

DOUTORAMENTO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Cursos de aprendizagem e equidade no campo educativo: um estudo sobre representações, reconhecimento e imagem social do ensino profissionalizante de jovens em Portugal.

Alexandra Ermelinda Alves de Oliveira Doroftei

D

2020



Alexandra Ermelinda Alves de Oliveira Doroftei

Cursos de aprendizagem e equidade no campo educativo: um estudo sobre representações, reconhecimento e imagem social do ensino profissionalizante de jovens em Portugal.

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) para obtenção de grau de Doutor em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Sofia Marques da Silva e da Professora Doutora Helena C. Araújo.

Projeto de Investigação financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Referência da Bolsa: PD/BD/105703/2014

Duração da Bolsa: 2015-2019



AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Sofia Marques da Silva, agradeço pela confiança que depositou em mim, por todas as aprendizagens que com ela tenho podido realizar, pela motivação, pelo incentivo, e pela amizade.

À Professora Doutora Helena Araújo, agradeço a oportunidade de me iniciar no caminho da investigação, permitindo-me concretizar um sonho, e por tudo o que me ensinou neste caminho.

Agradeço profundamente a todos/as os/as participantes neste estudo, sem eles não o poderia ter feito. Aos/às dirigentes que me abriram as portas das suas entidades formadoras, aqueles que conheci pessoalmente porque participaram na recolha de dados qualitativos, e aqueles que não conheci porque participaram apenas na recolha de dados quantitativos. Aos/às formadores/as e aos/às tutores/as pela amabilidade em dispor do seu tempo de trabalho para colaborar no estudo. A todos os jovens e a todas as jovens que me cederam um pouco do seu tempo para contribuir para este estudo. Espero fazer jus às suas palavras e intenções. É especialmente por eles que este trabalho tem sentido.

Às colegas da faculdade, Sofia Santos, Marisa, Eunice, Rita Leal, Dalila, Rita Coelho, Angélica, Elsa, Ana Cristina, pelo apoio, pela troca de ideias, pela amizade.

Ao Igor pelo apoio, pelo incentivo, por acreditar sempre em mim. À Nicole simplesmente por existir, por me fazer sentir a pessoa mais importante do mundo, do seu mundo. Pelas brincadeiras, pelas partidas, pelas gargalhadas, pelo seu sorriso que ilumina o meu mundo. Aos dois peço desculpa pelas ausências físicas e mentais dos últimos tempos deste trabalho.

Agradeço à minha mãe pelo caminho trôpego em que me colocou, mas que resultou neste culminar académico. Ficarei para sempre sem saber como é que ela descobriu os Cursos de Aprendizagem.

À minha restante família pelo carinho, pelo apoio, pela consideração, e pelo respeito.

A todas as pessoas que encontrei no meu caminho, na FPCEUP, ou fora dela, que de alguma forma me ajudaram a chegar até aqui.

Grata!



*Para a minha mãe,
que me deu a conhecer os Cursos de Aprendizagem*

Cursos de aprendizagem e equidade no campo educativo: um estudo sobre representações, reconhecimento e imagem social do ensino profissionalizante de jovens em Portugal

RESUMO

O estudo que neste lugar se apresenta foca-se nos Cursos de Aprendizagem (CA), uma modalidade formativa representante do ensino profissionalizante em Portugal, propondo uma análise, interpretação e reflexão sobre os seus possíveis efeitos na promoção de justiça social. Considera-se que no ensino profissionalizante estão em questão duas dimensões de justiça social que dizem respeito, por um lado, à distribuição de bens sociais e, por outro, ao reconhecimento social. A imagem social construída em torno do ensino profissionalizante, subordinada a estereótipos negativos e estigmatizantes, exerce influência na escolha educativa de jovens e de contextos em que se inserem. Muitas vezes, a escolha pelos CA, configura-se como uma opção de ‘fim-de-linha’. Pretendeu-se com este estudo, e de modo particular, conhecer as perspetivas que diferentes figuras envolvidas em CA, especialmente jovens formandos/as, têm sobre as representações da sociedade e das Entidades de Apoio à Alternância (EAA) e acerca do ensino profissionalizante e da população que o frequenta. Paralelamente, procurou-se analisar a relação desta modalidade formativa com o abandono precoce de educação e formação e, simultaneamente, discutir a possibilidade de prosseguimento de estudos para o ensino superior, dado que são duas dimensões que parecem ser modeladoras da sua imagem social. O estudo adotou uma metodologia de investigação mista com recolha de dados quantitativos através de um questionário aplicado online, a nível nacional, a jovens formandos/as de CA, resultando em 665 respostas válidas. Os dados qualitativos foram recolhidos através de 90 entrevistas semiestruturadas a 54 jovens formandos/as, 9 dirigentes de 9 entidades formadoras com oferta de CA, 18 formadores/as, e 9 tutores/as da componente de FPCT. Os resultados apontam que em termos de reconhecimento social considera-se que existe uma subordinação de estatuto do ensino profissionalizante, onde se incluem os CA, ao ensino secundário regular. No que diz respeito a uma justiça distributiva foram analisadas três dimensões de igualdade, relativamente aos CA, resultando nas seguintes considerações: em termos de *igualdade de oportunidades de acesso à educação*, sublinha-se o seu enquadramento numa política de diversificação de ofertas educativas de ensino secundário, apesar da limitação que a imagem social do ensino profissionalizante impõe relativamente à opção por esta via de ensino; em termos de *igualdade de oportunidades de sucesso educativo*, considera-se que esta visa estimular o reatar de uma relação com o saber e o aumento da estima de si. Em termos de *igualdade de oportunidades de uso dos bens educacionais adquiridos* valoriza-se a experiência em contexto de trabalho que pode permitir uma melhor integração no mundo laboral, mas considera-se que o conhecimento previsto nos cursos impõe limites ao prosseguimento de estudos para o ensino superior, limitando assim alguns caminhos futuros/as que os/as jovens que realizam CA pretendam fazer.

Apprenticeship Courses and equity in the educational field: a study on representations, recognition and social image of initial vocational education in Portugal

ABSTRACT

The study here presented focuses on the Apprenticeship Courses (AC), a training modality representative of Initial Vocational Education and Training (IVET) in Portugal. The study proposes an analysis, interpretation and reflection on its possible effects on the promotion of social justice. It is considered that in IVET two dimensions of social justice are at stake, which concern, on the one hand, the distribution of social goods and, on the other, social recognition. The social image built around IVET, subordinated to negative and stigmatizing stereotypes, influences the educational choice of young people and the contexts in which they move. Often, the choice for AC is configured as an 'end-of-line' option. It was intended with this study to know the perspectives that different figures involved in AC, especially young apprentices, have on the representations of society and of the Alternation Support Entities (EAA) about IVET and the population that attends it. At the same time, we sought to analyse the relationship of this training modality with the early leaving of education and training and, simultaneously, to discuss the possibility of pursuing studies in higher education, given that these are two dimensions that seem to shape its social image.

The study adopted a mixed methodology with collection of quantitative data through a questionnaire to young trainees in AC, applied online at national level, resulting in 665 valid responses. Qualitative data was collected through 90 semi-structured interviews with 54 young apprentices, 9 principals from 9 training centres, 18 trainers, and 9 tutors from the work-context training component (FPCT).

The results show that, in terms of social recognition, it is considered that there is a status subordination of IVET, including AC, to mainstream secondary education. With regard to distributive justice, three dimensions of equality were analysed resulting in the following considerations: in terms of *equality of opportunities for access to education*, is emphasized its framing in a policy of diversification of secondary educational offers, despite the limitation that the social image of IVET imposes in relation to the choice for this educational route; in terms of *equality of opportunities for educational success*, it is considered that it may contribute to stimulate the renewal of a relationship with knowledge and an increase in self-esteem. In terms of *equality of opportunities for the use of the acquired educational goods*, experience in the work context is valued, which may allow a better integration in the labour market, but it is considered that the knowledge provided in the courses imposes limits on the pursuing of studies to higher education, thus restraining some future paths that young people who undertake CA may intend to take.

Cours d'Apprentissage et équité dans le domaine de l'éducation: une étude sur les représentations, la reconnaissance et l'image sociale de la formation professionnelle pour les jeunes au Portugal

RESUME

L'étude présentée ici se concentre sur les Cours d'Apprentissage (CA), une modalité formative représentant de l'enseignement professionnel au Portugal. L'étude se propose de faire une analyse, une interprétation et une réflexion sur ses possibles effets sur la promotion de la justice sociale. On considère que dans l'enseignement professionnel, deux dimensions de la justice sociale sont en jeu, qui concernent, d'une part, la distribution des biens sociaux et, d'autre part, la reconnaissance sociale. L'image sociale construite autour de l'enseignement professionnel, subordonnée à des stéréotypes négatifs et stigmatisants, influence les choix éducatifs des jeunes et les contextes dans lesquels ils sont insérés. Souvent, le choix pour les CA est configuré comme une option de "fin de ligne". L'objectif de cette étude était de connaître les perspectives que les différentes figures impliquées dans les CA, notamment les jeunes en formation, ont sur les représentations de la société et des entités de la formation en contexte de travaux (FPCT) sur l'enseignement professionnel et la population qui le fréquente. En même temps, on a tenté d'analyser la relation de cette modalité de formation avec l'abandon précoce de l'éducation et de la formation et, aussi, de discuter de la possibilité de poursuivre des études supérieures, étant donné que ce sont deux dimensions qui semblent modeler l'image sociale de l'enseignement professionnel.

L'étude a adopté une méthodologie de recherche mixte avec la collecte de données quantitatives par un questionnaire appliqué aux jeunes en formation aux CA, en ligne au niveau national, ce qui a donné lieu à 665 réponses valides. Les données qualitatives ont été collectées par 90 entretiens semi-structurés avec 54 jeunes en formation, 9 responsables de 9 entités de formation, 18 formateurs et 9 tuteurs de la composante FPCT.

Les résultats indiquent qu'en termes de reconnaissance sociale, il y a une subordination du statut de l'enseignement professionnel, qui inclut les CA, à l'enseignement secondaire régulier. En termes de justice distributive, trois dimensions d'égalité ont été analysées par rapport aux CA, ce qui a donné lieu aux considérations suivantes: en termes *d'égalité des chances d'accès à l'éducation*, est souligné son cadre dans une politique de diversification de l'offre d'enseignement secondaire, malgré la limitation qu'impose l'image sociale de l'enseignement professionnel par rapport au choix pour cette voie d'enseignement; en termes *d'égalité des chances de réussite scolaire*, on considère qu'elle vise à stimuler la reprise d'un rapport au savoir bien comme l'augmentation de l'estime de soi. En termes *d'égalité des chances pour l'utilisation du capital éducatif acquis*, l'expérience dans un contexte professionnel est valorisée, ce qui peut permettre une meilleure intégration dans le monde du travail, mais on considère que les connaissances prévues dans les cours imposent des limites à la poursuite des études pour l'enseignement supérieur, limitant ainsi certaines voies futures que les jeunes qui entreprennent les CA peuvent entendre de suivre.

ÍNDICE

Introdução geral.....	1
Motivações pessoais subjacentes à escolha do tema	2
Quadro social e político da medida CA.....	3
A medida enquanto possibilidade de justiça educativa e social	5
Racionalidade subjacente às opções teóricas e metodológicas e à organização da tese.....	6
1. Ensino profissionalizante e Justiça Social.....	13
Sumário.....	13
Introdução.....	13
Quadro conceptual em torno da Justiça Social.....	14
Quadro conceptual em torno da Igualdade	20
Igualdade de oportunidades	23
Portugal no Índice de Justiça Social Europeu	32
2. Percurso metodológico	37
Sumário.....	37
Introdução.....	37
A metodologia mista de desenho paralelo convergente	38
O processo de recolha de dados: acesso ao terreno e participantes.....	41
Acesso ao terreno.....	41
Seleção de participantes.....	42
Composição da amostra: caracterização geral dos/as participantes	45
Técnicas de recolha de dados	48
Entrevistas semiestruturadas.....	48
Inquérito por questionário	52
Procedimentos de análise dos dados empíricos.....	55
Análise dos dados qualitativos	55

Análise dos dados quantitativos	57
Questões éticas	58
3. Cursos Ensino Profissionalizante em Portugal	63
Sumário.....	63
Breve apresentação do ensino profissionalizante em Portugal.....	63
Cursos Técnico-Profissionais e Profissionais.....	64
Sistema de Aprendizagem	64
Cursos Profissionais	65
Cursos de Educação e Formação	65
Cursos Vocacionais	68
Cursos EFA, Formação Modular e RVCC	68
Coexistência de modalidades formativas	70
Permeabilidade entre vias de ensino.....	71
Os Cursos de Aprendizagem	72
Objetivos do Sistema de Aprendizagem.....	72
Inspiração no Sistema Dual alemão: semelhanças e diferenças	74
Estrutura e coordenação.....	76
Referenciais pedagógicos	77
Prosseguimento de estudos.....	81
Formandos/as e apoios de que beneficiam	86
<i>Apprenticeships</i> : breve panorama internacional.....	87
4. Quem são os/as jovens que frequentam CA em Portugal?	93
Sumário.....	93
Introdução	93
População de jovens em CA entre 2010 e 2017	96
Distribuição por género	98
Distribuição por grupo etário.....	100

Distribuição por nível de escolaridade à entrada no CA	101
Situação face ao emprego e área geográfica de residência dos/as formandos/as .	102
Situação face ao emprego à entrada no curso	103
Distribuição por área de residência	104
Distribuição de formandos/as por tipo de saída da medida	107
Caracterização dos/as formandos/as a partir dos dados do questionário.....	108
Dados sociodemográficos.....	109
Níveis de escolaridade dos pais	109
Condição de trabalho dos pais	110
Condição relativa a rendimentos do AF	110
Percursos escolares anteriores à entrada no CA	112
Vias de conclusão do 9º ano de escolaridade	112
Retenção escolar	113
Abandono escolar	115
Perspetivas de futuro	117
Grau de escolaridade esperado pelo/a próprio/a.....	117
Grau de escolaridade esperado por mãe e pai.....	117
Depois do CA	118
Trajetórias educativas dos/as jovens entrevistados/as	119
Síntese das trajetórias educativas e do estatuto socioeconómico	220
5. Do ensino regular aos Cursos de Aprendizagem: percursos de antigos/as abandonantes	223
Sumário.....	223
Introdução	223
Abandono Precoce de Educação e Formação: contributos para afinar indicadores	224
Fatores motivadores de APEF	226

Processo metodológico específico	227
Do ensino regular ao Curso de Aprendizagem. Percursos de APEF	228
Saída do sistema educativo	229
Motivos para ingressar num CA	235
Considerações finais do capítulo	239
6. <i>Curriculum</i> e acesso ao ensino superior	243
Sumário	243
Introdução	243
Processo metodológico específico	248
Perspetiva sobre o conhecimento curricular nos CA	250
Acesso ao ensino superior	260
Considerações finais do capítulo	269
7. A componente de formação prática em contexto de trabalho	273
Sumário	273
Introdução	273
Processo metodológico específico	276
Aprender no contexto de trabalho: perspetivas de jovens aprendizes	277
Características expansivas para a aprendizagem em contexto de trabalho	279
Características restritivas para a aprendizagem em contexto de trabalho	284
O continuum expansivo-restritivo no contexto português	289
Considerações finais do capítulo	292
8. A Imagem Social do ensino Profissionalizante/CA	295
Sumário	295
Introdução	295
Processo metodológico específico	299
Perspetiva sobre a imagem social do ensino profissionalizante/CA	301

Perspetiva sobre as representações que a sociedade constrói sobre o ensino profissionalizante.....	304
Referências negativas relativamente às representações sociais sobre o ensino profissionalizante.....	305
Referências positivas relativamente às representações sociais sobre o ensino profissionalizante.....	318
Referências indefinidas relativamente às representações sociais sobre o ensino profissionalizante.....	320
Perspetiva sobre as representações das Entidades de Apoio à Alternância.....	321
Referências positivas relativamente às representações das EAA sobre o ensino profissionalizante.....	322
Referências negativas relativamente às representações das EAA sobre o ensino profissionalizante.....	325
Referências indefinidas relativamente às representações das EAA sobre o ensino profissionalizante.....	329
Opinião pessoal dos/as participantes sobre os CA	331
Sugestões para mudança da imagem social do ensino profissionalizante	338
Considerações finais do capítulo	344
Conclusões.....	347
Os CA e o abandono precoce de educação e formação	348
Os CA e o acesso ao ensino superior.....	350
A imagem social do ensino profissionalizante	352
Justiça social e ensino profissionalizante	353
Medidas para algum impacto no ensino profissionalizante: algumas propostas	356
Possíveis desenvolvimentos da investigação na área deste estudo.....	359
Referências	361
Apêndices	379
Apêndice 1 – Guião de entrevistas a dirigentes de EF	381

Apêndice 2 – Guião de entrevistas a formadores/as.....	385
Apêndice 3 – Guião de entrevistas a jovens formandos/as	389
Apêndice 4 – Guião de entrevistas a tutores/as da FPCT.....	393
Apêndice 5 – Questionário aplicado a jovens formandos/as	397
Apêndice 6 – Árvore categorial de análise das entrevistas a dirigentes	419
Apêndice 7 – Árvore categorial de análise das entrevistas a formadores/as	421
Apêndice 8 – Árvore categorial de análise das entrevistas a jovens	423
Apêndice 9 – Árvore categorial de análise das entrevistas a tutores/as	427
Apêndice 10 – Árvore categorial de triangulação das categorias de imagem social e conhecimento nos CA.....	429
Apêndice 11 – Consentimento informado - jovens	433
Apêndice 12 – Consentimento informado – formadores/as	435
Apêndice 13 – Consentimento informado – tutores/as.....	437

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Índice de Justiça Social 2017 – valores e posição de Portugal e média Europeia para os anos de 2008 e 2017	36
Tabela 2 – Composição da amostra de participantes: formandos/as	46
Tabela 3 – População de formandos/as em CA, 2015-2017, Portugal	46
Tabela 4 – Distribuição do número de formandos/as por área de educação e formação	47
Tabela 5 – Composição da amostra de participantes: dirigentes, formadores/as, e tutores/as	47
Tabela 6 – Informações sobre as entrevistas realizadas	52
Tabela 7 – Tipologias de formação dos Cursos de Educação e Formação.....	66
Tabela 8 – Características dos CA por nível de formação (até 2008)	76
Tabela 9 – Domínios curriculares da componente sociocultural dos CA.....	78
Tabela 10 – Domínios curriculares da componente científica dos CA	79
Tabela 11 - População de Formandos/as em CA, por género, grupo etário, e nível de escolaridade, 2010-2017	96
Tabela 12 - População de Formandos/as em CA, por situação face ao emprego à entrada, e área geográfica, 2010-2017.....	103
Tabela 13 – Distribuição de formandos/as participantes por distrito de residência, dados do questionário	107
Tabela 14 – Quantidade de anos escolares repetidos por sexo, resultados do questionário	115
Tabela 15 – Idade de abandono escolar por sexo, resultados do questionário	116
Tabela 16 – Síntese das trajetórias de educação e formação e dos motivos para entrada no CA – resultados das entrevistas	220
Tabela 17 – Habilitações académicas de mãe e pai – resultados das entrevistas	221
Tabela 18 – Razões para abandonar a escola – resultados do questionário	231
Tabela 19 – Razões para abandono de educação e formação – resultados das entrevistas	232

Tabela 20 – Razões para frequentar um CA (ex-abandonantes) – resultados do questionário	236
Tabela 21 - Razões para frequentar um CA (não-abandonantes) – resultados do questionário	237
Tabela 22 – Razões para frequentar um CA – resultados das entrevistas	238
Tabela 23 – Opinião sobre o currículo dos CA – resultados das entrevistas.....	251
Tabela 24 – Motivos para não pretender candidatar-se ao ensino superior – resultados dos questionários.....	268
Tabela 25 – Avaliação da FPCT (resultados do questionário)	277
Tabela 26 – Referências sobre a FPCT num continuum expansivo-restritivo (entrevistas com jovens)	278
Tabela 27 – Adaptação do continuum expansivo-restritivo de Fuller eUnwin (2003) aos CA portugueses	290
Tabela 28 – médias dos itens que compõem a escala ‘valor social dos CA’, resultados do questionário	302
Tabela 29 - Discriminação por frequência de CA, dados do questionário	304
Tabela 30 – Representações da sociedade sobre os CA, valores resumo – resultados das entrevistas	305
Tabela 31 – Representações da sociedade sobre os CA, referências negativas – resultados das entrevistas.....	306
Tabela 32 – Representações da sociedade sobre os CA, referências positivas – resultados das entrevistas.....	318
Tabela 33 – Representações da sociedade sobre os CA, referências indefinidas – resultados das entrevistas.....	321
Tabela 34 – Representações das EAA sobre os CA, valores resumo – resultados das entrevistas	322
Tabela 35 – Representações das EAA sobre os CA, referências positivas – resultados das entrevistas	322
Tabela 36 – Representações das EAA sobre os CA, referências negativas – resultados das entrevistas	326

Tabela 37 – Representações das EAA sobre os CA, referências indefinidas – resultados das entrevistas.....	329
Tabela 38 – Opinião pessoal dos/as participantes entrevistados/as sobre os CA e sobre o ensino profissionalizante	331
Tabela 39 – Sugestões apresentadas pelos/as participantes entrevistados/as para mudança da imagem social dos CA e do ensino profissionalizante	338

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do nr. de formandos/as em CA, em Portugal, entre 2010 e 2017.	97
Gráfico 2 – Taxa de desemprego no grupo etário 15-24 anos, anual, 2011-2017, PT	98
Gráfico 3 – População de formandos/as em CA por género, PT, 2013-2017 (%)	99
Gráfico 4 – Distribuição de formandos/as participantes por género, resultados do questionário	99
Gráfico 5 – População de formandos/as em CA por grupo etário, PT, 2013-2017 (%)	100
Gráfico 6 – Distribuição de formandos/as participantes por grupo etário, resultados do questionário	101
Gráfico 7 – População de formandos/as por situação face ao emprego à entrada no CA, PT, 2013-2017 (%)	104
Gráfico 8 – Área geográfica de residência de formandos/as por Delegação Regional do IEFP, PT, 2010-2017 (%).....	105
Gráfico 9 – Taxa de abandono precoce de educação e formação por local de residência, 2011-2017, (%).....	106
Gráfico 10 – População de formandos/as por tipo de saída da medida, PT, 2013-2017 (%)	107
Gráfico 11 – Habilitações académicas dos progenitores dos/as formandos/as participantes, resultados do questionário	109
Gráfico 12 – Condições de trabalho dos progenitores, resultados do questionário.....	110
Gráfico 13 – Fonte de rendimentos do Agregado Familiar, resultados do questionário	111
Gráfico 14 – Perceção sobre o rendimento do AF, resultados do questionário.....	112
Gráfico 15 – Modalidade frequentada pelos/as formandos/as para conclusão do 9º ano, resultados do questionário	113
Gráfico 16 – Retenção escolar, dados do questionário.....	113
Gráfico 17 – Histograma relativo à média de anos de retenção escolar, resultados do questionário	114

Gráfico 18 – Anos escolares em que ocorreu retenção escolar, dados do questionário	114
Gráfico 19 – Abandono escolar, resultados do questionário	115
Gráfico 20 – Histograma relativo à média de idades de abandono escolar, resultados do questionário	116
Gráfico 21 – Grau de escolaridade mais elevado que os/as formandos/as esperam atingir, resultados do questionário	117
Gráfico 22 – Expectativas dos progenitores sobre o grau de escolaridade mais elevado que os formandos/as deverão atingir, resultados do questionário	118
Gráfico 23 – Perspetivas dos/as formandos/as sobre o que irão fazer depois de concluírem o CA, resultados do questionário.....	118
Gráfico 24 – Resultados da resposta à questão ‘Pensa candidatar-se ao ensino superior?’ – resultados do questionário	266
Gráfico 25 – Resultados da resposta à questão ‘Considera que os conhecimentos adquiridos no CA permitem realizar as provas de acesso ao ensino superior?’ – resultados do questionário	267
Gráfico 26 – Intenção de prosseguimento de estudos para o ensino superior – resultados das entrevistas com jovens	269

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de investigação: participantes.....	45
Figura 2 – Referencial para o perfil profissional de Técnico/a de Multimédia. Fonte: Catálogo Nacional de Qualificações	70
Figura 3 – Estrutura curricular dos CA (IEFP_DFP, 2018: 15)	80
Figura 4 – Lista de provas de ingresso no ensino superior para 2018/19 (CNAES, 2018).....	84

SIGLAS

AF – Agregado familiar
APEF – Abandono Precoce de Educação e Formação
AV – Artes Visuais
CA – Curso(s) de Aprendizagem
CE – Centro de Emprego
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CEF – Curso de Educação e Formação
CET – Curso de Especialização Tecnológica
CFP – Centro(s) de Formação Profissional
CGD – Centro(s) de Gestão Direta
CGP – Centro(s) de Gestão Participada
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
CP – Curso(s) Profissional (profissionais)
CT – Ciências e Tecnologias
DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
EF – Entidade(s) Formadora(s)
EFE – Entidade(s) Formadora(s) Externa(s)
EP – Ensino Profissionalizante
ER – Ensino Regular
EU – Ensino Universitário
EU-LFS – *Labour Force Survey*
FPCT – Formação Prática em Contexto de Trabalho
H – Humanidades
IE – Inquérito ao Emprego
IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional
IES – Instituições de Ensino Superior
INEM – Instituto Nacional de Emergência Médica
ISCED – *International Standard Classification of Education* (Class. Int. Normalizada da Educação)
M23 – Maiores de 23 (acesso ao ensino superior via...)
NEET – *Not in Education, Employment or Training* (Não em Educação, Emprego, ou Formação)
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PA – Produção Artística

PAF – Prova de Aptidão Final

POCH – Programa Operacional Capital Humano

QEQ – Quadro Europeu de Qualificações

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

TeSP – Cursos Técnicos Superiores Profissionais

UE – União Europeia

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

Áreas de Educação e Formação (AEF)	Sigla
Artesanato	A
Audiovisuais e Produção dos Media	APM
Ciências Informáticas	CI
Comércio	C
Construção e Reparação de Veículos a Motor	CRVM
Contabilidade e Fiscalidade	CF
Cuidados de Beleza	CB
Eletricidade e Energia	EE
Eletrónica e Automação	EA
Gestão e Administração	GA
Hotelaria e Restauração	HR
Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro	ITVCC
Materiais (Indústrias da Madeira, Cortiça, Papel, Plástico, Vidro e Outros)	M
Metalurgia e Metalomecânica	MM
Proteção de Pessoas e Bens	PPB
Saúde	S
Secretariado e Trabalho Administrativo	STA
Trabalho Social e Orientação	TSO
Turismo e Lazer	TL

INTRODUÇÃO GERAL

O estudo que aqui se apresenta inscreve-se no campo das Ciências da Educação e tem como foco o ensino profissionalizante, através da análise em torno de uma medida de educação e formação representante desta via de ensino: os Cursos de Aprendizagem. Neste alinhamento, definiu-se como questão orientadora desta investigação:

Podem os Cursos de Aprendizagem constituir uma medida que promove igualdade e, portanto, também uma medida de justiça social? Mais especificamente, procura-se estudar de que forma aquela medida promove igualdade de oportunidades de acesso à educação, de sucesso educativo, e de uso dos bens educacionais adquiridos (Pires, 1994).

A questão norteadora deste trabalho é, reconhece-se, bastante ampla e vaga. Assim, em termos mais concretos, pretendia-se abordar a modalidade formativa Cursos de Aprendizagem através de uma análise que permitisse 1) conhecer quem são os/as jovens que a frequentam e os motivos para o ingresso neste percurso; 2) perceber se a medida contribui para a diminuição do abandono precoce de educação e formação que consta do preâmbulo da lei que a rege; 3) analisar se os conteúdos curriculares dos CA permitem o acesso a um conhecimento que pode ser empoderador e se tal se concretiza também na possibilidade real de prosseguimento de estudos para o ensino superior; e, por fim, 4) conhecer a perceção que diferentes atores envolvidos/as na medida – formandos/as; formadores/as; dirigentes das entidades formadoras, e tutores/as da FPCT – têm sobre a imagem social do ensino profissionalizante, e quais as suas propostas para mudar as representações negativas.

Em síntese, o objetivo principal do estudo é conhecer os Cursos de Aprendizagem e jovens que os frequentam, analisando três dimensões: o seu papel na diminuição do abandono escolar, o seu potencial no incentivo ao prosseguimento de estudos, e o reconhecimento social de que é objeto; e refletir estas dimensões em termos de justiça social.

Uma investigação faz coexistir e nasce de interesses e preocupações de natureza diversa. A problematização do objeto de estudo, e a racionalidade subjacente às opções teóricas e metodológicas, juntamente com a organização da tese, foram caminhos e opções em que fatores de ordem científica e pessoal foram importantes. A clarificação destes últimos parece ser pertinente aqui referir.

Motivações pessoais subjacentes à escolha do tema

Quando iniciei o desenho do projeto de doutoramento tinha como foco o abandono escolar precoce por influência do projeto de investigação «RESL.eu – Reducing Early School Leaving in Europe»¹, e do projeto de investigação «TemRedE – Trabalhar em Rede em Educação? Discursos e estratégias do poder autárquico em torno do sucesso e abandono escolares»², tendo sido bolsreira de investigação em ambos. Assim, encetei este processo com aquele enquadramento. No entanto, queria introduzir uma perspetiva particular no meu trabalho e romper com perspetivas *reproduccionistas* sobre os sujeitos do abandono escolar precoce, considerando a capacidade de agência de jovens para seguir caminhos diferentes dos que aparentemente lhes estão ‘destinados’. Nesse tempo de ponderação, ao refletir sobre o meu percurso escolar, pela primeira vez tomei consciência que a determinada altura devo, eu própria, ter sido considerada abandonante por ter deixado o ensino regular para integrar um Curso de Aprendizagem. Não sei como lá entrei, mas sei porquê. As opções eram aquele curso ou trabalho. E eu queria estudar. Observei como tal percurso limitou as minhas expectativas de prosseguir estudos no ensino superior na área que desejava, apesar de não vencer a minha teimosia em continuar a estudar.

No projeto RESL.eu ponderava-se que contextos educativos poderiam ser considerados aquilo que no projeto foi denominado como “arenas alternativas de aprendizagem” (Macedo, Santos, & Doroftei, 2018; Praag, Nouwen, Caudenberg, Clycq, & Timmerman, 2016) que se consideravam ser ‘espaços’ de recaptção de jovens abandonantes para a educação formal. Entre essas arenas alternativas encontravam-se os CA por serem ministrados em entidades formadoras exteriores ao sistema educativo, e pela consideração de que neles se encontraria o público sobre o qual o projeto se debruçava.

Assim, com base na minha experiência pessoal e nas considerações tomadas no âmbito do projeto RESL.eu, tomei a decisão de, no projeto de doutoramento, me debruçar sobre a modalidade formativa Cursos de Aprendizagem.

Quando iniciei este caminho no doutoramento tinha uma intenção de denúncia desta modalidade formativa porque a considerava limitadora de expectativas e oportunidades. Contudo, ao longo do processo de investigação e, particularmente, quando imergi no terreno, dei conta de outras visões e considerações sobre os CA, que chegaram a provocar em mim

¹ O projeto RESL.eu foi financiado pelo 7º Programa Quadro (FP7-SSH-2012-1/320223), entre 2013 e 2018. O consorcio foi constituído por nove países: Bélgica (Coord.), Portugal, Espanha, Reino Unido, Holanda, Suécia, Polónia, Hungria e Áustria. A equipa portuguesa foi coordenada pela Prof.^a Doutora Helena C. Araújo.

² O projeto TemRedE foi financiado pela FCT (PTDC/CPE-CED/104460/2008), entre 2010 e 2013. Este projeto, coordenado pelo CIIE-FPCEUP, na pessoa da Prof.^a Doutora Helena C. Araújo, teve como parceiros o CETRAD-UTAD, e a FFC-UL.

uma fase de enamoramento pelo ensino profissionalizante³. Espero que qualquer uma das fases, de renúncia ou de aproximação, se tenha configurado numa análise equidistante e justa, dando conta, o mais possível, desta realidade.

Embora o foco do estudo sejam especificamente os CA, percebi através das entrevistas com jovens participantes que praticamente não sabiam definir o que é um CA e quais são as suas especificidades. As suas definições do curso definiam-se por oposição ao ensino regular. Assim, constatei que quando questionados sobre a imagem social dos CA, as suas respostas remetiam para o ensino profissionalizante em geral, e não especificamente para os CA, o que impeliu um alargamento do espectro da reflexão, embora mantendo o objeto.

Quadro social e político da medida CA

Os sucessivos governos democráticos portugueses, desde 1974, têm vindo a implementar medidas de educação e/ou formação alternativas ao ensino regular com o objetivo de manter em educação e/ou formação qualificante jovens com uma relação difícil com a escola e/ou com o saber (Charlot, 2009), e/ou de recaptar jovens em abandono escolar.

Em 1984 foi criado o Sistema de Aprendizagem em Alternância (SA) para responder a um problema social: a grande quantidade de jovens que saíam do sistema de ensino sem qualificação profissional e, frequentemente, sem concluírem a escolaridade obrigatória (METSS, 1984). Este problema era visto como sendo uma causa importante para o elevado desemprego juvenil. Talvez estimulada por tal preâmbulo, e pela dualização do ensino que existiu previamente à Revolução do 25 de Abril, em Portugal existe uma imagem social negativa sobre o ensino profissionalizante de dupla certificação para jovens, por relação ao ensino regular. Contudo, tem raízes políticas e sociais mais profundas.

Entre 1928 e 1974, Portugal esteve sob o regime ditatorial do Estado Novo, em que a educação não era considerada uma prioridade pública. Até 1964, a educação escolar, para a maioria da população situava-se entre os 3 e 4 anos de escolaridade (Pires, 1989). Para quem prosseguia estudos, a diferenciação entre percursos era realizada por volta dos 10 anos de idade (Álvares, 2018). A escolha era entre a via técnica ou a via académica. A via técnica era frequentada por estudantes desprivilegiados e a via académica estava reservada às elites. Assim, estava, segundo Álvares (2018), institucionalizado um sistema educativo dualizado.

³ Opta-se por usar neste texto o termo ensino profissionalizante para designar toda a formação qualificante de dupla certificação para jovens, na qual se incluem: os CA, os Cursos Profissionais, os CEF, os cursos vocacionais (já extintos), e os cursos EFA. A opção por não usar o termo ensino profissional relaciona-se com a sua proximidade semântica aos Cursos Profissionais, o que conduz frequentemente a confusão entre uns e outros.

Durante este período foram tentadas algumas propostas de reformas educativas, tal como a de Veiga Simão, que previam o adiamento da idade em que era realizada a opção por uma via de ensino, dado os efeitos que a dualização do sistema educativo parecia ter na equidade social (Álvares, 2018) por provocar um efeito de seleção social hierarquizado (Stoer, 2006). Aquelas mudanças foram difíceis de implementar, até que após a Revolução de Abril, em 1976, a via técnica foi abolida porque era associada a discriminação social e cultural, já que era dirigida a jovens desfavorecidos/as (Azevedo, 2015). A educação básica e secundária foram unificadas, e a diversificação de vias de ensino foi remetida para o ensino superior (Álvares, 2018).

Portugal, contudo, tinha carência de trabalhadores/as qualificados/as, verificando-se um profundo enorme de desenvolvimento.

Dez anos após a Revolução, em 1984, foi criada uma nova modalidade de formação profissional para responder a tal carência: os Cursos de Aprendizagem, que ficaram sob a governança do Ministério do Trabalho e fora do sistema educativo (MQE, 1996). O Sistema de Aprendizagem em Alternância, onde se enquadram os Cursos de Aprendizagem, era, na altura da sua criação, dirigido a jovens entre os 14 e os 24 anos, que tivessem completado a escolaridade obrigatória de então (6º ano de escolaridade) (METSS, 1984). Adicionalmente, eram oferecidos cursos de Pré-Aprendizagem para quem, estando dentro da idade de referência, não havia completado a escolaridade obrigatória. A preocupação da criação dos CA, espelhada no preâmbulo da lei, refere-se à

existência de milhares de jovens que anualmente deixam o sistema oficial de ensino, com ou sem a escolaridade obrigatória, mas quase sempre sem qualquer preparação profissional, [e que] constitui causa relevante das elevadas taxas de desemprego juvenil que hoje se verificam. (METSS, 1984: 1069).

Para além da questão de que esta elaboração parece referir-se mais a uma preocupação com a manutenção da ordem social, do que com a criação de equidade – dado que o desemprego juvenil afetava, e afeta, o desenvolvimento do país –, considera-se que a letra da lei foi potencialmente criadora de processos de estigmatização ao associar esta modalidade formativa à escolaridade obrigatória, cumprida ou não, que constituía um nível educativo baixo, e ao abandono escolar. Os vários documentos legais que regulam os CA referem-se sempre a jovens que, de alguma forma, têm ruturas com a escolaridade. O último documento legal menciona que estes cursos visam contribuir “também, para a resolução do abandono precoce do sistema de ensino” (MTSSE, 2008: 8960), construindo a ideia de que estão direcionados apenas para jovens que apresentam dificuldades em completar o ensino regular.

A divisão, em termos de reconhecimento, entre percursos académicos e percursos profissionalizantes (Hyland, 2017) é visível em Portugal, mas também em outros países como o Canadá (Lehmann & Taylor, 2015; Lehmann, Taylor, & Wright, 2014) e o Reino Unido (Chadderton & Wischmann, 2014; Ryan & Lőrinc, 2018). Parece encontrar-se enraizada em Portugal e interferir nas escolhas educativas dos jovens (Lehmann et al., 2014) e no modo como famílias e escolas interpretam o campo de possibilidades de percursos educativos. Muitos/as jovens que frequentam o ensino profissionalizante fazem-no após tentarem ser bem-sucedidos/as no ensino regular ou após estarem afastados/as da educação formal por um período de tempo durante o qual tentam conseguir um lugar no mercado de trabalho. O baixo estatuto associado ao ensino profissionalizante afasta jovens que poderiam ter como primeira opção a via profissional, por interesse e vocação própria. Assim, o ensino profissionalizante não parece configurar-se como passível de ser uma primeira opção, e, julga-se, especialmente devido ao estigma (Goffman, 1990) que lhe está associado e que traduz uma visão que considera aquele um ensino menor, mais frágil, com menos capacidade de prover uma formação de qualidade, e que é referido como sendo de “segunda escolha” (cf. palavras do ministro Vieira da Silva em janeiro de 2019, in Lusa, 2019c). O estigma é, ainda, alimentado pela associação destes contextos à população que, pela sua frágil relação com a escola e questões de condição social e económica associadas, mais se encaminha ou é encaminhada para eles, confirmando-se um conjunto de estereótipos que reforçam a sua imagem social.

A medida enquanto possibilidade de justiça educativa e social

O estudo procura perceber se os Cursos de Aprendizagem podem constituir uma medida de educação e formação produtora de equidade, considerando a imagem social que existe em torno do ensino profissionalizante. Pretende-se também perceber quais os seus efeitos na redução do abandono escolar precoce e, simultaneamente, na possibilidade de prosseguimento de estudos para o ensino superior, dado que são duas dimensões que podem ser modeladoras da sua imagem social: a primeira, como se disse, por constar na letra da lei que regula os CA (METSS, 1984; MTSSE, 2008), a segunda pela constatação de que jovens provenientes do ensino profissionalizante estão pouco representados no ensino superior, o que se considera que também contribui para a imagem social deste tipo de ensino. A questão do prosseguimento de estudos para o ensino superior importa no sentido de se perceber se os horizontes e expectativas proporcionados pelos CA podem ser equiparáveis aos do ensino regular ou se têm, ou lhes são atribuídas por diferente atores, limitações nas possibilidades

de futuro dos/as jovens. A sua especificidade curricular pode impedir os/as jovens de “realizar determinados percursos” (Silva, 2010: 229), se limitar o acesso ao ensino superior. Tendo, no entanto, em conta a referência de que o ensino profissionalizante é maioritariamente frequentado por jovens em desvantagem social (Azevedo, 2015; Guerreiro & Abrantes, 2004; Neves & Figueiredo, 2007a; Neves, Pedroso, & Matias, 1993), pretende-se também procurar perceber quem são os jovens que os frequentam, e se os CA podem trazer vantagens a jovens que talvez vissem as suas oportunidades ainda mais limitadas devido a outras contingências das suas vidas, relacionadas com os seus percursos escolares e estruturas de desigualdade que enfrentam (cf. Lehmann et al., 2014; Neves & Figueiredo, 2007a; Taylor, Lehmann, & Raykov, 2013). Equaciona-se, por tal, a possibilidade de esta modalidade formativa poder contribuir para uma valorização pessoal, aumentando a “estima de si” (Silva, 2010: 228) e rompendo com “imagens negativas de si associadas à aprendizagem escolar” (Almeida & Rocha, 2010: 101).

Os CA parecem oscilar numa tensão entre a desvalorização social com uma imagem social estigmatizante sobre os mesmos, e a sua valorização individual, por contribuírem para reatar a relação com a educação e o saber (Almeida, 2005; Charlot, 2009).

Responder à questão que norteia este trabalho, *podem os Cursos de Aprendizagem constituir uma medida que promove igualdade e, portanto, também uma medida de justiça social?*, é uma tarefa complexa e não linear, pois se os conceitos de justiça social e igualdade são por si complexos teoricamente, também o é o próprio tema do ensino profissionalizante em geral, e dos Cursos de Aprendizagem em particular, sobre os quais a literatura científica não é abundante.

Racionalidade subjacente às opções teóricas e metodológicas e à organização da tese

Embora esta não seja uma tese por artigos, a opção tomada para a sua escrita foi no sentido de compor cada capítulo que reporta dados empíricos como se fosse um artigo. A esta opção presidem duas racionalidades. Uma é a de que quem lê poderá selecionar um capítulo desta tese que lhe possa interessar particularmente e consultá-lo sem ter que ler a tese toda. A outra porque se considera mais interessante articular uma abordagem teórica na relação com os dados, do que elaborar um grande capítulo teórico onde toda a conceptualização teórica dos conceitos abordados é apresentada, que se coloca no início da tese e que fica muito distante e, em risco de ser ‘esquecida’ na leitura dos capítulos empíricos e que, considero, pode transmitir uma perspetiva um pouco mais fragmentada da tese.

Assim, em cada capítulo que apresenta dados empíricos existe uma discussão teórica em torno do assunto concreto do capítulo, que se faz na introdução ao mesmo; bem como uma apresentação do processo metodológico específico do capítulo, que refere quais os dados que são aí utilizados e como foi feita a análise. Não obstante, os dois primeiros capítulos aproximam-se um pouco da abordagem tradicional.

Feito este primeiro apontamento passa-se a introduzir os capítulos dos quais se compõe este trabalho, bem como uma breve sinopse do seu conteúdo.

O primeiro capítulo, denominado *Ensino profissionalizante e Justiça Social*, aborda a conceptualização dos conceitos de justiça social e de igualdade que são transversais à análise em todo o texto. Este capítulo que é porventura o mais densamente teórico apresenta já alguma discussão com o objeto de estudo.

Como acima referido, a questão de investigação deste estudo relaciona o ensino profissionalizante, representado pelos CA, com uma conceptualização de justiça social. No entanto, qual conceptualização de justiça social importa reter neste caso? O conceito de justiça social é um conceito esquivo que toma diversas formas consoante os seus teóricos. Alguns teóricos não esclarecem o conceito de justiça social como um conceito autónomo, mas identificam-no como se fosse sinónimo de outros conceitos, como por exemplo o de igualdade; ou indicam de que forma a justiça social se operacionaliza – utilizando, por exemplo, o conceito de igualdade como operacionalizador.

Não obstante, dentro das conceptualizações de justiça social estudadas, pareceram pertinentes, no contexto deste trabalho, as abordagens da justiça distributiva de Rawls (1993, 2002) e de Walzer (1983)⁴ e a abordagem de justiça cultural na sua vertente de reconhecimento social que é debatida por Fraser (2002).

O conceito de reconhecimento social é normalmente associado a questões culturais – e lutas subjacentes – relativas a etnia, género, identidade sexual, religião, nacionalidade. No entanto, considerou-se possível, dentro da proposta de “conceção bidimensional de justiça” que propõe Nancy Fraser (2002: 11), e da sua conceptualização de “subordinação de estatuto” e de “hierarquias institucionalizadas de valor” poder adaptar-se a sua teorização de reconhecimento social ao ensino profissionalizante. No meu entendimento, as referências à

⁴ Walzer no seu livro *Esferas de justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*, apresenta a justiça por referência à igualdade, ou seja, define o que entende por igualdade, distinguindo entre igualdade simples e igualdade complexa – esta última sendo a sua proposta teórica – não apresentando uma definição concreta de justiça social, mas refere a sua conceptualização como inscrita na justiça distributiva, pelo que se considerou pertinente nesse sentido.

classe social são geralmente associadas a questões de justiça distributiva, porque apenas se vislumbram nesse campo as questões socioeconómicas relativas a rendimentos, ou seja, a situações de pobreza ou risco de pobreza. No entanto, um proxy bastante utilizado – talvez o mais utilizado porque mais constante – para estabelecer o estatuto socioeconómico é o das habilitações académicas dos próprios, ou dos seus pais. Neste sentido, considera-se que o estatuto social decorrente do nível académico que se detém é também uma discussão de nível cultural, no sentido de justiça cultural, pois as representações sociais sobre as pessoas com níveis de escolaridade baixos tendem a ser negativas. Este parece ser um dos motivos que concorre para o estigma existente em torno do ensino profissionalizante, pois é associado a jovens de baixo estatuto socioeconómico por terem progenitores com baixos níveis de escolaridade. E a estes jovens também são associados percursos escolares de insucesso, que, por sua vez, têm associados baixos níveis de escolaridade dos pais, e, consequentemente, baixo estatuto socioeconómico⁵.

A justiça distributiva para análise do objeto de estudo foi fazendo sentido no quadro da diversificação de ofertas educativas para jovens, e da qualificação profissional de jovens que concorre para diminuir as dificuldades de inserção no mercado de trabalho e as consequências sociais e pessoais que daí advêm.

Como conceito operacionalizador de justiça social, em termos de justiça distributiva, debate-se o conceito de igualdade, e mais especificamente o de igualdade de oportunidades. Dentro deste último, considerou-se pertinente para a análise a proposta de Eurico Lemos Pires e colegas (Pires, 1994; Pires, Fernandes, & Formosinho, 1991), que divide o conceito em três dimensões: igualdade de oportunidades de acesso à educação, igualdade de oportunidades de sucesso educativo, e igualdade de oportunidades de uso dos bens sociais adquiridos.

⁵ Há pouco tempo atrás, numa conferência sobre equidade no ensino superior, ouvi referir que se utilizava o nível de escolaridade dos progenitores como indicador para determinar o insucesso escolar, medido pelas reprovações de ano letivo normalmente associadas a dificuldades de aprendizagem, por existir correlação entre as duas variáveis. Ora, correlação não é o mesmo que causalidade (Field, 2009), por isso foi uma surpresa ver ser considerado que qualquer criança ou jovem cujos pais tenham níveis de escolaridade baixos pode ser estimada como desprovida de inteligência, desconsiderando os inúmeros fatores quer individuais, quer familiares, quer escolares, quer sociais, que podem influir no sucesso ou insucesso escolar. A considerar a taxa de população com escolaridade inferior ao ensino secundário: 53,1% em 2017 (Schraad-Tischler, Schiller, Heller, & Siemer, 2017) – que resulta ainda da herança recebida do Estado Novo –, teríamos níveis de insucesso escolar elevadíssimos. Contudo, a taxa de retenção e desistência no ensino básico (indicador que pode ser utilizado para reportar o insucesso escolar) situou-se em 5,1%, no ano letivo de 2017/2018, para Portugal incluindo regiões autónomas, (cf. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0009531&contexto=bd&selTab=tab2). Se atentarmos ao outro lado desta percentagem, este valor percentual significa que, em 2017/18, 94,9% dos/as alunos/as do ensino básico transitou de ano e não desistiu, o que se desassocia do valor percentual relativo à população com nível de escolaridade inferior ao ensino secundário.

O segundo capítulo, intitulado *Percurso metodológico*, trata de apresentar as opções metodológicas, as técnicas utilizadas, o acesso ao terreno e aos/as participantes, e as questões éticas que subjazem a este processo de investigação.

A opção metodológica para este trabalho recaiu sobre a metodologia mista de investigação, cruzando dados quantitativos e qualitativos num desenho paralelo convergente (Creswell, 2003), do tipo “dominante-menos dominante” (Tashakkori & Teddlie, 1998), sendo que os dados qualitativos têm predominância sobre os quantitativos.

O objetivo de utilizar a metodologia mista foi o de aceder a uma maior quantidade e qualidade de informação que permitisse uma análise mais rica dos dados, resultante da triangulação dos mesmos, e aproximasse a interpretação dos resultados à realidade dos CA em Portugal. Considerou-se que tal só seria possível utilizando técnicas de recolha de dados quantitativos e qualitativos. Por outro lado, dado que a investigadora não tinha experiência prévia na recolha e análise de dados quantitativos, o uso de metodologia quantitativa constituiu uma aposta de aprendizagem metodológica no decurso do doutoramento.

A recolha de dados mistos limitou-se, no entanto, aos/às participantes formandos/as de CA, que são os participantes-chave deste trabalho. Assim, aplicou-se um questionário online a formandos/as a frequentar CA, a nível nacional, e realizaram-se entrevistas semiestruturadas, a nível local. Foram também realizadas entrevistas a dirigentes de entidades formadoras (EF), a formadores/as, e a tutores/as da formação prática em contexto de trabalho (FPCT), para complementar os dados recolhidos junto de formandos/as e para cruzar as perceções de todos/as.

Nas respostas ao questionário participaram 739 jovens, mas a amostra foi constituída com 665 respostas válidas. Nas entrevistas participaram 54 jovens, 9 dirigentes de EF, 18 formadores/as, e 9 tutores da FPCT, totalizando 90 entrevistas. Foram ainda realizadas duas entrevistas extra a um dirigente de uma EF por ter participado na implementação dos CA em Portugal, e a uma coordenadora de formação ligada ao IEFP que trabalha com esta modalidade quase desde a sua implementação. Estas duas entrevistas serviram a um melhor entendimento dos CA, mas não foram utilizadas como dados empíricos. Os/as participantes na recolha de dados qualitativos estavam alocados a 9 entidades formadoras da região Norte que aceitaram participar no estudo.

Para análise dos dados quantitativos foi utilizado o software IBM® SPSS® Statistics, nas versões 23, 25 e 26. Para apoio à análise qualitativa de dados foi utilizado o software NVivo, nas suas versões 11 e 12.

O terceiro capítulo debruça-se sobre o *Ensino profissionalizante em Portugal*. Este capítulo apresenta uma síntese da evolução do ensino profissionalizante em Portugal, apontando momentos de introdução das várias modalidades formativas dirigidas a jovens que foram sendo implementadas após a Revolução do 25 de Abril até ao momento presente.

O capítulo segue especificando os CA, no que respeita à sua estrutura, funcionamento, e público-alvo, e termina fazendo referência ao panorama internacional no que respeita às *Apprenticeships*, que são percursos de ensino dual para qualificação profissional existentes em diversos países. O Sistema de Aprendizagem em Portugal, onde radicam os CA, nasceu por inspiração no modelo do Sistema Dual alemão, onde se inscrevem as *Apprenticeships*.

O quarto capítulo, intitula-se: *Quem são os/as jovens que frequentam CA em Portugal?* Neste capítulo, bastante longo, referem-se outros estudos realizados em Portugal que apresentam dados sobre formandos/as de CA (Almeida, 2005; Alves, Almeida, Fontoura, & Alves, 2001; Dias, Pereira, & Varejão, 2014; Melo, 2006; Neves & Figueiredo, 2007a; Neves et al., 1993; Pereira, 2008; Vale, 2014), cruzados com dados provenientes do questionário deste estudo, e com dados dos relatórios de execução do IEFP (IEFP_DPGC, 2016a, 2017, 2018a, 2018b, 2019).

Optou-se por introduzir também uma secção que apresenta as trajetórias educativas dos/as formandos/as entrevistados/as para este estudo. Assim, para cada um/a são apresentados dados como género, idade à data da entrevista, ano e área de educação e formação do Curso de Aprendizagem frequentado. Segue-se uma informação gráfica e descritiva resumida do percurso educativo. Depois é feita uma descrição e análise da dinâmica e influência familiar. Seguidamente é introduzida uma dimensão denominada trajetória de educação e formação, onde se ensaiam ideais-tipo de percursos educativos, apropriados a partir dos perfis de trajetórias educativas de jovens em risco de abandono de educação e formação definidas por Tomaszewska-Pękała, Marchlik, e Wrona (2017). E por último, para cada jovem é incluída uma dimensão referente aos motivos que levaram à entrada no CA, com base numa categorização proposta por Ryan e Lőrinc (2018).

A pertinência deste capítulo, e deste ponto em especial, justifica-se na possibilidade que oferece de conhecer a trajetória individual de cada formando/a entrevistado/a e procura desconstruir a homogeneidade que parece existir em torno das representações sobre jovens que frequentam CA.

O capítulo 5 intitula-se: *Do ensino regular aos Cursos de Aprendizagem. Percursos de APEF*. Aqui é discutido o conceito de abandono precoce de educação e formação (APEF) a partir de autores como Araújo, Rocha, Macedo, Magalhães, e Doroftei (2013) e Estêvão e Álvares (2013). Enquanto indicador estatístico crê-se que existe a necessidade de colocar algumas questões quanto à medição do conceito de APEF utilizado pelo Eurostat e pelo INE, pelo que este é um dos pontos introdutórios no capítulo.

Entre a literatura sobre fatores que contribuem para o abandono escolar, considerou-se adequada a proposta de Doll, Eslami, e Walters (2013), que sugerem que o abandono é motivado por fatores *push*, que se relacionam diretamente com a escola e com o ambiente escolar, e/ou por fatores *pull*, que se relacionam com condições fora da escola. Foi ainda considerada a abordagem multinível proposta por Tomaszewska-Pękała e colegas (2017).

Nesta secção do trabalho são apresentados dados empíricos acerca de jovens participantes que passaram por algum episódio de APEF, realçando-se razões que os/as levaram a abandonar a escola e motivos que os/as levaram a ingressar num CA. Relativamente aos motivos de ingresso no CA são apresentados dados também para os/as formandos/as que tiveram trajetórias sem saída do sistema de educação e formação.

O capítulo 6, denominado *Curriculum e acesso ao ensino superior*, debate questões em torno do conhecimento promovido nos CA, e de como esse conhecimento possibilita ou não o prosseguimento de estudos para o ensino superior através do Concurso Nacional de Acesso. Em termos teóricos é debatido o conceito de “conhecimento poderoso” que Michael Young, e colegas (Muller & Young, 2019; Young, 2010, 2016; Young, Lambert, Roberts, & Roberts, 2014) consideram ser imprescindível para a existência de justiça social, estabelecendo uma relação com a proposta de educação cosmopolita de Martha Nussbaum (2014), e com estudos que se focam sobre contextos educativos paralelos ao ensino regular (Macedo et al., 2018; McGregor & Mills, 2012; McGregor, Mills, Te Riele, & Hayes, 2014; Te Riele, 2008; Te Riele & Crump, 2002) onde jovens que tiveram alguns constrangimentos nesse tipo de ensino, estabelecem uma nova relação com o saber (Charlot, 2009).

Em termos empíricos, neste capítulo são apresentadas as perspetivas de todos/as os/as participantes relativamente ao conhecimento que se adquire nos CA, e às possibilidades de acesso ao ensino superior.

O capítulo 7 debruça-se sobre uma especificidade do ensino profissionalizante que é *A componente de formação prática em contexto de trabalho*. Este capítulo, assente sobre os

contributos teóricos de Fuller e Unwin (2003), Sappa, Choy, e Aprea (2016), e Lave e Wenger (1991), debate a perspectiva dos/as formandos/as sobre as aprendizagens em contexto de trabalho. Situando a análise no continuum expansivo-restritivo elaborado por Fuller e Unwin (2003), examinam-se características expansivas e características restritivas da FPCT. Por fim, propõe-se uma adaptação do continuum expansivo-restritivo ao contexto dos CA em Portugal.

O capítulo 8 incide sobre *A imagem social do ensino profissionalizante/CA*. Neste capítulo são apresentados dados empíricos sobre as perspetivas dos/as participantes relativamente ao que consideram que a sociedade pensa sobre o ensino profissionalizante/CA, ou seja, às representações sociais da sociedade em geral. São também apresentadas as suas perspetivas sobre as representações das Entidades de Apoio à Alternância (EAA); as opiniões que os/as participantes têm sobre o ensino profissionalizante; e sugestões que apontam para mudar as representações sociais negativas em torno desta via de ensino.

Em termos teóricos, neste capítulo debate-se a tradicional divisão entre via académica e via profissionalizante discutida por Hyland (2017) e a sua implicação na imagem social do ensino profissionalizante. Utiliza-se o conceito de representações sociais de Moscovici (2003) e a apropriação que Martins, Pardal, e Dias (2008) fazem deste conceito no campo do ensino técnico-profissional, e recorre-se ainda a um estudo desenvolvido pelo Cedefop (2014) sobre a atratividade do ensino profissionalizante inicial para jovens.

O capítulo conclusivo, procura fazer uma síntese dos principais resultados, especificando as dimensões centrais em discussão neste trabalho: abandono precoce de educação e formação, acesso ao ensino superior, e imagem social do ensino profissionalizante, em debate com as dimensões de igualdade de oportunidades propostas por Pires e colegas (Pires, 1994; Pires et al., 1991). Paralelamente, estabelece-se um debate entre os resultados e as conceções de justiça social como justiça distributiva e como reconhecimento social.

O capítulo apresenta ainda algumas sugestões de medidas que poderiam ser implementadas com vista a introduzir melhorias nos CA especificamente, ou no ensino profissionalizante em geral, arriscando-se fazer algumas sugestões para o ensino secundário em geral e o acesso ao ensino superior.

Esta tese finaliza com a indicação de possíveis desenvolvimentos da investigação na área, ideias que foram surgindo ao longo do processo de investigação, especialmente em contacto com o terreno, e que a investigadora gostaria de desenvolver no futuro.

1. ENSINO PROFISSIONALIZANTE E JUSTIÇA SOCIAL

Sumário

Neste capítulo pretende-se fazer uma revisão e debate sobre os conceitos de justiça social e de igualdade a partir da sua pertinência para o estudo do ensino profissionalizante de jovens em geral e dos CA em particular. Este debate faz-se em torno de dois eixos de justiça social: redistribuição e reconhecimento; e em torno da dimensão de igualdade de oportunidades. São acrescentados dados que situam Portugal no panorama europeu em termos de justiça social.

Introdução

Portugal apresenta uma sociedade profundamente desigual, com uma distribuição de riqueza bastante desequilibrada, apesar de existir um Estado de Providência e leis de proteção a pessoas mais desfavorecidas. Um dos problemas reside em existirem leis – ou omissões à lei – que protegem também as pessoas mais ricas, deixando impunes as suas violações ao bem-estar comum, e mesmo alguns ‘roubos’ ao património comum (como acontece frequentemente com a banca e os seus ‘donos’).

A educação – entendida aqui como toda a oferta formal de educação e formação para crianças e jovens, pública e privada – é um reflexo da sociedade, pese embora o esforço de algum corpo docente (não todo) na compensação de desigualdades, ele próprio sujeito a desequilíbrios sociais (como acontece com a falta de estabilidade da profissão resultante dos concursos anuais de colocação de professores pelo Ministério da Educação). Porém, mesmo no corpo da educação pública vão-se ramificando desigualdades, que se encriptam em, por exemplo, homogeneização de turmas, segregação dentro da turma entre alunos/as com melhor e pior desempenho; rastreamento (encaminhamento) precoce para vias paralelas ao ensino regular; estigmatização de ofertas educativas não regulares.

Estas desigualdades podem não resultar diretamente de políticas públicas, mas são postas em marcha nas instituições educativas, como acontece quando um/a docente ou o/a psicólogo escolar diz a um/a jovem e aos seus pais que é preferível a opção pelo ensino profissional porque o/a jovem ‘não vai dar nada na escola’.

As políticas públicas são, acreditemos, informadas pelas boas intenções de quem as propõe. Os Governos democráticos, acreditemos novamente, têm a melhor intenção quanto à proposta de medidas que promovam, segundo a sua visão, justiça, igualdade, coesão social, como é o caso das medidas de qualificação para jovens. No entanto, a governança está sujeita à axiologia dos elementos que compõem o Governo quanto ao que importa numa sociedade, bem como pode estar sujeita a pressões capitalistas de mercado. Assim, muitas medidas educativas que têm como intenção promover igualdade, acabam por sustentar desigualdades existentes, especialmente porque a atuação não é sistémica; é fragmentada nos diversos setores sociais e, subsequentemente, nos seus diversos projetos, medidas, etc. A letra da lei, possivelmente também revestida da melhor intenção, é ela própria criadora de exclusões, ao referir – por exemplo, no caso de ofertas educativas e formativas paralelas ao ensino regular – grupos específicos a que se destina, ou problemas sociais que pretende resolver (MEC, 2012, 2013; METS, 2002; METSS, 1984; MTSSE, 2008).

Quadro conceptual em torno da Justiça Social

A justiça, e consequentemente a justiça social, é, como refere Walzer (1983: 5) “uma construção humana, e é duvidoso que possa realizar-se de uma só maneira”, sendo, por isso, um conceito esquivo, sujeito ao entendimento filosófico de quem sobre ele teoriza, e ao foco a que se dirige (Sen, 2009b); bem como ao uso político-social a que é sujeito que, por sua vez, depende da axiologia das pessoas que têm poder de decisão política numa sociedade. Assim, embora usado no senso comum, não é um conceito que apresente uma definição exata; mas cujo significado é produzido por relação a algum foco e apresenta-se de forma pluralista (Cribb & Gewirtz, 2003).

A justiça social pode ser defendida com um foco distributivo (cf. Rawls, 1993; Walzer, 1983); com um foco cultural, de reconhecimento social (Fraser, 2002), com um foco no bem-estar social (Arneson, 2017), entre outros. Brian Barry, no seu livro *Why Social Justice Matters* (2005: 33), afirma que o objeto da justiça social é “a distribuição de direitos, oportunidades e recursos”. Ainda assim, esta definição aparece difusa no que respeita à sua clarificação, pois é possível questionar que direitos e de quem, que oportunidades e para quem, e que recursos. Na literatura o conceito de justiça social é frequentemente relacionado com outros – por vezes como se de sinónimos se tratasse – como, por exemplo, igualdade (Baker, Lynch, Cantillon, & Walsh, 2004; Sen, 2009b), liberdades substantivas e funcionalidades (Sen, 2009a, 2009b), capacidades («*capabilities*») (Nussbaum, 2011, 2014;

Sen, 2009b). Ou seja, a sua definição ajusta-se ao foco que toma. No entanto, Cribb e Gewirtz (2003: 18), fazem uma aproximação a uma definição de justiça social, que os próprios autores consideram ser lata, referindo que “uma preocupação com a justiça social é uma preocupação com os princípios e normas de organização social e relações necessárias para alcançar, e agir com igual consideração por todas as pessoas em suas semelhanças e diferenças”. Assim, é facilmente perceptível a dificuldade em operacionalizar justiça social, dada a existência de diversas tensões entre focos de justiça para que todas as pessoas se considerem numa situação justa, ou seja para que todas as pessoas se sintam igualmente consideradas. Para efeitos deste trabalho, considera-se pertinente focar a justiça social na sua dimensão distributiva, na esteira de John Rawls e de Michael Walzer, e na sua dimensão de reconhecimento social, seguindo, mas adaptando, a noção de “hierarquias de estatuto” de Nancy Fraser.

Rawls (2002) formula uma teoria de justiça considerando a justiça como uma virtude de instituições sociais, a que chama “práticas”. O autor sublinha que o seu foco não é a justiça como virtude individual de ações particulares ou pessoas. Assim, o seu trabalho foca-se “no sentido usual de justiça, no qual esta consiste essencialmente na eliminação de distinções arbitrárias e no estabelecimento, dentro da estrutura de uma prática, de um apropriado equilíbrio entre reivindicações concorrentes” (Rawls, 2002: 79). Esta conceção de justiça que Rawls propõe assenta em dois princípios. O primeiro defende que “cada pessoa que participa numa prática, ou que se vê afetada por ela, tem um igual direito à mais ampla liberdade compatível com uma liberdade semelhante para todos” e o segundo princípio defende que “as desigualdades são arbitrárias, a menos que se possa razoavelmente esperar que sejam do proveito de todos, e desde que as posições e cargos às quais estão ligadas, ou a partir das quais podem ser obtidas, sejam acessíveis a todos” (Rawls, 2002: 79). As desigualdades de que fala Rawls não são as desigualdades de posição *per se*, ou seja, da existência de diversas posições ou cargos, como, por exemplo, nas ocupações profissionais ser administrador ou ser varredor, mas “nas diferenças na distribuição resultante, que uma prática estabelece ou torna possível, das coisas que os homens [a humanidade] se esforçam por alcançar ou por evitar” (Rawls, 2002: 81). Neste sentido, as desigualdades resultam das diferenças na distribuição de privilégios, poder, riqueza, honras, recompensas, que advém da participação nas práticas, ou seja, nas instituições sociais. No caso das ocupações profissionais mencionadas, resulta, por exemplo, das grandes diferenças remunerativas e de poder que são atribuídas e que depois redundam em diferenças no acesso aos bens sociais e aos privilégios. Estas diferenças originam depois um fosso social entre grupos que têm

maiores riquezas, poder, privilégios, honras, etc., e outros grupos, que, no ponto oposto, estão destituídos dessas faculdades. Por tal, a justiça social opõe-se a justificar desigualdades com base na ideia de que as desvantagens de uns se compensem pelas vantagens de outros. Rawls refere que os dois princípios de justiça que defende expressam-na como um conjunto de três ideias: “liberdade, igualdade e recompensa por serviços que contribuam para o bem comum” (Rawls, 2002: 79). Se se voltar à formulação dos dois princípios, discorre-se que o operacionalizador comum destas ideias, e, portanto, da justiça social, é a igualdade, pois baseia-se na igual liberdade, e na igualdade de oportunidades de acesso às diversas posições sociais. No entanto, o autor sublinha que um conceito fundamental para a justiça é o conceito de equidade («*fairness*»)⁶ que se relaciona

com o tratamento adequado de pessoas que cooperam ou competem entre si (...). A questão da equidade surge quando pessoas livres que não têm autoridade umas sobre as outras se envolvem numa atividade conjunta e estabelecem ou reconhecem entre si as regras que definem essa atividade e determinam a respetiva quota-parte dos benefícios e encargos. Uma prática parecerá equitativa para as partes se nenhuma delas sentir que, ao participar nela, ele ou qualquer um dos outros está a aproveitar-se, ou está a ser forçado a ceder a reivindicações que não considera legítimas. (Rawls, 2002: 90)

Ou seja, equidade refere-se à ausência de dominação, mesmo na presença de diferenças. Esta formulação vai de encontro à teoria de justiça que Michael Walzer propõe no seu livro «Esferas da justiça. Uma defesa do pluralismo e igualdade» (Walzer, 1983). O livro de Walzer, centra o seu argumento na teorização sobre igualdade, e na sua proposta de igualdade complexa; o que conduz à consideração de que a igualdade é a condição operacionalizadora de justiça para este autor. Walzer argumenta que:

O objetivo do igualitarismo político é uma sociedade livre de dominação. Esta é a viva esperança nomeada pela palavra *igualdade*⁷: não mais reverências e submissões, bajulações e adulações; não há mais tremores de medo; não há mais todo-poderosos; não há mais senhores, não há mais escravos. Não é uma esperança para a eliminação das diferenças; nem todos temos que ser iguais ou ter a mesma quantidade das mesmas coisas. Homens e mulheres são iguais (para todos os importantes propósitos morais e políticos) quando ninguém possui ou controla os meios de dominação. Mas os meios de dominação são constituídos de forma diferente em sociedades diferentes. Nascimento e sangue, riqueza fundiária, capital, educação, graça divina,

⁶ Rawls usa o termo '*fairness*' no seu livro *Justice as fairness*. A palavra tem sido traduzida como equidade, mas a palavra *fairness* também pode ser traduzida como justiça, o que resultaria numa redundância. Por outro lado, a palavra equidade tem como sinónimos as palavras justiça e igualdade.

⁷ Itálico no original

poder do estado - tudo isto serviu uma vez ou outra para permitir que algumas pessoas dominassem outras. A dominação é sempre mediada por algum conjunto de bens sociais. Embora a experiência seja pessoal, nada nas próprias pessoas determina seu caráter. Portanto, novamente, a igualdade como a sonhávamos não requer a repressão das pessoas. Temos que entender e controlar os bens sociais; não precisamos esticar ou encolher seres humanos. (Walzer, 1983: xiii)

Quer para Walzer, quer para Rawls, está em causa uma justiça distributiva que se ocupa da distribuição equitativa, ou seja, justa, dos bens sociais – quer se trate de posições, privilégios, riqueza, benefícios, reconhecimento, poder, trabalho, educação, saúde e bem-estar –, e do acesso aos mesmos, na ausência de qualquer tipo de dominação social.

Neste trabalho está também em causa a discussão em torno da imagem social do ensino profissionalizante que se tem mostrado estigmatizante dos/as jovens que o frequentam, criando resistências à opção por esta via de ensino. Pode considerar-se que está presente uma “subordinação de estatuto, assente nas hierarquias institucionalizadas de valor cultural” (Fraser, 2002: 12), vinculando o ensino profissionalizante a um estatuto de ‘fim-de-linha’ (Torres & Araújo, 2010), ou seja, de última alternativa para recuperação de jovens em rutura com a escola tradicional.

Cribb e Gewirtz (2003) indicam que Fraser define justiça cultural como sendo a ausência de:

Dominação cultural (estar sujeito a padrões de interpretação e comunicação que estão associados a outra cultura e são estranhos e/ou hostis à própria pessoa);

Não-reconhecimento (tornar-se invisível por meio de... práticas representativas, autoritárias, comunicativas e interpretativas)

Desrespeito (ser rotineiramente difamado/a ou menosprezado/a em representações culturais públicas estereotipadas e/ou em situações da vida cotidiana) (Cribb & Gewirtz, 2003: 18-19)

A justiça cultural considerada desta forma pode aplicar-se ao ensino profissionalizante especialmente no que concerne ao *desrespeito*, tendo em conta as representações estereotipadas negativas e estigmatizantes em torno das vias profissionalizantes que existem na sociedade portuguesa e que são publicamente expostas na comunicação social (cf. C.A.C., 2018; Francisco, 2018; Lusa, 2019b, 2019c; TVI24_Redação, 2012; Viana, 2018, 2019) e na legislação – ainda que com a intenção de valorizar –, menosprezando este tipo de ensino e, conseqüentemente, os/as jovens que o frequentam.

O conceito de reconhecimento social aplica-se, geralmente, a grupos sociais que têm alguma característica unificadora, por exemplo: etnia, género, identidade sexual, religião, nacionalidade (cf. Fraser, 2002). Os jovens que frequentam o ensino profissionalizante não são um grupo homogéneo, ainda que se lhes associem características comuns, como baixo estatuto socioeconómico e percursos de insucesso escolar; mas nenhum grupo é verdadeiramente homogéneo. A característica mais unificadora no caso que está em estudo é a frequência do ensino profissionalizante que se torna uma medida de identidade. Mas não se trata de uma característica visível, como as mencionadas. A ‘ameaça’ a este grupo é o estigma que lhe está associado pela frequência desta via de ensino e que está vinculado a um perfil específico: pobreza, insucesso escolar, abandono escolar, desestruturação familiar (cf. Azevedo, 2015; Guerreiro & Abrantes, 2004; Neves & Figueiredo, 2007a; Neves et al., 1993).

Fraser condena a reificação da identidade de grupo por considerar que o que está em causa é “o estatuto individual dos seus membros como parceiros de pleno direito na interação social” (Fraser, 2002: 15), o que significa que os/as jovens que estão inseridos/as em cursos profissionalizantes estão, de certa forma, sujeitos a “subordinação social”, ou seja, “impedimento da participação paritária na vida social” traduzido, por exemplo, nos condicionalismos no acesso ao ensino superior.

Fraser propõe um modelo de justiça social baseado no princípio de paridade de participação que inclui tanto a redistribuição como o reconhecimento, e no qual uma das suas condições de realização

requer que os padrões institucionalizados de valor cultural expressem igual respeito por todos os participantes e garantam iguais oportunidades para alcançar a consideração social. Esta condição exclui padrões institucionalizados de valor que sistematicamente depreciam algumas categorias de pessoas e as características a elas associadas. (Fraser, 2002: 13).

Assim, as medidas de justiça social aplicadas de acordo com o princípio de paridade participativa, teriam de ser bifocais, atendendo a problemas de distribuição e simultaneamente de reconhecimento, sendo este, de acordo com Fraser (2002: 15), “uma questão de estatuto social”. No entanto, Cribb e Gewirtz (2003: 19) afirmam que para produzir justiça nos dois domínios pode ocorrer serem implementadas medidas que vão em direções opostas, criando o que Fraser denomina de “dilema redistribuição-reconhecimento”.

Relativamente ao ensino profissionalizante, assume-se que as políticas que lhe subjazem parecem ter dois intuitos, um deles económico, o outro social, e ambos com intenção de

promover justiça social, ou talvez, de manter a ordem social. Mantem-se a ordem social arranjando soluções educativas profissionalizantes para jovens cujo percurso escolar foi afetado negativamente pela sua origem social, sugerindo que o seu destino é o trabalho de qualificação intermédia e assim mantendo o *status quo*, ainda que permitindo alguma mobilidade social ascendente em termos profissionais (ocupacionais) e, eventualmente, em termos pecuniários. A ordem social é aqui mantida com o contributo dos/as próprios/as visados/as por interiorização e aceitação da sua condição resultante de uma performance ideológica promovida pelo poder dominante através, principalmente, do sistema educativo, que conduz os indivíduos a interiorizar a sua inadaptação, inferioridade intelectual e cultural e à não consideração das suas capacidades e potencialidades (Clavel, 2004).

Clavel (2004: 113-114), na esteira de Bourdieu (Bourdieu, 1997; Bourdieu & Passeron, [19-?]), afirma que na escola “as populações desfavorecidas são submetidas a um trabalho pedagógico cujo fim consiste em interiorizar a legitimação da sua exclusão” que opera nelas “o reconhecimento da sua inferioridade intelectual e cultural e, portanto, da necessidade da sua eliminação da competição”. Nos/as jovens esta interiorização conduz à atribuição de ‘culpas’ a si próprios/as, pelo seu percurso escolar e pelas suas contingentes escolhas, como se debate no capítulo 5.

A manutenção da ordem social não significa por si só a existência de justiça social, que permitiria que cada jovem, independentemente das suas condições sociais, pudesse escolher livremente, por vontade e vocação, o seu percurso escolar, realizando, de acordo com a teoria de Sen (2009b) sobre justiça social e igualdade, as suas liberdades substantivas (*«freedoms»*)⁸ e as suas funcionalidades (*«functionings»*). Se por um lado, o ensino profissionalizante parece servir para resolver o problema da qualificação de profissionais, especialmente dos/as jovens, e o problema do desemprego juvenil, que se alinham no vetor económico; por outro lado, o ensino profissionalizante parece servir como solução para jovens que apresentam problemas de rutura com o ensino tradicional, oferecendo-lhes a oportunidade de concluir níveis académicos, como o ensino básico, no caso de alguns níveis de CEF, e o ensino secundário, no caso dos CA e CP. Não obstante, ambas as perspetivas concorrem para uma estratégia económica que permite a manutenção da ordem social e parecem obedecer a princípios da teoria do capital humano “em que a educação é vista como

⁸ Na teoria de Sen (1999), as Capacidades são liberdades substantivas, entendidas como “liberdade para viver da forma que uma pessoa tem razões para valorizar”, significando tal uma “oportunidade genuína e valiosa” (Lopez-Fogues, 2016: 164). Funcionalidades são “as variadas coisas que uma pessoa pode valorizar ser ou fazer” (Sen 1985, 197–198). De acordo com Lopez-Fogues (2016: 164), “enquanto as capacidades constituem um grupo de liberdades substantivas, as funcionalidades são resultados valorizados”.

um investimento instrumental para um incentivo económico subsequente” (Lopez-Fogues, 2016: 162).

No entanto, se em termos distributivos o ensino profissionalizante pode ter potencialidades – pois sendo um ensino dual, em que existe um tempo de experiência profissional em contexto real de trabalho, a sua conclusão traz a vantagem de uma preparação para a integração no mercado de trabalho mais rápida do que acontece com os/as jovens que concluem o ensino secundário regular –, em termos de estatuto social tem os seus problemas, conforme acima descrito. A orientação do ensino profissionalizante para grupos específicos de jovens conduz à sua segmentação social, levando a que os/as jovens – mesmo aqueles aos quais se dirige primeiramente – lhe resistam por conhecerem o estigma a que são expostos, e sublinhando o que Hyland (2017) denomina de divisão académico/vocacional (*«academic/vocational divide»*) que cria prejuízo no que respeita às escolhas de todos/as os/as jovens em termos educativos e em termos de futuro profissional. Clavel (2004: 108) expõe claramente este problema quando formula que o sistema escolar

produz periodicamente, para as camadas sociais que o sistema de ensino tradicional e normativo tem tendência a rejeitar, novos espaços institucionais que surgem igualmente como lugares de relegação e de segregação sociais para os beneficiários, apesar de a sua intenção rotulada ser a da reintegração.

Connel (1997: 24), baseado em Walzer (1983) e Rawls (1993), formula a justiça social “como um problema de honestidade na distribuição, cujo critério normal é a igualdade”. Embora este autor enquadre a justiça social numa conceção redistributiva, e para este trabalho seja também importante a questão do reconhecimento como estatuto social, pensa-se que o critério da igualdade se aplica a ambos os domínios de justiça social. Assim, passa-se a analisar como é que diferentes conceções de igualdade podem servir ao estudo do ensino profissionalizante em Portugal como medida de justiça social.

Quadro conceptual em torno da Igualdade

Tal como o conceito de justiça social, o conceito de igualdade também se constrói por referência e relação a diferentes focos. Provavelmente por esta razão surgem várias conceções de igualdade sugerindo que o conceito só existe por relação a algo. Assim, segundo Baker et al. (2004), três questões fundamentais são colocadas. A primeira é *igualdade de quê?* (*«Equality of what?»*) termo atribuído a Amartya Sen (Baker, Lynch,

Cantillon, & Walsh, 2006; Sen, 2009b) e que gera variadas respostas por diferentes teóricos – Sen com a distribuição de capacidades; Rawls com a distribuição de bens sociais essenciais; Dworking com a distribuição de recursos; Arneson com as oportunidades para o bem-estar («*welfare*»); Cohen com o acesso aos benefícios («*advantage*»); Iris Young com a autodeterminação e o autodesenvolvimento (Baker et al., 2006). A segunda questão é *igualdade entre quem?* («*Equality between whom?*») cunhado por Iris Young que chamou a atenção para a igualdade entre grupos sociais quando a mesma estava essencialmente voltada para indivíduos. Debate-se então a igualdade de género, sexualidade, deficiência, ‘raça’ e etnia, classe e idade, entre outros grupos (Baker, 2006; Baker et al., 2006). A última questão é *igualdade onde?* («*Equality where?*») conceptualização que é desenvolvida por Baker, Lynch, Cantillon e Walsh (2004) a partir da teoria social de Weber, com os contributos também de Marx e Parsons, relativamente à distinção entre três sistemas sociais – económico, político e cultural – aos quais os/as autores adicionam o sistema afetivo (Baker et al., 2004) por influência da teoria feminista (Baker et al., 2006). Como os autores referem, estes são os contextos em que se “joga” a vida das pessoas e grupos e, portanto, onde é necessário introduzir mudanças com vista à efetivação da igualdade.

Outras aceções podem ser adicionadas. As divisões do conceito podem ocorrer, segundo Walzer (1983), entre por exemplo, igualdade simples e igualdade complexa. A primeira seria como uma mera operação de distribuição igualitária, representada em Matemática pelo sinal = (igual), que, segundo Walzer (1983), se operacionaliza em “se eu tenho 14 chapéus e outra pessoa tem 14 chapéus, então somos iguais”. A igualdade complexa seria mais aproximada de uma relação de equivalência matemática, ou equidade, onde outras operações são conjugadas (do tipo $2+2+2 \Leftrightarrow 2 \times 3$). De acordo com Walzer (1983: 18), “a igualdade é uma relação complexa de pessoas, mediada pelos bens que fazemos, compartilhamos e dividimos entre nós; não é uma identidade de posses. Requer, então, uma diversidade de critérios distributivos que espelhem a diversidade de bens sociais”.

Outro tipo de divisão, que apontam Baker et al. (2004), é entre igualdade básica e igualdade de condição. A primeira, alude à ideia de que “em algum nível básico todos os seres humanos têm valor e importância igual, e são, por isso, igualmente dignos de respeito e preocupação” (Baker et al., 2004: 23). A igualdade básica considera que a igualdade está satisfeita quando as necessidades de subsistência estão asseguradas, existe respeito básico, e proteção contra tratamento desumano e degradante (Baker et al., 2004, 2006). No entanto, para Baker e colegas. (2004) a igualdade básica é insuficiente, propondo um complexo de dimensões de

igualdade⁹ que devem estar em equilíbrio equitativo. Os/as autores/as (2004: 21) definem igualdade como sendo “uma relação, de um tipo ou de outro, entre duas ou mais pessoas ou grupos de pessoas, em relação a algum aspeto das suas vidas”. Trata-se de algo bastante vago e abstrato, por isso os/as autores/as continuam dizendo que se esta fosse uma ideia simples seria fácil saber a que se refere esta ‘relação’, quem são estas ‘pessoas ou grupos de pessoas’ e que ‘aspetos da vida’ estão em causa. Em suma, também o conceito de igualdade não é de simples trato.

Baker, Lynch, Cantillon e Walsh (2004: 34) propõem o conceito de igualdade de condição que expõem da seguinte forma:

igualdade de condição é sobre oportunidades neste sentido mais forte, sobre habilitar e empoderar as pessoas para exercer o que se poderá chamar escolhas reais entre oportunidades reais (...). Inevitavelmente igualdade nestes campos de ação conduzirá a resultados diferentes que podem ter profundos efeitos na vida das pessoas.

A igualdade de condição assenta o seu âmbito sobre a igualdade de oportunidades e sobre as escolhas individuais, considerando essencial que as pessoas não estejam subjugadas a estruturas e circunstâncias exteriores que limitem as suas escolhas e oportunidades.

A igualdade de condição considera primordial a educação formal, por ser um “direito humano fundamental” que permite a obtenção de outros direitos e por ser “indispensável para o pleno exercício de capacidades, escolhas e liberdades numa era da informação” e para o “exercício de uma cidadania global” (Baker et al., 2004: 141). A igualdade na educação interessa também porque desenvolve capacidades, sentido de bem-estar, e autoestima, para além de proteger o interesse público na educação (*Ibidem*).

Contudo, a educação é atravessada por desigualdades em quatro das dimensões de igualdade propostas por Baker, Lynch, Cantillon e Walsh (2004): desigualdades de recursos; de respeito e reconhecimento; de poder; e de amor, cuidado e solidariedade. Estas estão interligadas e a sua resolução, em última análise, como reconhecem os/as autores/as, depende do estabelecimento de igualdade em outras esferas sociais fora da esfera educativa. Ora, significa isto que a igualdade na educação será morosa de atingir tendo em conta a

⁹ As dimensões de igualdades propostas por Baker e colegas (2004: 34) são explicadas pelos/as autores/as desta forma: “Na dimensão de respeito e reconhecimento trata-se da liberdade de cada um viver a sua vida sem o fardo do desprezo e inimizade da cultura dominante. Na dimensão de recursos, trata-se de ter uma variedade de opções dependentes de recursos que tem aproximadamente o mesmo valor que as outras. Na dimensão amor, cuidado e solidariedade, significa promover circunstâncias nas quais todas as pessoas têm amplo alcance para formar vinculações afetivas. Na dimensão de poder, trata-se da possibilidade aproximadamente igual de cada pessoa influenciar as decisões que afetam as suas vidas. Na dimensão trabalho e aprendizagem, significa garantir que cada pessoa é habilitada a desenvolver os seus talentos e capacidades, e que todas as pessoas têm uma opção real entre ocupações que consideram satisfatórias ou gratificadoras.”

idêntica morosidade do processo de transformação de qualquer sociedade. Assim, não sendo possível transformar a sociedade com a celeridade desejada e necessária, como resolver as questões do abandono e desafetação escolar, do encaminhamento de crianças e jovens para percursos de aprendizagem limitadores das suas opções futuras? Como criar condições para que os/as jovens possam escolher, conscientemente, isentos de condicionalismos exteriores a si próprios/as, o percurso que querem para a sua vida, numa lógica de “escolhas reais entre oportunidades reais”, como Baker e colegas (Baker et al., 2004, 2006) dizem ser o desejável? A igualdade de oportunidades, que subjaz à igualdade de condição que estes autores propõem, tem sido o princípio que tem norteadado a esfera educativa a partir da instauração da escola de massas (Pires et al., 1991; Stoer, 2006) e é sobre este princípio que se debruça o debate em seguida neste texto.

Igualdade de oportunidades

A igualdade de oportunidades configura-se como um princípio de oferta, ou seja, a possibilidade ofertada a todas as crianças e jovens de aceder à educação formal, independentemente das suas circunstâncias de vida, e tem origem na democratização da educação, ou seja, no projeto de escola para todos (Stoer, 2006).

Coleman, num artigo de 1968, intitulado «*The concept of equality of educational opportunity*»¹⁰, apresenta uma resenha histórica do conceito. De acordo com este autor (Coleman, 2011), este tipo de igualdade foi definido, primeiro, pela gratuidade do ensino em escolas públicas, até um determinado nível de ensino, e por um currículo único. Depois, pela diversificação do currículo para diferenciar, positivamente, quem queria seguir para o ensino superior. Posteriormente, focando os efeitos ou resultados do ensino e, finalmente, juntando os *inputs* aos *outputs*. Coleman (2011) conclui que a igualdade de oportunidades pode ser abordada, mas não alcançada dado que para esta existir efetivamente seria necessário “todas as influências externas à escola desaparecerem” (*Ibidem*: 151) o que não é expectável. O que pode fazer a diferença é que a “intensidade das influências da escola relativamente às influências divergentes externas” supere a intensidade destas últimas (*Ibidem*).

Anne Phillips (2006: 2) sustenta, tal como Coleman, que “as oportunidades não serão realmente iguais a não ser que as sociedades consigam neutralizar os efeitos do *background* social”. Estas afirmações pressupõem incluir na igualdade de oportunidades, igualdade de

¹⁰ A versão do texto consultada foi publicada, em português, em 2011, na secção ‘Arquivo’ da revista *Educação, Sociedade & Culturas*

resultados no sentido da obtenção de sucesso, e em que cada pessoa pudesse realizar satisfatoriamente as suas escolhas, e tivesse liberdade de escolha para obter os resultados que deseja (Sen, 2009b).

Numa crítica feita por Barry (2005) ao conceito de igualdade de oportunidades, o autor refere que esta implica que o mesmo leque de opções é colocado à disposição de todas as pessoas, cabendo-lhes a responsabilidade pelas suas escolhas, porém, afirma o autor, a escolha é constrangida pelas contingências sociais em que as pessoas vivem e que estão presentes antes mesmo do seu nascimento. A desigualdade de oportunidades, segundo Barry (2005), inicia no período da gestação, por exemplo pelas diferenças no acesso à saúde pré-materna, nutrição pré-materna, condições de habitação, condições laborais e existência ou não de licença de maternidade. Neste sentido, a igualdade de oportunidades é um ideal que assenta numa perspetiva individualista: a todas as crianças e jovens é oferecido o acesso à educação, no entanto depende de cada uma delas o aproveitamento que fazem dessa oferta. Esta é uma perspetiva que Dubet (2004), Connel (1997), e Stoer (2006) consideram ser meritocrática. Dubet (2004: 541) chama-lhe “princípio meritocrático da igualdade de oportunidades”, referindo que “as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades”. Este princípio seria justo se todas as crianças e jovens gozassem das mesmas condições de partida em termos socioculturais e económicos para fruírem de todo o seu potencial e, portanto, terem ou não sucesso, que seria apenas dependente das suas capacidades individuais. Ou seja, tal como sublinha Stoer (2006: 133), este princípio meritocrático pretendeu “guiar o desenvolvimento dos ‘talentos’ e do empenho dos alunos sem atentar à sua origem socioeconómica, sem deixar interferir no processo de ensino/aprendizagem o seu género e a sua etnia”.

Mas como Coleman (2011) sugeriu não se podem isolar as variáveis exteriores à escola e considerar que o processo de ensino-aprendizagem se situa apenas na escola e depende apenas desta como se a educação se tratasse de uma esfera social isolada e independente. Contudo, a própria escola é legitimadora de desigualdades, como afirma Connel (1997: 41):

Os sistemas educativos fomentam constantemente a crença de que as pessoas favorecidas na distribuição dos bens sociais merecem essas vantagens. Merecem um melhor trato porque são mais inteligentes, ou estão melhor formados, ou trabalham com maior afinco, ou porque os seus pais e eles mesmos se sacrificaram para conseguir esses bens. É paradoxal que os programas de igualdade de oportunidades descansem nessa crença no mérito, e que a reforcem.

Os/as jovens sentem estas diferenças nas salas de aula, especialmente no ensino secundário regular (cf. capítulo 5) onde que a pressão da preparação para os exames e, portanto, a pressão para ‘cumprir’ o currículo, leva a que se sintam excluídos e que se autoexcluem se não conseguem acompanhar o mesmo ritmo.

Esta configuração do sistema educativo, que assenta numa avaliação competitiva, interpreta esta diferença de ritmos como “desigual mérito: ou de inteligência, capacidade de aprendizagem, talento, diligência, disposição para a educação, rendimento” (Connel, 1997: 49), entre outras. No entanto, a culpa é sempre atribuída ao indivíduo, neste caso, ao/à jovem. O resultado obtido por cada um, o seu sucesso ou insucesso, é tido como dependente de si e não de todo o conjunto de estruturas no qual está inserido. Phillips (2006: 23) coloca esta questão eloquentemente, afirmando que

A desigualdade de resultados é atribuída, não ao inevitável deficit de oportunidades, mas às nossas falhas como indivíduos, às nossas escolhas e atos. Os bons resultados tornam-se as nossas conquistas, os maus a nossa culpa, e tudo o resto (governos irresponsáveis, administradores ineficientes, capitalismo, etc.) é deixado de fora. Quando este é o efeito, a igualdade de oportunidades pode plausivelmente ser considerada uma ideologia mascarada de norma.

No presente contexto, a igualdade de oportunidades como a possibilidade de escolher qualquer opção educativa significaria que as várias modalidades de ensino secundário existentes em Portugal estariam igualmente ao dispor dos/das jovens e que qualquer jovem poderia optar livremente por qualquer uma delas. E na teoria assim é. Na prática, em termos burocráticos, também pode ser, mas o que parece verificar-se é que, excluindo os cursos gerais do ensino secundário e os cursos artísticos especializados, as restantes modalidades são frequentadas, *grosso modo*, por jovens com menos recursos económicos e culturais, que de acordo com o argumento anterior, teriam feito essa opção conscientemente e de forma independente das condições de vida que os/as acompanha(ra)m. No entanto, Abrantes (2011: 266), considera que a opção por um curso “menos reconhecido” como é o caso dos CA, “só é possível compreender (...) como ação racional, se aceitamos que essa decisão tem por referência estruturas particulares que dificultam sistematicamente o indivíduo, pelas suas propriedades sociais, de alcançar os segmentos mais prestigiados do sistema”.

Considerando as teorias da reprodução (Bourdieu & Passeron, [19--?]), sabe-se que variados fatores influenciam o percurso de vida de cada pessoa, pelo que, embora o leque de opções

possa estar teoricamente ao dispor de qualquer pessoa, existem diversas condicionantes que limitam as opções na prática.

Não desconsiderando o poder da agência individual em ultrapassar barreiras, os resultados da escolha individual não se podem dizer isentos das influências sociais. Anne Phillips (2004) faz claramente esta ligação ao considerar que as aspirações, preferências, escolhas e talentos de cada pessoa têm influência sobre a sua condição social, no entanto esta é também influenciada pelos recursos que possui e pela formação/educação que recebe:

As escolhas que fazemos na vida não emergem de puro éter. Elas são constrangidas pelos recursos que nos estão disponíveis (...) mas também pelos modos pelos quais as nossas preferências e ambições são formadas (*Ibidem*, 2004: 24)

Parece que o que está aqui em questão é uma igualdade de oportunidades administrativa, na qual as pessoas são iguais perante a lei, significando isto que a lei deve prever que todas as pessoas beneficiem das políticas públicas. O proveito, ou não, das oportunidades que lhes são oferecidas, cabe-lhes individualmente, desconsiderando que as pessoas não estão à partida em condições iguais para beneficiar de tais oportunidades. Além do mais, o facto de as oportunidades existirem não significa que sejam conhecidas e, portanto, quem está normalmente mais desprovido de informação porque em desvantagem social, menos facilidade terá em aproveitar as oportunidades existentes, ou mais facilmente está à mercê de ser encaminhado/a a tomar opções que não seriam as suas em circunstâncias diferentes. Se considerarmos o argumento de Coleman (2011), de que não existe igualdade de oportunidades educacionais enquanto não se isolarem os fatores externos à escola, teremos de considerar que a igualdade de oportunidades é um conceito e uma orientação teórica e não prática que, para ser de facto aplicada implicaria uma intervenção conjunta e concertada de vários setores sociais e políticos que criassem igualdade em todas as dimensões da vida (saúde, habitação, nutrição, etc.), tal como defendem Barry (2005) e Baker, Lynch, Cantillon e Walsh (2004).

Pires (1994) propõe uma caracterização em três níveis da igualdade de oportunidades, aplicadas ao contexto português: igualdade de oportunidades de acesso à educação, igualdade de oportunidades de sucesso educativo e igualdade de oportunidades de uso dos bens educacionais adquiridos. O primeiro nível relaciona-se com uma conceptualização de “igualdade como *equivalência*”¹¹, que se traduz na igualdade formal de oportunidades; o segundo nível traz uma conceptualização de “igualdade como *identidade*” e traduz-se na

¹¹ Itálicos no original

igualdade real de oportunidades; o terceiro nível relaciona-se com uma conceptualização de “igualdade como *uniformidade*” e traduz-se na igualdade de uso (Pires et al., 1991: 175). A igualdade formal de oportunidades de acesso teve a sua raiz, como já referido, na democratização da educação (Stoer, 2006) que se traduzia no combate à desigualdade que existia relativamente ao acesso à educação formal (Pires et al., 1991). Neste sentido, foram implementadas várias medidas: a escolaridade obrigatória (e os seus progressivos alargamentos), o aumento da rede escolar, e a ação social escolar. A primeira consiste numa forma de garantir que quem reconhece e quem não reconhece o valor da escola a frequenta, ou seja, atenua a desigualdade que estaria dependente da valorização da educação. O aumento da rede escolar permitia atenuar as dificuldades no acesso físico à escola em meios rurais e zonas urbanas degradadas (Pires et al., 1991). A ação social escolar permitia que as famílias de estratos sociais mais desfavorecidos pudessem suportar o custo da escolaridade dos/as filhos/as (*ibidem*). No entanto, a igualdade formal de oportunidades não era suficiente pois não garantia uma igualdade de oportunidades de sucesso educativo e, consequentemente, de uso dos bens educacionais adquiridos. Pires et al. (1991: 177 e 183) apontam como fatores de desigualdade no âmbito da igualdade real de oportunidades, por exemplo: “existência de diversos tipos de escolas direcionadas para grupos sociais diferentes (exemplo: liceu e escolas técnicas)”; “seleção escolar precoce por escolha prematura de vias escolares ou de ensino ou pré-profissionais”; “as escolas rurais e em zonas urbanas degradadas têm piores condições”; e “escolas rurais com professores menos qualificados e menos estáveis”.

Pires (1994: 90) considera, todavia, que a igualdade de oportunidades de sucesso educativo “tem sido objeto sobretudo do estudo e da tomada de consciência, sendo ainda muito experimental, ou mesmo experiencial, a dinâmica das medidas operacionais visando a sua resolução”. Ou seja, para o autor, as medidas educativas que produzem igualdade real de oportunidades de sucesso educativo são ainda incipientes.¹² Mas a igualdade de oportunidades de sucesso educativo está, para o autor e na esteira do que afirma Coleman (2011), também dependente de fatores externos à escola, o que torna a igualdade formal de oportunidades insuficiente, pois

Uma vez chegados à escola, esses fatores continuam a exercer a sua influência – uns comem e vestem melhor que outros, uns possuem livros e um clima favorável ao estudo e outros não,

¹² O texto data de 1994. No entanto, pela análise que o autor faz dos fatores de desigualdade em termos dos três níveis de igualdade de oportunidades (formal, real, e de uso), percebe-se que muitos de tais fatores se mantêm 25 anos depois, sendo a igualdade formal de oportunidades aquela que obteve maiores desenvolvimentos, tal como o autor afirma no mesmo texto.

uns têm pais que esperam deles bons resultados e outros têm pais desinteressados, uns falam diariamente com pessoas cuja linguagem e argumentação os ajuda e outros diariamente têm um clima pouco propício a conversas que saiam do quotidiano observável; assim, uns ganham desenvoltura de expressão, capacidade de apreensão e de atenção que os levam a aproveitar muito mais que os outros as oportunidades de aprendizagem na escola (Pires et al., 1991: 179-180)

Contudo, Pires et al. (1991) consideram que a escola deve compensar as desvantagens dos mais desfavorecidos, usando de medidas de discriminação positiva, e pondo em práticas os princípios da igualdade complexa proposta por Walzer (1983), ou de equidade pelo “princípio da diferença” proposta por Rawls (1993). Assim, Pires e colegas (1991: 180) asseveram que

Ser justo não é tratar a todos formalmente do mesmo modo, mas atender às necessidades de cada um. Assim, a escola tem que desenhar estratégias que permitam atenuar e contrariar o efeito das variáveis extra-escolares que, à partida, põem em desvantagem certos alunos em relação a outros.

O sucesso escolar traduzido em “igualdade de resultados escolares” (Pires et al., 1991: 183), ou seja, em resultados independentes do contexto social de pertença, conduz ao terceiro nível de igualdade de oportunidades: a igualdade de oportunidades de uso dos bens educacionais adquiridos. Em relação a esta categoria Pires (1994: 91) considera que “releva muito mais da ordem social do que da ordem educacional e, por isso, não tem tido ainda o tratamento requerido”.

A igualdade de oportunidades de uso dos bens educacionais adquiridos aplica-se sobretudo no pós-escolar, nas “oportunidades de vida”:

As políticas de igualização de oportunidades educacionais só têm sentido no quadro da igualização das oportunidades de vida, sobretudo de igualização das oportunidades de acesso ao emprego. Desejava-se que a igualdade de resultados escolares desembocasse numa igualdade de acesso às profissões mais prestigiadas, isto é, desejava-se que o acesso a essas profissões deixasse de ser monopólio dos estratos sociais superiores e se tornasse progressivamente independente da pertença original a determinados grupos sociais. (Pires et al., 1991: 184)

Neste sentido, a igualdade de oportunidades apenas se conclui na existência destes três níveis de igualdade propostos por Pires (1991; 1994), pois são necessárias condições de acesso à educação, de sucesso educativo, e de uso dos bens educacionais adquiridos. Ou seja, trata-se de algo que se impõe anterior à escolarização, perdura durante o tempo escolar, e deve

perdurar para além da escolarização. Assim, as escolhas de vida, especialmente as escolhas vocacionais, seriam independentes de condições sociais e económicas de pertença das pessoas e do seu *habitus* (Bourdieu, 1997). Tais escolhas seriam, em condições ideais de igualdade, dependentes da liberdade de escolha, ou da liberdade para fazer escolhas, de cada pessoa, tal como propõem Nussbaum (2011) e Sen (2009b).

No que se refere ao objeto deste estudo, Pires et al. (1991: 185) referem que apesar do modelo de currículo unificado ser uma das causas de insucesso escolar,

a diversificação curricular dentro de um mesmo tipo de currículo (isto é, um currículo com um tronco comum e em que as diferentes escolhas não correspondem a vias autónomas social ou escolarmente diferenciadas) parece ser condição necessária a uma política eficaz tendente à igualdade de uso no sucesso escolar.

Assim, a diversificação de ofertas educativas no ensino secundário se, por um lado, pode servir a justiça distributiva, e, por conseguinte, a igualdade de oportunidades de acesso ao nível secundário de educação, por outro tende para contribuir para a estratificação social por via dos seus públicos mais comuns. E a resolução desta questão não é simples.

Para Connel (1997: 23), a justiça distributiva refere-se a “quem recebe o quê – concretamente, quem recebe um determinado bem social e quanto recebe dele”. A educação é um bem social (Connel, 1997), bem como uma esfera social em que se discute a igualdade (Walzer, 1983). Em termos educativos, então, a frase de Connel traduz-se em quem recebe educação, formal, e quanto recebe da mesma. O quanto recebe não é difícil de quantificar, se nos referirmos ao número de anos de escolaridade, e aquela que é obrigatória, sendo que em Portugal, presentemente, falamos de 12 anos de escolaridade. Estes 12 anos de escolaridade, sendo obrigatórios, são, por isso, disponibilizados publicamente, ou seja, pelo Estado, nas escolas públicas, e, por tal, existe a oportunidade formal para todas as crianças e jovens de obterem a frequência dessa quantidade de anos. Porém, algumas questões se podem colocar a este quanto. Primeiro, a lei que produziu o alargamento da escolaridade obrigatória (AR, 2009) refere que a mesma se reporta a 12 anos de escolaridade ou aos 18 anos de idade. Assim, o quanto pode não se reportar à obtenção de um nível educativo, o 12º ano de escolaridade, pois um/a jovem que tenha um percurso com repetições de ano escolar, ou que chegado ao final do 12º ano de escolaridade, do ensino regular, não consegue, por variados motivos, concluir/realizar os exames nacionais, chega aos 18 anos com 12 anos de escolaridade, mas sem obtenção do nível secundário de educação. Se este/a jovem desistir da escola aos 18 anos, o seu ‘quanto’ significa 9º ano de escolaridade, embora tenha

frequentado a educação formal durante, pelo menos, 12 anos. No entanto, os motivos evocados para estas situações são normalmente relacionados com o mérito de cada jovem de conseguir ou não suceder nesse percurso.

Por outro lado, seria necessário considerar a capacidade de o/a jovem e da sua família custear a frequência dos 12 anos de escolaridade, mesmo considerando os apoios escolares provenientes da Ação Social Escolar. Os custos aqui considerados não se limitam à aquisição de livros e material escolar, ou dos transportes e refeições, mas também às possibilidades de suportar apoios educativos externos, por exemplo, explicações; ou até à possibilidade de escolha da escola a frequentar, pública ou privada, ou mesmo do adiamento da entrada no mercado de trabalho. Assim, ao nível do ensino obrigatório, o ‘quanto’ pode estar assegurado a um nível de igualdade de oportunidades formal de acesso (Pires et al., 1991), mas pode não se traduzir de facto em igualdade, ou igualdade de oportunidades de sucesso educativo (Pires et al., 1991) sendo que para tal teria de ser assegurado aos mais desfavorecidos condições que os/as colocassem a par dos mais favorecidos. Esta é uma proposição que poderia ser considerada como desigual ao nível da igualdade simples (Walzer, 1983) por sugerir tratamento diferente de acordo com as condições sociais de cada um. Não obstante, trata-se de um princípio defendido por Rawls (1993), “princípio da diferença”, segundo o qual – de acordo com a formulação de Walzer (1983: 13) – “as desigualdades são justificadas somente se são desenhadas para trazer, e de facto trazem, o maior benefício possível à classe social menos favorecida”. Porém, o tratamento desigual com vista ao estabelecimento de maior igualdade, como é o caso, por exemplo, da discriminação positiva, deve ser ponderado e executado com o maior dos cuidados para não reforçar estigmas prévios, o que parece poder ser aplicado ao ensino profissionalizante.

Segundo, se incluirmos no ‘quanto’, o ensino superior, surgem mais divergências, pois o ensino superior não é obrigatório e sofre de uma limitação de vagas disponíveis, o que implica resultados desiguais que começam a operacionalizar-se nos níveis educativos anteriores, especialmente no nível secundário. Connel (1997: 36-37) afirma que

a ‘seletividade’ nos seus níveis superiores [do sistema educativo] significa uma *redução das aprendizagens que se podem oferecer*¹³, que obriga a resultados desiguais, por muito que o sistema favoreça a igualdade de oportunidades. Se a universidade oferece 4 vagas para 10 pessoas de um determinado grupo etário, 6 devem acabar sem título universitário.

¹³ Itálico no original

O problema reside em que esta seletividade implica uma competição na qual quem consegue mobilizar mais recursos em termos de capital económico, cultural, e social tem a vantagem (Abrantes, 2011; Bourdieu, 2001; Bourdieu & Passeron, [19--?]).

O quanto também pode materializar-se nas diversas ofertas educativas existentes. Em primeiro lugar, na sua quantidade. Por exemplo, em Portugal existem, para o nível secundário de educação, e destinados a jovens entre os 15 e os 24 anos, várias ofertas educativas: os cursos gerais do ensino regular; os Cursos Profissionais; os Cursos de Aprendizagem; e os Cursos de Educação e Formação (CEF); e a partir dos 23 anos também podem ser contados os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Dentro deste tipo de ofertas, são inúmeros os cursos específicos que nelas cabem, muitos deles em sobreposição de qualificação, como acontece entre os cursos de dupla certificação. A este nível sobre Portugal pode dizer-se que ‘não deixa nenhum jovem para trás’. A oferta é bastante extensa. Com exceção dos cursos gerais do ensino regular, muitos cursos do ensino profissionalizante têm, inclusive, apoios pecuniários que podem ser atrativos para os/as jovens, especialmente – claro está – para aqueles que se encontram em escalões mais baixos de rendimentos, pois para os/as outros/as esse não é motivo suficiente para integrar tais ofertas. Motivo seria o de obter formação e qualificação profissional numa área que para o/a jovem é atrativa. O problema aparece com a tradicional divisão entre percursos académicos e percursos profissionalizantes (Hyland, 2017) já referida, que se traduz na divisão entre ‘aprendizagem pelos livros [*book learning*]’ – vista como o caminho nobre – e ‘aprendizagem pelas mãos [*hands-on learning*]’ (Lehmann et al., 2014) considerada um caminho inferior. Assim, tal como Hyland (2017: 306) refere, “muitos estudantes que seguem cursos académicos teriam preferido cursos profissionalizantes”. Logo, devido ao estigma (Goffman, 1990) existente em Portugal em torno do ensino profissionalizante, este não é considerado geralmente como primeira opção para grande parte dos/as jovens, acabando por se encontrar em tais cursos jovens que, maioritariamente, tendem para um determinado perfil socioeconómico. As escolhas dos/as jovens, em geral e não apenas dos/as que seguem as vias profissionalizantes, são, então, condicionadas por esta imagem social negativa. Correia (2000: 1) sublinha esta situação referindo que:

Não podemos, no entanto, deixar de referir que o processo de produção tanto das motivações como das vocações é socialmente determinado e que, neste contexto, o ensino profissional se tende a dirigir para os estratos sociais que, tendo sido historicamente excluídos de certos níveis dos sistemas de ensino, são hoje admitidos para serem ‘orientados’ no interior de vias de ensino, que lhes atribui o estatuto de ‘excluídos do interior’ do próprio sistema, numa lógica

onde a exclusão clara e brutal dá lugar a uma exclusão que, por ser mais leve e dissimulada, não deixa de ser socialmente menos injusta e menos sofrida.

A igualdade aqui fica débil, pois são os/as jovens mais desfavorecidos/as que tendem a inserir-se nas ofertas profissionalizantes, sujeitos ao estigma existente.

Sen (2009b: ix) debate que os diferentes *espaços* sociais em que a igualdade se discute por diferentes escolas de pensamento podem implicar que “a demanda por igualdade em termos de uma variável implica que a teoria em questão pode ter que ser não igualitária em relação a outra variável”. Este é um risco que se corre neste trabalho em relação à análise desenvolvida sobre o campo da educação e formação, relativamente ao ensino profissionalizante em Portugal e mais especificamente aos Cursos de Aprendizagem, pois considera-se que o problema se configura no campo da justiça distributiva e também do reconhecimento social, e, enquanto pode ser uma medida igualitária num campo, pode não o ser no outro. Ou seja, enquanto diversificação de oferta educativa que pretende chegar a públicos que frequentemente são ‘empurrados para fora’ do sistema educativo, pode tratar-se de uma medida de justiça distributiva com o objetivo de oferecer a oportunidade de acesso ao ensino secundário. Por outro lado, precisamente porque recebe muitos/as jovens na situação de “excluídos do interior” (Correia, 2000) e porque se dirige preferencialmente para eles, gera em torno de si uma imagem social negativa produtora de estereótipos e estigma, o que põe em causa o seu reconhecimento social. Todavia, este estigma pode não ter fundamento, sendo que o ensino profissionalizante trará vantagens e desvantagens aos/as jovens que o frequentam por relação àqueles que se encontram no ensino regular, como se discutirá posteriormente neste trabalho.

Portugal no Índice de Justiça Social Europeu

O Índice de Justiça Social na Europa produzido por Schraad-Tischler e colegas (2017) analisa a situação dos países-membros da União Europeia no que respeita a seis domínios considerados, pelos autores, importantes e determinantes na justiça social: prevenção da pobreza; educação equitativa; acesso ao mercado de trabalho; coesão social e não discriminação; saúde; e justiça intergeracional. Para além do índice global de justiça social, os autores apresentam um outro índice especificamente relativo a oportunidades das crianças

e jovens que é baseado em alguns dos indicadores utilizados no Índice de Justiça Social global¹⁴.

Em termos conceptuais os autores do índice seguem a Teoria das Capacidades («*Capabilities Approach*») de Amartya Sen. Schraad-Tischler e colegas (2017) consideram que a ideia de justiça social é dependente de sistemas de valores culturais e históricos e neste sentido é um conceito fluído. Os autores propõem uma conceptualização “moderna” de justiça social que formulam da seguinte forma:

Um conceito moderno de justiça social que se refere ao objetivo de realizar a igualdade de oportunidades e de possibilidades de vida, oferece-nos um ideal conceptual capaz de reunir o consenso necessário para uma economia social de mercado sustentável. Este paradigma sugere que o estabelecimento da justiça social depende menos de compensar a exclusão do que do investimento na inclusão. Em vez de uma justiça distributiva “equalizadora” ou uma igualdade simplesmente formal de oportunidades de vida¹⁵ em que as regras do jogo e os códigos de procedimento são aplicados igualmente, esse conceito de justiça preocupa-se em garantir a cada indivíduo oportunidades genuinamente iguais de autorrealização através do investimento direcionado no desenvolvimento de “capacidades” individuais.

Assim, no âmbito da sua liberdade pessoal, cada indivíduo deve ter o poder de seguir um curso de vida autodeterminado e de participar na sociedade de forma mais ampla. De acordo com este conceito de justiça social, os antecedentes sociais específicos, como a pertença a um determinado grupo social ou categoria demográfica, não poderiam afetar negativamente as oportunidades de sucesso na vida. Ao concentrar-se nas oportunidades de autorrealização, este conceito evita os pontos cegos de uma justiça processual eficiente, simplesmente formal, impulsionada pelo mercado, por um lado, e de uma justiça distributiva compensatória, por outro, estabelecendo assim, em última análise, uma ponte entre ideologias políticas rivais. (Schraad-Tischler et al., 2017: 80)

No sentido que os autores propõem, a justiça social pressupõe a eliminação de barreiras socioeconómicas, culturais e demográficas, que impeçam a realização pessoal de acordo com as próprias escolhas – estas são, consequentemente, isentas de condicionalismos emergentes das condições sociais de cada um. Portanto, o índice de justiça social que os autores propõem assenta nesta formulação e inclui as áreas que consideram mais relevantes para desenvolver as capacidades individuais e as oportunidades de participação na sociedade.

¹⁴ O índice de justiça social foi construído com base em indicadores quantitativos e qualitativos para cada domínio, retirados de várias bases de dados como por exemplo o Eurostat e os resultados do PISA. Os valores de pontuação na escala variam entre 1 (pior) e 10 (melhor).

¹⁵ «*life chances*»

O domínio que Schraad-Tischler e colegas (2017) consideram fundamental, e primordial, em termos de justiça social é o da prevenção da pobreza. A prevenção da pobreza é uma condição “sine qua non” em termos de justiça social pois a pobreza condiciona a participação social e a autodeterminação pela falta de acesso a bens materiais essenciais como, por exemplo, habitação e alimentação condignas.

Em seguida aparece o domínio da educação equitativa. Este domínio é também considerado fundamental pois a participação social, política, e económica dependem essencialmente da educação. De acordo com os autores, “o Estado deve zelar para que todas as crianças tenham acesso a oportunidades educacionais genuinamente iguais. O contexto social ou cultural não deve afetar negativamente o sucesso educacional” (Schraad-Tischler et al., 2017: 85). Este domínio, para além de afetar cada pessoa individualmente, afeta também a sociedade como um todo, pois a educação, ou a qualificação, dos membros da sociedade, contribui para o desenvolvimento social e económico, e para o acesso ao mercado de trabalho que é o domínio seguinte no índice de justiça social (Schraad-Tischler et al., 2017).

O domínio do acesso ao mercado de trabalho é importante em termos de justiça social porque “a exclusão do mercado de trabalho limita substancialmente as oportunidades individuais de autorrealização, contribui para um aumento do risco de pobreza e pode mesmo levar a sérios problemas de saúde” (Schraad-Tischler et al., 2017: 85). A participação no mercado de trabalho contribui também, de acordo com os autores, para o autorrespeito, para a inclusão social, e para o estatuto dos indivíduos.

A quarta dimensão de justiça social trata da coesão social e não-discriminação. A sua análise reside na polarização social, na exclusão e na discriminação de grupos sociais específicos que devem ser eliminadas. Neste domínio entram em consideração as disparidades de rendimento, a integração de migrantes, e a exclusão e discriminação resultantes do género, estatuto social, capacidades físicas, origem étnica, orientações política e religiosa (Schraad-Tischler et al., 2017).

A quinta dimensão foca a equidade na área da saúde. As diferenças no acesso à saúde estão relacionadas com desvantagens sociais. “A lógica subjacente à questão é que as políticas públicas de saúde devem visar a prestação de cuidados de saúde de alta qualidade para a maior parte possível da população, com os menores custos possíveis” (Schraad-Tischler et al., 2017: 86).

A última dimensão refere-se à justiça intergeracional e relaciona-se com a possibilidade de a presente geração de seres humanos viver vidas que valoriza sem comprometer a vida das gerações futuras. Aqui entram em análise a sustentabilidade ambiental, fiscal, e económica,

e políticas de apoio para a infância e juventude, bem como para a velhice (Schraad-Tischler et al., 2017).

Para além do índice de justiça social, os autores apresentam, como acima referido, um índice de oportunidades para crianças e jovens. A justificação que apresentam para a elaboração deste índice é a que se transcreve:

A justiça social para crianças e jovens é a chave para garantir uma sociedade sustentável. É sem dúvida ética e moralmente correto proporcionar a todas as crianças e jovens o maior leque possível de oportunidades de participação. Cada criança, ou mesmo cada membro da sociedade, deve estar em condições de aproveitar ao máximo as suas vidas no contexto do seu potencial individual e das suas liberdades pessoais. Se uma criança nasce na pobreza ou na riqueza não deve ter qualquer influência, por exemplo, nas suas oportunidades educacionais. As sociedades devem, portanto, investir nas capacidades e potencialidades inerentes aos indivíduos, a fim de expandir as oportunidades de autorrealização e dissociar o acesso a essas oportunidades do contexto socioeconómico de um indivíduo. Este é um imperativo ético-moral.

Mas também há várias razões económicas para promover a igualdade de acesso a oportunidades para crianças e jovens. Os efeitos positivos de uma igualdade de condições de trabalho, níveis de rendimento e mesmo de saúde foram claramente documentados em estudos baseados em evidências. E o impacto positivo que estes benefícios têm no financiamento de redes de segurança social ou na facilitação da inovação e dos níveis de produtividade de um país são óbvios. (Schraad-Tischler et al., 2017: 87)

A tabela 1 apresenta a pontuação de Portugal e da média Europeia no índice de justiça social em termos globais e em cada domínio, para os anos de 2008 e de 2017 (primeiro e último ano apresentados no documento), bem como a posição de Portugal relativamente aos restantes países da UE para o ano de 2017.

Tabela 1 – Índice de Justiça Social 2017 – valores e posição de Portugal e média Europeia para os anos de 2008 e 2017

Índices	2008		2017		
	Média Europeia	Portugal	Média Europeia	Portugal	Posição de PT
Índice de Justiça Social (global)	6.02	4.99	5.85	5.36	20
Índice de oportunidades para crianças e jovens	5.98	4.44	6.02	5.73	21
Domínios	Média Europeia	Portugal	Média Europeia	Portugal	Posição de PT
Prevenção da pobreza	5.89	5.04	5.33	5.01	17
Educação equitativa	5.74	3.54	6.28	4.92	26
<i>Contexto socioeconómico e desempenho dos/as alunos/as</i>	-	5.85	-	3.98	9
Acesso ao mercado de trabalho	6.21	6.00	6.07	5.97	18
Coesão Social e não-discriminação	6.39	5.74	5.96	5.86	17
Saúde	6.70	5.05	6.37	6.04	17
Justiça intergeracional	5.53	4.92	5.47	4.89	20

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados constantes no documento *Social Justice in the EU – Index Report 2017* (Schraad-Tischler et al., 2017)

Como se pode observar, Portugal ocupa o 20º lugar (em 28) no índice de justiça social e a 21ª posição no índice de oportunidades para crianças e jovens. Não obstante, a posição de Portugal em cada domínio, com exceção do domínio da educação equitativa, é ligeiramente superior, ou seja, este é o domínio que puxa o país para níveis inferiores. No domínio da educação equitativa Portugal apresenta um lamentável 26º lugar em 28, colocando o país no fundo da tabela. No entanto, é relevante salvaguardar que, de acordo com o indicador que relaciona a origem social dos/as alunos/as com o desempenho escolar, medido pelos resultados do PISA, Portugal pontua numa posição mais confortável, ocupando o 9º lugar. Este é um dado interessante por indicar que, de acordo com os resultados utilizados neste indicador, o desempenho escolar dos/as alunos em Portugal não está totalmente dependente, ou absolutamente relacionado, com o contexto social de que provêm, colocando o país numa posição mais agradável em termos de justiça social. Curiosamente, o Chipre é o país que pontua melhor neste indicador, e a França é aquele que pontua em pior. Portugal pontua logo abaixo da Finlândia, que se encontra em 8º lugar.

Os indicadores que mais contribuem para o 26º lugar de Portugal no domínio da educação equitativa são a taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação, e a taxa de população com habilitações literárias inferiores ao ensino secundário. Este último indicador coloca Portugal no 27º lugar, apenas seguido por Malta. A taxa de APEF, apesar de ter sofrido um decréscimo considerável nos últimos anos (36.5% em 2008 para 14% em 2017), continua a ser das mais elevadas no cômputo geral dos países da UE, colocando Portugal no lugar 25º, apenas seguido pela Roménia, Espanha e Malta.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Sumário

Nesta secção é apresentado o percurso de investigação, expondo as opções metodológicas: desenho de investigação, técnicas de recolha de dados, acesso ao terreno, e análise dos dados; e as questões éticas inerentes ao estudo.

Introdução

O trabalho que aqui se apresenta enquadra-se no campo científico das Ciências da Educação, e sendo estas “uma família de ciências” (Amado, 2013: 27), a investigação que nelas se faz tem uma responsabilidade acrescida na prossecução de uma visão do mundo social integradora, holística, complexa e sistémica. A observação, análise e interpretação holística de qualquer fenómeno, acontecimento, e/ou processo social requer um esforço e responsabilidade por ver em todas as direções, ainda que seja necessário assentar num eixo de apoio a partir do qual se faz a observação. Considerando, como Amado (2013: 28), que “investigar em educação e no quadro das ciências da educação implica, pois, um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral”, defende-se que a investigação deve produzir conhecimento que coadjuve a transformação do mundo em que vivemos. No caso do presente trabalho, que possa contribuir para esclarecer algumas dimensões dos Cursos de Aprendizagem e produzir alguma mudança na imagem social estereotipada que existe em torno dos cursos e dos/as jovens os frequentam.

Neste enquadramento, adotou-se como procedimento metodológico um desenho misto de investigação, fazendo uso de técnicas de recolha de dados quantitativas (inquérito por questionário) e qualitativas (entrevistas semiestruturadas), no pressuposto que o uso de dados quantitativos e qualitativos pode fornecer “uma melhor compreensão do problema de investigação do que cada um dos tipos por si” (Creswell, 2012: 535), e porque o uso de diversidade nas fontes de dados permite, tal como sustentam Ayala, Koch, e Messing (2019) o aumento da fiabilidade dos dados, uma vez que permite aceder a maiores possibilidades de comparações e matizes do objeto de estudo.

De acordo com Dafinoiu e Lungu (2003), as ciências sociais têm como objetivo identificar os significados dos comportamentos das pessoas e as causas para os mesmos e orientam-se para a elaboração de descrições precisas sobre a forma como as pessoas se comportam. Neste sentido, a abordagem que se pretendeu incutir neste trabalho foi de carácter compreensivo do objeto de estudo, permitindo expor, analisar e interpretar as perceções de agentes diretamente envolvidos na medida Cursos de Aprendizagem, como sejam formandos/as, formadores/as, dirigentes de entidades formadoras, e tutores/as da componente de formação em contexto de trabalho.

Em seguida desenvolve-se teórico-metodologicamente a opção pelo uso de metodologia mista e as técnicas de recolha de dados utilizadas. Depois apresenta-se como se processou a recolha de dados no que diz respeito ao acesso ao terreno e à seleção dos/as participantes. Expõe-se também a composição da amostra e a operacionalização da análise dos dados. Por fim, reflete-se sobre algumas questões éticas que se colocaram no âmbito desta investigação.

A metodologia mista de desenho paralelo convergente

O processo percorrido teve sempre em mente a questão de investigação:

Podem os Cursos de Aprendizagem constituir uma medida que promove igualdade e, portanto, também uma medida de justiça social?

Mais concretamente, será que esta medida se traduz em equidade entre os/as jovens, e se reflete numa igualdade de oportunidades de acesso à educação, de sucesso educativo, e de uso dos bens educacionais adquiridos (Pires, 1994)?

Uma questão deste tipo é, reconhece-se, bastante ampla e vaga. Em termos mais concretos, pretendia-se conhecer a modalidade formativa Cursos de Aprendizagem através de uma análise que permitisse 1) conhecer quem são os/as jovens que a frequentam e os motivos para o ingresso neste percurso; 2) perceber se a medida combate o abandono precoce de educação e formação que consta do preâmbulo da lei que a rege; 3) perceber se os conteúdos curriculares dos CA permitem o acesso a um conhecimento empoderador e se tal se concretiza também na possibilidade real de prosseguimento de estudos para o ensino superior; e 4) perceber qual a perceção que os/as atores envolvidos/as na medida – formandos/as; formadores/as; diretores/as das entidades formadoras, e tutores/as da FPCT – têm sobre a imagem social do ensino profissionalizante, e quais as suas propostas para mudar as representações negativas.

Assim, os objetivos do trabalho requeriam, crê-se, uma abordagem de investigação que permitisse uma compreensão dos CA em toda a sua dimensão para poder construir uma análise que fosse adequada a dar resposta à questão que norteia este trabalho.

A metodologia mista permite o acesso a dados abrangentes em termos de informadores/as, de contextos, e de tipologia. O uso de dois tipos de dados, quantitativos e qualitativos, permitiria, desta forma, aceder a uma maior quantidade e qualidade de informação que permitisse uma análise mais rica dos dados, resultante da triangulação dos mesmos, e aproximasse a interpretação dos resultados à realidade dos CA em Portugal, ainda que a realidade social na sua complexidade não pode ser completamente abarcada num trabalho deste tipo.

O objetivo de usar uma abordagem mista foi, então, o de compreender a situação dos CA em Portugal e responder à questão de investigação a partir de uma amostra alargada, que apenas poderia ser alcançada pela investigação quantitativa, e, ao mesmo tempo aprofundar o estudo a partir da investigação qualitativa. Como indica Creswell (2012: 540), “a observação em profundidade de poucas pessoas oferece força a dados quantitativos que não providenciam adequadamente informação detalhada sobre o contexto em que os indivíduos fornecem informação”. O desenho misto de investigação permitiu também evitar o viés da localização, pois, neste caso, os dados qualitativos foram recolhidos numa região limitada, e os dados quantitativos alargaram a recolha de dados ao país, tornando assim a amostra mais representativa pois apresenta maior diversidade geográfica (McInroy, 2016). Por outro lado, segundo Byrne (2004: 182), “o que uma entrevista produz é uma representação ou descrição particular das visões e opiniões de um indivíduo”. Esta proposição leva a refletir sobre a ‘verdade’ dos dados, sendo que o/a entrevistador/a acede apenas à história que o/a entrevistado/a quer contar ou à sua versão da realidade, pois reflete a forma como a vê, dependente da sua história de vida e axiologia, atribuindo mais valor a determinados pormenores e desconsiderando outros. Tal não significa necessariamente que os dados percam o seu valor em si mesmos, mas apenas que contam uma ‘versão’ da ‘verdade’. A partir deste argumento ganha importância a triangulação metodológica (Tashakkori & Teddlie, 1998) que possibilita aceder a regularidades e singularidades acerca de um mesmo assunto.

Os/as jovens são os/as principais protagonistas desta história, e foi através das suas respostas que se pretendeu obter a principal fonte de informação para este estudo. Por este motivo, a recolha de dados junto dos/as jovens foi realizada através de metodologia quantitativa, por um inquérito por questionário, e de metodologia qualitativa, por entrevista semiestruturada.

No entanto, considerou-se importante complementar as suas perspetivas, com as perspetivas de outros agentes envolvidos nos CA, como sejam os dirigentes de EF, formadores/as, e tutores/as da formação em contexto de trabalho. Com estes, a recolha de dados foi apenas de carácter qualitativo. Esta opção traz uma possibilidade de triangulação metodológica (métodos quantitativos e métodos qualitativos) e de triangulação dos dados (Tashakkori & Teddlie, 1998), não apenas dos dados quantitativos com os dados qualitativos relativos aos/às jovens participantes, mas também dos dados destes com os dados qualitativos dos restantes participantes.

De entre as opções propostas por Creswell (2003) no que respeita à metodologia mista, optou-se por um desenho paralelo convergente, no qual os dados qualitativos e quantitativos são recolhidos simultaneamente (Creswell, 2003; Creswell & Plano Clark, 2007).

Um desenho paralelo convergente relaciona-se com a recolha simultânea dos dados quantitativos e qualitativos (Tashakkori & Teddlie, 1998), e com a intenção de convergir os resultados para melhor entender o problema de investigação (Creswell, 2012), realizando uma análise dos dados de forma complementar (Tashakkori & Teddlie, 1998). No caso deste trabalho, a opção pelo desenho paralelo convergente está também subordinada à natureza do conteúdo dos instrumentos de recolha de dados, que são convergentes, por um lado, e a constrangimentos de tempo de realização do estudo e de acesso aos/às participantes, por outro.

Um limite que pode atribuir-se a este tipo de desenho de investigação, é o de que os dados não permitem informar a construção de instrumentos para uma recolha de dados sequencial. Tal torna difícil o questionamento de questões emergentes que surgem normalmente a partir da análise dos dados.

Não obstante, o desenho de metodologia mista presente neste trabalho é, também, do tipo “dominante-menos dominante” (Tashakkori & Teddlie, 1998), tomando os dados qualitativos um papel dominante por permitirem o aprofundamento da análise das dimensões estudadas, pois a entrevista permite ao/à entrevistador/a colocar questões não previstas inicialmente, o que não é possível com o inquérito por questionário, especialmente quando a recolha de dados é simultânea. Assim, os dados quantitativos permitiram o acesso a um panorama generalizado sobre as dimensões que se consideraram pertinentes para o estudo, enquanto os dados qualitativos permitiram aprofundar essa visão.

Por fim, a opção por metodologia mista relaciona-se com a implicação que a investigadora tem com o objeto do estudo, os CA. O uso de metodologia qualitativa, nomeadamente através das entrevistas, conduz a uma possível identificação da entrevistadora com o/a

entrevistado/a, dado que também foi formanda num CA, e assim a uma maior subjetividade na análise dos dados. O exercício de distanciamento necessário é favorecido pelos dados quantitativos, que, sendo mais objetivos, permitem o equilíbrio entre subjetividade e objetividade, que é predicado da metodologia mista (Tashakkori & Teddlie, 1998).

O processo de recolha de dados: acesso ao terreno e participantes

Acesso ao terreno

O acesso aos participantes foi realizado através de entidades formadoras (EF) – centros de formação profissional (CFP) –, que foram convidadas a participar no estudo.

Foi realizada uma pesquisa na internet para identificar entidades que tivessem Cursos de Aprendizagem como oferta formativa. Foram identificadas 98 entidades formadoras, a nível nacional, que incluíam os centros de gestão direta do IEFP, os centros de gestão participada do IEFP, e entidades formadoras externas. Para cada um desses centros foi enviado um *email* dirigido ao/à diretor/a ou coordenador/a, convidando à participação no estudo, onde se explicavam os objetivos e o processo de recolha de dados. Às entidades que se encontravam próximas da cidade do Porto o convite referia-se à participação na recolha de dados qualitativos e quantitativos. Às entidades que se encontravam mais distantes, o convite apenas referia a participação na recolha de dados quantitativos do projeto. Neste caso, foi incluído o *link* para o questionário no *email*-convite. Entre as EF situadas próximo da cidade do Porto que vieram a aceitar o convite foram incluídas no estudo as que poderiam apresentar diversidade de cursos e de tipo de instituição (CGP ou EFE). O último centro a ser incluído foi uma escolha intencional, porque interessava envolver no estudo um centro de gestão direta do IEFP, pelo que o contacto com esta entidade foi, num primeiro momento, pessoal, e depois então enviado o *email*-convite. Esta abordagem deveu-se à dificuldade em aceder a esta entidade, tendo o convite pessoal sido feito durante a participação da investigadora num dos Congressos anuais promovidos pelo IEFP.

As EF participantes na totalidade do processo de investigação foram então: 3 entidades formadoras externas; 5 centros de gestão participada do IEFP; e 1 centro de gestão direta do IEFP.

O número de entidades formadoras participantes deve-se, por um lado, à eleição da representatividade e da diversidade como critérios elementares desta investigação de modo a permitir obter uma visão alargada dos CA em Portugal, e limitar os vieses que pudessem

advir do tipo de estrutura de formação e das áreas de educação e formação. E por outro lado, que se tratasse de uma quantidade de dados significativa e ao mesmo tempo exequível no tempo da investigação.

Relativamente às EF que participaram na recolha de dados quantitativos através da divulgação do link para o questionário online junto dos/as formandos/as, não foi possível aferir quantas nem que entidades participaram, pois poucas responderam ao email-convite. No entanto, considerando a dimensão da amostra de respondentes ao questionário e a sua localização, pode perceber-se que muitas das entidades contactadas colaboraram no estudo. Com as EF que participaram em ambas as tipologias de recolha de dados, foi realizada uma reunião com um/a representante da entidade, normalmente o/a diretor/a, com o objetivo de melhor esclarecer o processo de recolha de dados, e agendar a realização das entrevistas. Apenas numa EF foi pedido que administrasse os questionários presencialmente. A primeira entrevista realizada foi sempre com o/a diretor/a, ou um seu representante (coordenador/a do CFP). O objetivo desta entrevista era o de conhecer o funcionamento dos CA na EF, e a perceção dos/as dirigentes sobre os cursos e sobre os jovens que os frequentam. Em seguida eram agendadas as entrevistas com formadores/as e com formandos/as. Estas aconteceram frequentemente no mesmo dia, ou seja, as entrevistas com estes sujeitos foram realizadas ao longo de um dia, por vezes dois, em horários consecutivos. O objetivo de entrevistar os/as jovens foi o de conhecer as suas perceções e avaliação sobre os CA, incluindo a imagem social que lhes é veiculada dos mesmos. O objetivo das entrevistas com formadores/as confluía com o objetivo das entrevistas com diretores; no entanto, considerava-se, estas últimas forneciam uma perspetiva mais próxima dos/as jovens. Por último foram também realizadas entrevistas com tutores da FPCT para se aceder à perceção dos CA e dos/as jovens que os frequentam por pessoas exteriores ao contexto institucional da EF, e que representam a perceção do mercado de trabalho.

Seleção de participantes

Se o inquérito por questionário se dirigiu a formandos/as a frequentar qualquer CA nas EF que participaram na recolha de dados quantitativos, as entrevistas semiestruturadas tinham como intenção chegar a um conjunto de formandos/as selecionados/as de acordo com alguns critérios de interesse para a investigação e apontados pela investigadora como indicações para o processo de seleção. Neste caso, os centros de formação foram responsáveis pela seleção do conjunto de participantes para a entrevista. Esta opção tem por base questões de

acesso aos/às restantes participantes que teria de ser (e foi) mediado pelo/a dirigente da EF com o/a qual foi realizada a reunião inicial.

Seleção de formandos/as

Para a seleção de 6 jovens por cada EF, foram considerados os seguintes critérios:

- frequentar, preferencialmente, o 3º ano – esta condição justifica-se pela experiência do CA que é maior quanto mais avançado no curso o/a jovem está;
- ter 18 anos ou mais – esta condição foi utilizada por razões de maturidade dos/as jovens, e para evitar o pedido de autorização aos encarregados/as de educação. No entanto, foram entrevistados/as jovens com idade inferior, sob justificação da EF de que os/as encarregados/as de educação assinaram inicialmente uma aceitação de participação dos/as educandos/as em estudos nos quais a EF aceitasse participar.
- com o objetivo de ter uma representação o mais alargada possível dos CA e assim evitar o enviesamento da análise por razões da área de educação e formação dos cursos, na reunião inicial com o/a dirigente foi feito o levantamento dos CA em edição na EF ao momento, especialmente daqueles com turma no 3º ano. Foi, então, acordado quantos/as formandos/as por curso seriam entrevistados/as, seguindo o critério de dois formandos/as por curso, embora em alguns casos se tenha optado por um formando/a por curso por razões de representatividade da amostra.

Foram, então, entrevistados/as 54 jovens, que se encontravam a frequentar 23 Cursos de Aprendizagem, correspondentes a 16 áreas de educação e formação.

Seleção de formadores/as

No que respeita à seleção dos/as formadores/as, dois por EF, foi solicitado aos/às dirigentes que tivessem em conta os seguintes critérios na sua seleção:

- um formador/a da área sociocultural ou científica;
- um formador/a da área tecnológica;
- um dos/as formadores/as acumular a função de coordenador/a de turma.

A opção por estes critérios relaciona-se com a possibilidade de poder ter uma perceção abrangente que não fosse limitada pela componente de formação lecionada. O critério relacionado com a coordenação de turma relaciona-se com as informações sobre o acompanhamento dos/as formandos/as durante e pós-curso, bem como com informações relativas à colocação e relação com os contextos de trabalho da FPCT. Assim, foram

entrevistados/as 18 formadores/as, sendo 9 docentes da componente sociocultural ou científica, e 9 docentes da área tecnológica.

Seleção de tutores/as

No que respeita aos/às tutores/as, foi solicitado aos/às dirigentes que contactassem um/a tutor/a que se disponibilizasse para ser entrevistado/a no seu contexto de trabalho, com o único critério de ter experiência na função de tutor/a. Numa EF houve dificuldade em conseguir a participação de tutores/as, pelo que selecionaram uma pessoa com apenas 6 meses de experiência enquanto tutor, e cuja entrevista se realizou nas instalações da EF. Esta situação teve repercussões na qualidade das informações recolhidas nesta entrevista. A opção por realizar estas entrevistas nos locais de trabalho dos/as tutores/as deveu-se ao interesse em minimizar os danos no seu trabalho provocados pela sua ausência e assim garantir uma maior disponibilidade. Foram entrevistados 9 tutores, um por cada EF.

A participação de dirigentes

A participação dos/as dirigentes, que resultou em uma entrevista por EF, portanto 9 entrevistas, foi assumida na resposta ao *email*-convite e na reunião inicial e não resultou de nenhum critério de seleção, a não ser o que se refere à diversidade de EF participantes. Os/as dirigentes entrevistados/as foram diretores/as da entidade ou um seu representante, normalmente coordenador/a de pólo de formação, por indisponibilidade do/a diretor, ou por impossibilidade de participação direta já que a direção-geral se encontrava no sul do país.

A figura 1 apresenta um esquema da investigação com indicação do número de participantes:

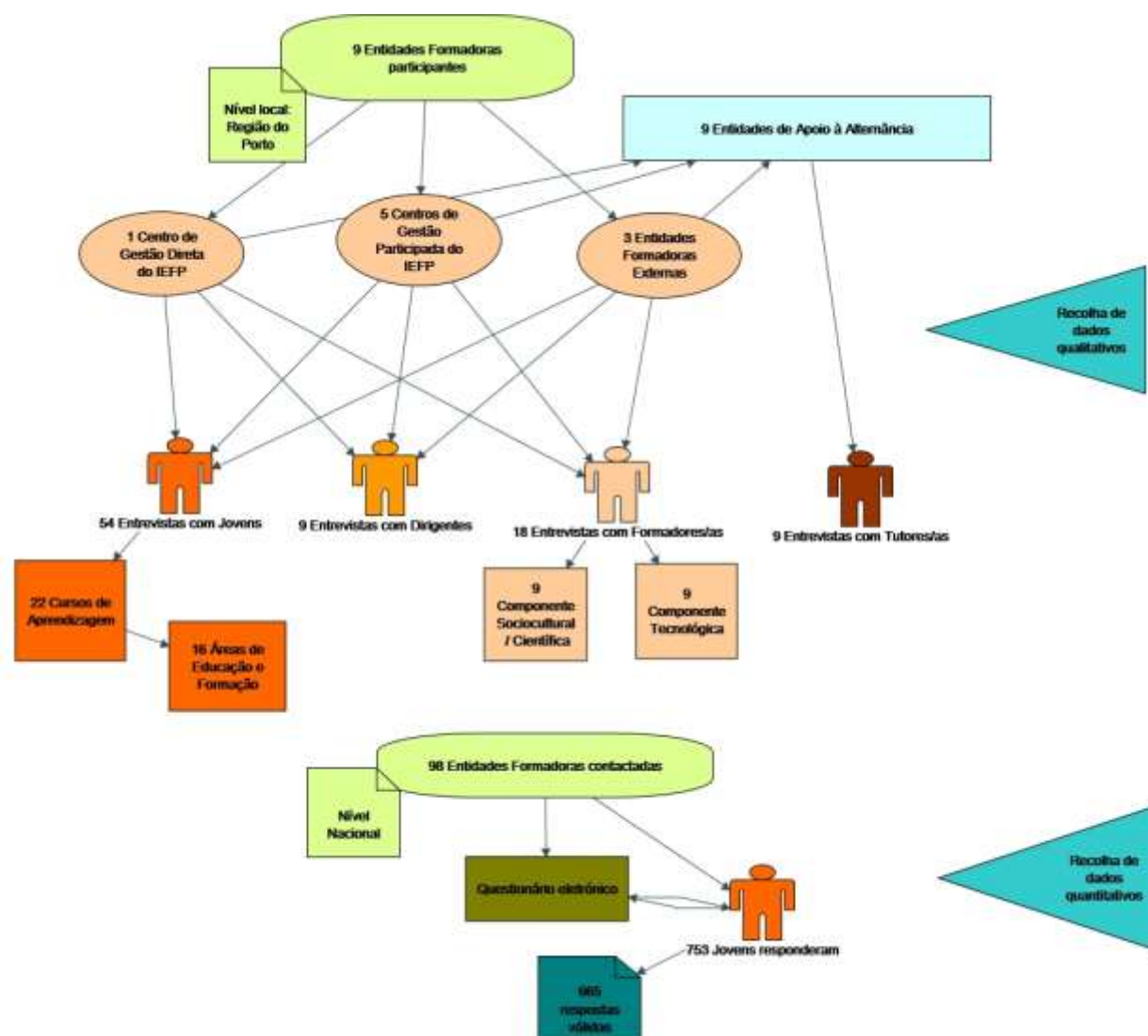


Figura 1 – Esquema de investigação: participantes

Composição da amostra: caracterização geral dos/as participantes

Jovens

Os/as jovens participantes neste estudo frequentavam CA entre setembro de 2016 e março de 2017, tempo em que decorreu a recolha de dados quantitativos e qualitativos.

A tabela 2 apresenta a composição da amostra de jovens que participaram na resposta ao questionário e nas entrevistas. A tabela 3 apresenta a população de jovens a frequentar CA em Portugal de 2015 a 2017, dados acumulados a 31 de dezembro, segundo informação retirada do IEFP (IEFP_DPGC, 2016b, 2017, 2018b).

Tabela 2 – Composição da amostra de participantes: formandos/as

	N	Idade			Género		Ano CA			
		Min	Max	Média	F	M	1º	2º	3º	VO ¹⁶
Entrevistas	54	17	26	21,1	21 (38.9%)	33 (61.1%)	1 (1.9%)	24 (44.4%)	29 (53.7%)	-
Questionários	665	14	27	18,4	238 (35.8%)	427 (64,2%)	254 (38.2%)	257 (38.7%)	154 (23.2%)	43

Tabela 3 – População de formandos/as em CA, 2015-2017, Portugal

Ano	Total	Género		Grupo etário		
		Masculino	Feminino	< 20	20-24	≥ 25
2017	24498	15543	8955	11418	11438	1642
		63%	37%	47%	47%	7%
2016	25750	16488	9262	11004	12863	1883
		64%	36%	43%	50%	7%
2015	32953	20474	12479	12408	17335	3210
		62%	38%	38%	53%	10%

Fonte: (IEFP_DPGC, 2016b, 2017, 2018b)

Como pode verificar-se por comparação entre as duas tabelas, as percentagens de participantes, de acordo com o género, são semelhantes às percentagens da população, o que não acontece com os grupos etários, dado que, de acordo com os dados extraídos do questionário, os participantes estão distribuídos da seguinte forma: <20 =479 (72.0%); [20-24] = 175 (26.3%); >25=11 (1.7%). A amostra que foi obtida na resposta ao questionário corresponde a 2.3% da população de formandos/as em 2016¹⁷.

Os/as jovens participantes frequentavam CA diferentes, correspondentes a 19 áreas de educação e formação (AEF)¹⁸. A tabela 4 apresenta o número de jovens participantes, nas entrevistas e no questionário, por AEF.

¹⁶ VO = Valores omissos. Apenas presentes no questionário.

¹⁷ Toma-se como base o ano de 2016, por ter sido o ano de início da administração do questionário.

¹⁸ Para preservar, o mais possível, o anonimato dos/as participantes, ao longo deste texto são apenas referidas as áreas de educação e formação e a designação dos CA é omitida.

Tabela 4 – Distribuição do número de formandos/as por área de educação e formação

SIGLA	Áreas de Educação e Formação	N (ENTRV)	N (QUEST)
A	Artesanato	3	14
APM	Audiovisuais e Produção dos Media	5	6
CI	Ciências Informáticas	1	61
C	Comércio	3	69
CRVM	Construção e Reparação de Veículos a Motor	2	6
CF	Contabilidade e Fiscalidade	-	5
CB	Cuidados de Beleza	2	29
EE	Eletricidade e Energia	5	32
EA	Eletrónica e Automação	1	21
GA	Gestão e Administração	-	17
HR	Hotelaria e Restauração	8	46
ITVCC	Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro	6	18
M	Materiais (Indústrias da Madeira, Cortiça, Papel, Plástico, Vidro e Outros)	5	84
MM	Metalurgia e Metalomecânica	4	130
PPB	Proteção de Pessoas e Bens	2	19
S	Saúde	1	34
STA	Secretariado e Trabalho Administrativo	2	21
TSO	Trabalho Social e Orientação	4	5
TL	Turismo e Lazer	-	2
TOTAL		54	619*

* valores omissos = 46

Dirigentes, Formadores/as e Tutores/as

Como já referido, outros/as participantes tomaram parte do estudo. Estes foram dirigentes das EF, ou seus representantes, um por cada entidade; formadores/as, dois por entidade; e tutores/as, um por entidade. A tabela 5 apresenta algumas características destes grupos de participantes.

Tabela 5 – Composição da amostra de participantes: dirigentes, formadores/as, e tutores/as

		Dirigentes	Formadores/as	Tutores/as
Idade	Min	42	28	23
	Max	72	62	65
	Média	55	44	41
Tempo de exercício em CA (anos)	Min	7	3	0,5
	Max	32	25	20
	Média	19	11	9
Género	F	5	9	5
	M	4	9	4

Técnicas de recolha de dados

Entrevistas semiestruturadas

A recolha de dados qualitativos foi realizada através de entrevistas semiestruturadas a formandos/as, dirigentes, formadores/as, e tutores/as da componente de formação em contexto de trabalho. De acordo com Amado (2013), este tipo de estrutura de entrevista é o mais adequado para a função de recolha de dados qualitativos com a finalidade de diagnóstico ou caracterização do tema em estudo, o que vai de encontro ao que se pretende neste trabalho.

A estrutura da entrevista foi elaborada com base em literatura sobre o tema (por exemplo: Almeida, 2005; Almeida & Rocha, 2010; Neves & Figueiredo, 2007a; Neves et al., 1993); e com base num estudo exploratório realizado em novembro e dezembro de 2015. Este estudo foi realizado no âmbito do projeto internacional «*RESL.eu – Reducing Early School Leaving in Europe*», do qual a investigadora participou como membro da equipa de investigação. O projeto RESL.eu, na sua fase qualitativa, abordou a pesquisa de medidas compensatórias exteriores ao sistema educativo – denominadas no projeto de medidas extramuros – que procuram resgatar jovens que abandonaram a escola sem terminar o ensino secundário, e nas quais foram incluídos os Cursos de Aprendizagem. Este estudo exploratório – exploratório para o presente trabalho, não para o projeto RESL.eu – integrou a realização de 2 entrevistas e de 1 grupo de discussão focalizada com jovens formandos/as de CA, uma entrevista com o diretor de uma EF, e uma entrevista com um formador, coordenador da formação na entidade. A análise dos dados recolhidos coadjuvou a construção dos instrumentos de recolha de dados para a presente investigação, quer no que respeita às entrevistas, quer no que respeita ao inquérito por questionário.

A entrevista semiestruturada é um tipo de entrevista para a qual é elaborado um guião que contém questões ou tópicos que o/a entrevistador/a pretende abordar, “embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2013: 208). Assim, foram elaborados quatro guiões de entrevista, um por cada grupo de entrevistados/as (Apêndices 1, 2, 3, e 4). Estes guiões foram organizados na forma de uma tabela, contendo quatro áreas organizadoras: dimensões, questões, *prompts* e *probes*.

As dimensões relacionavam-se com pontos-chave que orientam a investigação, ou seja, o que se pretendia saber para responder aos objetivos da investigação. Os guiões de entrevista a dirigentes, formadores/as e tutores/as estruturam-se de acordo com dimensões comuns,

embora estas se operacionalizassem em questões algumas semelhantes e outras diferentes para cada grupo. As dimensões previstas nestes guiões foram as seguintes:

- A. *Conhecimento dos CA* – esta dimensão tinha como objetivo perceber se os/as entrevistados/as conheciam as características específicas dos CA – por forma a perceber se existia o mesmo entendimento sobre o que são estes cursos –, e obter informações sobre o funcionamento, estrutura, financiamento, relação com as EAA, e modos de realização da alternância.
- B. *Caracterização dos/as jovens* – o objetivo desta dimensão era o de obter informações sobre os/as jovens que frequentam os CA em termos de percursos escolares prévios, abandono escolar, comportamento, representação de género, condições sociais e experiências de trabalho. Nesta dimensão incorporou-se também uma questão sobre como os/as jovens tomam conhecimento destes cursos.
- C. *Perspetiva sobre os efeitos dos CA na vida dos/as jovens* – esta dimensão visava perceber que mudanças os/as entrevistados/as observavam ocorrer na vida dos/as jovens fruto da frequência dos CA; e quais são normalmente as perspetivas de futuro que os/as jovens têm (em perspetiva e efetivas), no que respeita ao ingresso no mercado de trabalho, ao prosseguimento de estudos para o ensino superior, a uma possível mobilidade social e a alterações nas condições familiares.
- D. *Perspetiva sobre os efeitos dos CA na redução do APEF* – esta dimensão focou-se em aferir se os/as entrevistados consideravam que os CA são uma medida de combate ao abandono precoce de educação e formação, debatendo também a elevada taxa de abandono dos CA registada pelo IEFP.
- E. *Perspetiva sobre o conhecimento curricular dos CA* – esta dimensão objetivava conhecer a opinião dos/as entrevistados/as sobre o conhecimento curricular que está previsto nos CA, e de se este conhecimento permite ou não a realização dos exames de acesso ao ensino superior.
- F. *Acompanhamento* – esta dimensão previa conhecer se era dado algum acompanhamento a formandos/as e ex-formandos/as, no sentido de acompanhamento psicossocial, orientação vocacional, apoio à colocação no mercado de trabalho, e/ou articulação com a família.
- G. *Perspetiva sobre o reconhecimento social dos CA* – esta dimensão tinha como objetivo aferir quais as perceções que os/as entrevistados/as tinham sobre as representações da sociedade, das EAA, dos/as próprios jovens, bem como a opinião pessoal de cada entrevistado/a sobre os cursos e sobre os/as jovens que os/as frequentam. Previa também recolher sugestões que os/as entrevistados/as pudessem propor para alterar a imagem social negativa dos cursos nos casos em que apontassem esse tipo de imagem nas representações da sociedade.

No caso do guião de entrevista dirigido a formandos/as, as dimensões foram muito similares e algumas inclusive comuns. As dimensões que constam deste guião são as seguintes:

- A. *Conhecimento dos CA* – esta dimensão visava perceber se os/as jovens participantes sabiam especificamente que modalidade de ensino profissionalizante frequentavam, se conheciam as especificidades dos CA; e se sabiam distinguir os CA de outras modalidades de educação e formação de ensino secundário. Esta dimensão veio a revelar-se muito pertinente na análise pois percebeu-se que os/as jovens (exceto um) não fazem distinção entre CA e outros cursos profissionalizantes, referindo-se a ‘Cursos Profissionais’. Por outro lado, e decorrente desta indiferenciação, a distinção para outras modalidades de ensino secundário surgiu sempre por oposição ao ensino regular.
- B. *Razões para a integração num CA* – esta dimensão pretendia aferir os motivos para ingressar num CA, bem como a forma como tiveram conhecimento do curso, e, nos casos em que se adequasse, se teriam feito esta mesma escolha no caso de as suas vidas terem sido diferentes.
- C. *História escolar* – esta dimensão tinha como objetivo conhecer os percursos escolares dos/as jovens entrevistados/as, incluindo comportamento, aproveitamento, abandono, percurso após 9º ano, possível frequência de outros cursos de ensino profissionalizante, frequência do pré-escolar. Também se incluiu nesta dimensão uma questão sobre experiências de trabalho.
- D. *Perspetiva sobre o conhecimento curricular dos CA* – esta dimensão, tal como no caso das entrevistas aos outros grupos de participantes, tinha como finalidade conhecer a opinião dos/as jovens sobre o conhecimento curricular que está previsto nos CA, e a sua perceção relativamente à possibilidade de este conhecimento permitir a realização dos exames de acesso ao ensino superior.
- E. *Perspetivas de futuro* – esta dimensão visava conhecer o que os/as jovens participantes perspectivavam fazer após terminarem o curso em termos de inserção no mercado de trabalho e de prosseguimento de estudos, especialmente para o ensino superior.
- F. *Perspetiva sobre o reconhecimento social dos CA* – esta dimensão, tal como no caso das restantes entrevistas, tinha como objetivo perceber as perceções que os/as jovens tinham sobre as representações da sociedade, das EAA, de outros/as jovens, dos/as formadores/as, bem como a sua opinião pessoal relativamente aos Cursos de Aprendizagem. Assim como recolher sugestões para alterar a imagem social negativa dos cursos nos casos em que apontassem esse tipo de imagem nas representações da sociedade.
- G. *Capital social* – esta dimensão visava conhecer o papel da família no percurso escolar de cada jovem entrevistado/a, bem como a relação com pares e a sua influência nas suas escolhas, e também a relação com formadores/as no curso, que veio a tomar nas respostas a configuração de comparação com os/as professores/as no ensino regular.

As dimensões foram fracionadas em questões, que permitiam operacionalizar as dimensões (por exemplo, dentro da dimensão *História escolar*, nas entrevistas a jovens: ‘Conta-me, por

favor, um pouco de como foi o teu percurso desde que entraste para a escola até agora’). No entanto, as questões nem sempre foram colocadas aos/às entrevistados/as da forma como constam do guião, ainda que com a mesma intenção de resposta. Também outras questões não consideradas no guião foram sendo colocadas na interação individual entrevistadora-entrevistado/a, conforme se considerasse útil para esclarecer e/ou aprofundar a informação, no seguimento do pensamento de Amado (2013) acima referido.

O guião incluiu ainda *probes* que são questões de *follow-up*, que servem para levar o entrevistado/a a aprofundar um determinado assunto (por exemplo: *‘como foi depois de terminares o 9º ano?’*) e *prompts* que são tópicos que servem para lembrar algo que o/a entrevistado/a não tenha mencionado (por exemplo: *abandono escolar*) (RECOUP, 2008). A organização do guião tomou esta forma porque se considera que, sendo a entrevista uma ferramenta bastante flexível, que permite a adaptação em virtude das reações e respostas dos/as participantes (Byrne, 2004), era necessário prever o mais variado número de tópicos que não se queria deixar de ‘saber’, e que permitiam a triangulação dos dados, e ao mesmo tempo deixar ‘espaço’ para explorar as respostas que fossem dadas pelos/as entrevistados/as singularmente, se relevante.

Com a consciência de que o entendimento de termos e conceitos entre duas pessoas pode não ser exatamente o mesmo (Byrne, 2004), algumas questões colocadas aos/às participantes, principalmente aos/às jovens, foram no sentido de se perceber o seu entendimento sobre o assunto, especialmente no que respeita à dimensão ‘conhecimento dos CA’ (por exemplo, a questão *‘Sabes o que é um CA?’*). O objetivo deste tipo de questão, que se veio a revelar extremamente pertinente, era o de aferir se a entrevistadora e os/as entrevistados/as tinham o mesmo entendimento de certos conceitos, como o de Curso de Aprendizagem, por exemplo.

A tabela 6 apresenta informações sobre as entrevistas realizadas no âmbito do presente estudo, não incluindo as realizadas no estudo exploratório. Para além das entrevistas previstas, realizadas com jovens formandos/as, dirigentes, formadores/as e tutores/as, foram ainda realizadas outras duas entrevistas: a um diretor de uma EF, que participou na implementação dos CA em Portugal, e a uma coordenadora da formação no IEF, que trabalha com os CA desde 1986, dois anos depois da sua implementação. Estas duas entrevistas foram realizadas com um objetivo exploratório de conhecer melhor os CA pela perspetiva de pessoas que têm uma experiência alargada dos mesmos, com conhecimento e poder de decisão.

Tabela 6 – Informações sobre as entrevistas realizadas

Entrevistas		N.º de entrevistas	Duração (em minutos)			Horas de áudio	N.º páginas transcritas
			média	mínimo	máximo		
Núcleo central	Formandos/as	54	27	14	60	24h26m	543
	Dirigentes	9	68	42	123	10h14m	134
	Formadores/as	18	40	23	71	12h00m	155
	Tutores/as	9	37	16	67	5h29m	74
Complementares	Representante						
	IEFP	1	-	-	-	1h20m	19
	Diretor EF (extra)	1	-	-	-	30m	-
Total		92				53h59m	925

A primeira entrevista realizada foi sempre com o/a diretor/a, ou um seu representante (coordenador/a da EF). O objetivo desta entrevista era o de conhecer o funcionamento dos CA na EF, e a perceção dos/as dirigentes sobre os cursos e sobre os jovens que os frequentam. Em seguida eram agendadas as entrevistas com formadores/as e com formandos/as. Estas aconteceram frequentemente no mesmo dia, ou seja, as entrevistas com estes sujeitos foram realizadas ao longo de um dia, por vezes dois, em horários consecutivos. O objetivo de entrevistar os/as jovens foi o de conhecer as suas perceções e avaliação sobre os CA, incluindo a imagem social que lhes é veiculada dos mesmos. O objetivo das entrevistas com formadores/as confluía com o objetivo das entrevistas com diretores; no entanto, considerava-se, estas últimas forneciam uma perspetiva mais próxima dos/as jovens. Por último foram também realizadas entrevistas com tutores da FPCT para se aceder à perceção dos CA e dos/as jovens que os frequentam por pessoas exteriores ao contexto institucional da EF, e que representam a perceção do mercado de trabalho.

Inquérito por questionário

A opção por realizar um inquérito por questionário residiu na vontade de obter dados alargados em termos de quantidade e de território acerca dos CA, que permitissem cruzar com os dados qualitativos para obter uma maior amplitude de conhecimento sobre estes cursos e melhor compreensão do assunto.

A recolha de dados quantitativos foi realizada através de um questionário *online*, construído na plataforma *Lime Survey*® disponibilizada pela FPCEUP. O uso de questionários online

“geralmente permite investigações práticas, atempadas e economicamente viáveis” (McInroy, 2016: 85). Uma das vantagens de questionários construídos em plataformas da Internet é a de que os dados podem ser automaticamente descarregados para folhas de cálculo como por exemplo o Microsoft Excel®, ou software informático que permite a análise de dados quantitativos como o SPSS®. Apesar de existir sempre a necessidade de ‘limpar’ a base de dados, fazendo análise de valores omissos (*missing values*) e de *outliers*, por exemplo, para eliminar respondentes que tenham sistematicamente deixado respostas em branco ou dado respostas extremas de forma intencional, evita-se o tempo muito mais longo da inserção de respostas na base de dados pelo/a investigador/a, com o risco de erro inerente. Outra vantagem consiste na motivação que pode gerar, para os/as participantes, o uso de tecnologia (computador, tablet, smartphone) para responder ao questionário por oposição à resposta em papel (McInroy, 2016). O questionário online traz ao/a respondente a possibilidade de desistir de responder ao questionário, sem a pressão social exercida pela presença do/a investigador/a na aplicação do questionário em papel, e pode ser vista como um benefício ético, pois evita a coerção do/a respondente (McInroy, 2016). Uma desvantagem dos questionários online, que existe também na aplicação de questionários em papel, é a possibilidade de obter respostas desonestas, ou aleatórias (McInroy, 2016). Uma outra desvantagem está relacionada com a dificuldade em controlar se o/a respondente realmente pertence à população em estudo. No entanto, considerando que a amostra neste estudo foi obtida através dos CFP, e que estes mediarão a aplicação do questionário, tendo sido expressamente indicado que o questionário se destinava a jovens a frequentar CA, crê-se que esta desvantagem foi reduzida.

A construção do questionário foi iniciada em janeiro de 2016. Foram realizadas, previamente, leituras sobre a construção de questionários e sobre a análise de dados com recurso ao software SPSS (Martins, 2011; Pereira & Patrício, 2013) e recolhidos diversos questionários dos quais poderiam adaptar-se questões, nomeadamente no que respeita aos dados sociodemográficos, percurso escolar e perspetivas de futuro: *Survey A1*, construído no projeto RESL.eu, (Kaye, D'Angelo, Ryan, & Lőrinc, 2015); Inquérito aos diplomados da Universidade do Porto (Gonçalves & Menezes, 2014), e *European Social Survey* (ESS1) (ESS-ERIC, 2014). No entanto, a secção sobre os Cursos de Aprendizagem foi essencialmente elaborada com base na recolha de dados realizada no estudo exploratório acima referido, e em alguma bibliografia sobre os CA em Portugal (Almeida, 2005; Almeida & Rocha, 2010; Neves & Figueiredo, 2007a; Neves et al., 1993). Todo o processo de construção do questionário demorou sete meses, ultrapassando largamente as previsões

iniciais, o que se deve essencialmente à aprendizagem sobre métodos de investigação quantitativa que se constituiu uma aposta de formação da investigadora no decurso do doutoramento.

A aplicação do questionário foi precedida por um estudo-piloto, em junho de 2016, no qual foi aplicada a primeira versão do questionário, em papel, com a presença da investigadora, a 18 jovens a frequentar CA, numa das EF participantes. Os dados daí resultantes foram introduzidos no software IBM SPSS 23 ® e analisados. Este procedimento levou à revisão de algumas questões integrantes do questionário. Foi realizado também um teste por pares, solicitando a algumas colegas investigadoras para avaliarem o questionário, o que também contribuiu para o seu melhoramento.

O instrumento final (Apêndice 5) foi configurado com 57 questões, divididas em 4 secções: A – Dados demográficos (17 questões); B – Experiência escolar (13 questões); C – Experiência do CA (20 questões); e D – Expectativas de futuro (7 questões). Existia ainda uma secção E que servia apenas para o/a respondente colocar um código que permitisse cruzar dados posteriormente caso se viesse a aplicar novo questionário a ex-formandos/as como era intenção inicial do projeto. As secções estavam precedidas por uma secção introdutória onde se explicava o objetivo do questionário; as questões éticas inerentes, nomeadamente relativas a confidencialidade e anonimato; e a identificação e contacto eletrónico da investigadora. Algumas questões eram de carácter obrigatório, o que, crê-se, pode ter influenciado o número de valores omissos nos resultados de um grupo de respondentes que apenas respondeu à primeira ou primeiras duas secções. Outras questões apenas eram apresentadas se a resposta a uma questão anterior fosse afirmativa, como, por exemplo, as questões relacionadas com a repetição de anos escolares ou com o abandono escolar.

Foram obtidas 753 respostas ao questionário, porém após limpeza da base de dados, obteve-se uma amostra de 665 formandos/as a frequentar CA. Foram eliminadas respostas contendo valores extremos sistemáticos e valores omissos em todas as secções, percebendo-se que a não resposta foi intencional. No entanto, um outro grupo de respondentes respondeu a todas as questões da secção A (dados demográficos), e algumas da secção B (experiência escolar), não contendo respostas nas secções ulteriores. Crê-se que este facto se deve a este grupo não ter respondido a alguma questão obrigatória, o que impediu o avanço do questionário. Nestes casos, e dada a coerência das respostas dadas e a pertinência das mesmas para o estudo, especialmente dos dados demográficos, optou-se por manter as respostas.

A base de dados inicial resultante das respostas ao questionário é constituída por 261 variáveis. As variáveis nominais constituem a maioria representando 197 variáveis. As variáveis ordinais são 57; e as variáveis escalares são 7. Foram, entretanto, criadas novas variáveis, para corrigir itens invertidos em escalas de tipo *Lickert*, ou para computar itens de uma escala numa só variável (*score* total).

Procedimentos de análise dos dados empíricos

O processo de análise teve como objetivo realizar uma análise interpretativa dos dados empíricos que pudesse conduzir à compreensão do objeto de estudo e à resposta à questão que pauta esta investigação.

Os dados empíricos do estudo foram analisados segundo a natureza dos mesmos. Os dados quantitativos foram analisados estatisticamente maioritariamente por estatística descritiva, e em alguns pontos por estatística inferencial. A análise dos dados de natureza qualitativa foi realizada por análise de conteúdo (Amado, 2013; Stemler, 2001; Tonkiss, 2004). Foi utilizado o seguinte *software* de apoio à análise de dados: IBM SPSS Statistics®, nas suas versões 23, 25 e 26, como suporte à análise de dados quantitativos, e NVivo®, nas suas versões 11 e 12, como suporte à análise de dados qualitativos.

Os capítulos 5, 6, 7, e 8 expõem um espaço de apresentação dos dados e da respetiva análise utilizada especificamente para esses capítulos. Neste ponto trata-se de expor o processo geral de análise dos dados utilizado neste trabalho.

Análise dos dados qualitativos

A análise dos dados qualitativos foi realizada por análise de conteúdo. A análise de conteúdo é um procedimento de análise aplicado para tratamento de informação de tipo qualitativa e que permite ao/à investigador/a fazer inferências sobre os dados, ou seja, atribuição de sentidos e interpretação do seu conteúdo, “em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade para ser desocultado” (Amado, 2013: 303).

O procedimento da análise de conteúdo requer a codificação do material em categorias e subcategorias que permitem a organização do material em unidades de sentido (Bardin, 1995). As categorias podem ser determinadas segundo um modelo dedutivo ou fechado no

qual as categorias e subcategorias se encontram previamente determinadas e subjazem ao quadro teórico da investigação (Amado, 2013; Costa & Amado, 2018); trata-se, portanto, de categorias pré-definidas. As categorias podem também ser determinadas segundo um modelo indutivo ou aberto, no qual estas são definidas a partir do material em análise (*ibidem*), o que comumente se designa por categorias emergentes. Existe ainda a possibilidade de utilizar um modelo misto de definição de categorias (Amado, 2013) no qual coexistem categorias pré-definidas e categorias emergentes. Este foi o modelo usado neste trabalho.

Iniciou-se o processo de análise com a elaboração de uma árvore categorial para cada grupo de entrevistados/as de acordo com o guião de entrevistas específico. Assim, esta árvore categorial inicial revestia-se de categorias pré-definidas e estas refletiam as dimensões e questões constantes no guião de entrevistas elaborado para cada grupo. Não obstante, as dimensões dos guiões são muito similares entre os grupos, pelo que as categorias-mãe (*parent nodes*) são iguais ou semelhantes entre os grupos. Ao longo da codificação das entrevistas foram sendo acrescentadas, à árvore categorial inicial, novas categorias e/ou subcategorias emergentes. As entrevistas foram codificadas, inicialmente, por grupos de entrevistados. Apenas após a codificação de todas as entrevistas de um grupo se passou à codificação de outro grupo. As árvores categoriais por grupos de entrevistados encontram-se nos apêndices 6, 7, 8, e 9. Algumas das categorias destas árvores categoriais não foram posteriormente utilizadas na análise, por constrangimentos de tempo e de espaço neste texto. Posteriormente foi realizada uma nova categorização a partir das categorias que se encontravam na dimensão sobre o reconhecimento social e sobre o conhecimento curricular dos cursos para ser feita uma triangulação destes dados para os capítulos 6 e 8. A árvore categorial desta nova categorização encontra-se no apêndice 10.

A análise de conteúdo foi realizada e é apresentada nos capítulos empíricos de forma quantitativa e qualitativa. Foram elaboradas tabelas de frequência de referências que permitem ter uma ideia das categorias mais fortemente codificadas, portanto, onde existem mais referências, e consequentemente mais convergência, assim como das que apresentam singularidades. Esta análise de conteúdo quantitativa, no caso da análise das entrevistas com os/as jovens, facilitou a triangulação com os dados quantitativos provenientes dos questionários. Paralelamente foi realizada uma análise de conteúdo qualitativa e interpretativa que permitisse uma reflexão aprofundada sobre os dados.

Análise dos dados quantitativos

A análise dos dados quantitativos foi realizada com o objetivo de triangular os dados com a análise qualitativa, e de obter uma compreensão o mais aprofundada e alargada possível do objeto de estudo.

Foi utilizada estatística descritiva (Marôco, 2014; Martins, 2011) para caracterização da amostra, utilizando as medidas de tendência central e de dispersão: média e desvio-padrão para variáveis quantitativas; mediana e intervalo interquartis para variáveis ordinais, e moda para variáveis categóricas.

A estatística inferencial (Diamantopoulos & Schlegelmilch, 1997; Ferguson & Takane, 1989; Marôco, 2014; Martins, 2011) foi utilizada, em alguns pontos, para “inferir acerca dos valores dos parâmetros da população teórica” e “validar hipóteses” (Marôco, 2014: 35) acerca de tais parâmetros. Neste âmbito foram realizadas análises utilizando o teste T de Student para amostras independentes (Marôco, 2014; Martins, 2011)¹⁹.

Nas questões que incluíam itens com respostas de tipo *Lickert*, foram realizadas análises de consistência interna utilizando a medida de fiabilidade *Alpha* de *Cronbach* (Field, 2009). Na questão que se reportava à avaliação dos CA, foi realizada uma análise fatorial por componentes principais, dada a extensão do número de itens que compunham inicialmente esta questão, por forma a que a redução por fatores permitisse a reconfiguração de outras escalas que foram computadas em novas variáveis, como por exemplo, as variáveis de avaliação do estágio, e de avaliação dos docentes.

O processo de amostragem foi realizado, como já referido, solicitando a diversas entidades formadoras no país que passassem o *link* do questionário a todos/as os/as formandos/as que frequentavam ao momento os CA em execução na entidade. Assim, pode considerar-se que a amostra de participantes na parte quantitativa deste estudo resulta de um tipo de amostragem não-probabilística, de amostra por conveniência, em que “os membros da amostra são escolhidos na base da sua disponibilidade ou acessibilidade” (Diamantopoulos & Schlegelmilch, 1997: 14), o que não garante a representatividade da população.

¹⁹ Outras análises estatísticas foram realizadas utilizando o teste one-way ANOVA; o Coeficiente de correlação de Pearson; o Coeficiente de correlação Ponto-Bisserial; e o teste de Qui-Quadrado, mas não se encontram espelhadas neste texto por constrangimentos de tempo e de espaço.

Embora a estatística inferencial seja indicada para amostras representativas da população que, grosso modo, apenas podem ser conseguidas a partir de um processo de amostragem aleatório, se considerarmos o Teorema do Limite Central que “garante (...) que, para amostras de dimensão razoável, a média tem distribuição normal, mesmo que a variável, para a qual se quer calcular a média, não tenha distribuição normal” (Marôco, 2014: 46), onde dimensão razoável se refere a “amostras de dimensão superior a 25-30” (*ibidem*), pode assumir-se que a dimensão da amostra aqui reportada ($N = 665$) se encontra dentro da normalidade, logo, pode ser alvo de análise estatística inferencial.

O nível de significância (α) empregue é o valor convencional de 0,05 (Martins, 2011), com um intervalo de confiança de 95%.

Em cada capítulo onde são apresentados dados quantitativos procede-se a uma descrição da metodologia estatística utilizada.

Questões éticas

“Toda a investigação social envolve tomadas de decisão éticas”

(Ali & Kelly, 2004).

Durante a escrita deste texto, a escrita de artigos para publicação, e a elaboração de comunicações para apresentação em eventos científicos, fui sendo confrontada com questões éticas. Como dizer o que penso ser importante, sem romper com a confidencialidade prometida aos/às participantes? Como apresentar os dados de forma verdadeira sem influência radical da minha axiologia? Concorde-se, neste lugar, com Ali e Kelly (2004: 116-117), quando afirmam que “as decisões que tomamos em diferentes estágios da nossa pesquisa podem ter implicações éticas ainda que não estejamos conscientes delas. Mesmo quando decidimos um tópico para estudo, estamos a fazer uma escolha sobre uma população a investigar e tal pode ter implicações éticas”. Por tal, todo o processo de investigação deve ser reflexivo de modo a assegurar o princípio ético fundamental da não-maleficência: *primum non nocere* (Ali & Kelly, 2004).

Em toda a investigação, desde a mais puramente positivista até à mais puramente construtivista, existe sempre alguma influência do/a investigador/a, quer seja na seleção dos dados a apresentar, quer na sua interpretação, ainda que esta implicação não seja assumida no paradigma positivista (Tashakkori & Teddlie, 1998). Tal como afirma Lazar (2004: 15), “entre nós e a realidade que tentamos conhecer existe toda uma série de assunções,

preconcepções, ideologias e crenças. Isto é verdade nas ciências naturais, mas ainda mais nas ciências sociais”.

A implicação no presente estudo resulta primeiramente da escolha do tema. Esta escolha emerge, sobretudo, da condição da investigadora enquanto ex-formanda de um CA, e das consequências dessa experiência na sua vida subsequente, nomeadamente nas escolhas que pôde ir fazendo. Apesar do percurso académico que realizou, as suas opções foram limitadas devido aos conteúdos programáticos que foram lecionados nas componentes sociocultural e científica, por falta de ambição do próprio currículo, e por falta de empenho de alguns/as formadores/as, e que restringiram as suas opções de acesso ao ensino superior. Assim, quando partiu para esta investigação, tinha já uma resposta à questão de investigação. Essa resposta era negativa: os CA não promovem justiça social, ou igualdade, porque são fracos nos conhecimentos académicos transmitidos e não permitem a realização dos exames de acesso ao ensino superior. Foi necessário um exercício de distanciamento, para ‘dar a oportunidade’ de surgirem outras possibilidades de resposta à questão de investigação. Este exercício, na realidade, só começou a consolidar-se após o início do contacto com os/as participantes. A perspetiva sobre os CA passou do ‘ódio’ ao ‘enamoramento’, alimentada pelos discursos dos/as participantes relativamente aos cursos, uns mais otimistas, outros menos.

Na escrita desta tese espera-se encontrar o equilíbrio necessário para apresentar com qualidade e rigor a realidade dos CA em Portugal, apesar de se estar consciente de que não está isenta quer de valores da pessoa que investiga, quer da perspetiva que cada participante tem ou quis apresentar sobre o assunto. Espera-se que este equilíbrio se revele numa escrita reflexiva (Ali & Kelly, 2004), que possa analisar e descrever este percurso formativo, apontando as suas vantagens bem como as suas falhas, de modo a contribuir para a sua melhoria. Esta questão é importante na medida em que se acredita que a investigação deve contribuir para o desenvolvimento da sociedade, e em especial a investigação financiada, pois trata-se de retribuir os apoios recebidos, e também de contribuir para “melhorar o mundo em que vivemos” (Ali & Kelly, 2004: 117).

Para além das questões éticas que estão presentes na implicação do/a investigador/a, e na escrita dos textos da investigação, as questões relativas à recolha, tratamento e armazenamento dos dados são de suma importância quando se solicita a participação de pessoas externas na investigação. Estas questões éticas foram sendo refletidas, resultando em alguns procedimentos que foram tidos em conta. Outros procedimentos que poderiam ter

sido realizados foram desconsiderados pelas condições da investigação ou por limites de tempo, como por exemplo, o de devolver as entrevistas transcritas aos participantes para validação, como sugere a investigação feminista que seja feito com o objetivo de atenuar diferenças de poder que resultam do estatuto de investigador/a e de entrevistado/a (Ali & Kelly, 2004).

Como já referido, o contacto com os/as participantes foi, em primeira instância, realizado com dirigentes das EF. No que respeita à recolha de dados qualitativos, foi realizada uma reunião, prévia ao início da recolha de dados, com os/as diretores/as ou seus representantes, para apresentar os objetivos e desenho da investigação e algumas informações de carácter ético, nomeadamente no que se referia à gravação áudio das entrevistas e tratamento e armazenamento dos dados. O assentimento de participação na investigação foi tomado como consentimento informado (Ali & Kelly, 2004) no caso destes participantes, pelo que nas entrevistas que se realizaram com estes não foi apresentado um documento formal de consentimento informado, sendo substituído pelo email de reposta afirmativa. No entanto, em todas as entrevistas com os/as restantes participantes foi apresentado um documento de consentimento informado (Apêndices 11, 12, e 13) onde constava: uma apresentação do projeto de investigação e o objetivo principal; os tópicos da entrevista; o pedido expresso para proceder à gravação áudio assegurando que os dados recolhidos apenas seriam usados para esta investigação e não seriam passados a terceiros em bruto; a informação de que a cada participante e a cada EF seria atribuído um código, e de que seriam eliminados da transcrição todos os elementos identificadores, assegurando assim o anonimato; a informação de que o/a participante poderia a qualquer momento sair do estudo sem qualquer prejuízo; e a indicação de que os resultados seriam publicados. Do consentimento constava ainda os contactos da investigadora e uma parte destacável que era assinada pelo/a participante e que ficava na posse da investigadora. A parte do documento contendo as informações era entregue ao/à participante. Antes de ser iniciada a entrevista todos os elementos constantes do consentimento informado eram explicados verbalmente aos/às participantes, que então eram inquiridos sobre a subsistência de dúvidas. Era depois dado a ler o documento para ser assinado. Os dados demográficos dos/as participantes nas entrevistas foram recolhidos em documento à parte, sem nome, onde foi apenas colocado o código de participante e da EF. Apenas a investigadora pode fazer coincidir os códigos de participantes com o nome dos/as mesmos e da EF (Ali & Kelly, 2004). Aos/às jovens participantes foi atribuído um nome fictício que não coincide com nenhum dos nomes verdadeiros de qualquer deles/as. Esta opção foi feita para tornar mais humanizada a escrita

dos trechos de entrevista que são utilizados quer neste texto, quer em outros textos de divulgação dos resultados, pois a utilização dos códigos de participantes para referência aos discursos dos/as jovens na divulgação dos resultados não se coadunava com a posição teórica que se defende, nem contribuiria para a valorização destes percursos.

Nos critérios de seleção dos/as formandos/as foi solicitado que estes/as fossem maiores de 18 anos, e um dos motivos prendia-se com eliminar a necessidade de pedir consentimento dos pais para participação no estudo, pois conduziria ao atraso na recolha dos dados. No entanto, conforme foi aqui referido, foram entrevistados/as jovens com idade inferior, sob justificação da EF de que os/as encarregados/as de educação assinaram inicialmente uma aceitação de participação dos/as seus/suas educandos/as em estudos nos quais a EF aceitasse participar. Dado que os/as jovens entrevistados/as foram selecionados/as pela EF, não se pode assegurar em absoluto que a sua participação nas entrevistas foi absolutamente voluntária, pois não se consegue saber se existiu alguma forma de persuasão.

Tendo em conta o carácter transitório do contacto com as EF, não existe um conhecimento profundo das dinâmicas e funcionamento de cada uma, e logo, das relações de poder existentes; portanto, não se pode garantir que foi totalmente observado o princípio da autonomia. O consentimento informado é um instrumento que serve precisamente o objetivo de garantir o princípio da autonomia (Ali & Kelly, 2004), mas não é possível saber se os jovens participaram na investigação por vontade própria ou porque se sentiram na obrigação de o fazer porque o/a dirigente lhes deu essa indicação. Não obstante, na interação pessoal com a investigadora, após a explicação das informações constantes do consentimento informado, nenhum/a jovem se mostrou contrário à sua participação.

Os/as participantes na recolha de dados quantitativos não foram sujeitos a um documento formal de consentimento. Como se disse, foi solicitado às EF que passassem o *link* de acesso ao questionário aos/às formandos/as a frequentar CA na entidade, ao momento da recolha de dados. A não ser em uma entidade que solicitou que a investigadora estivesse presente durante a aplicação dos questionários, não se tem conhecimento de como o questionário foi aplicado: se o *link* foi passado diretamente aos/às jovens, ou se o questionário foi respondido em sala de aula – embora se creia pelo *feedback* de algumas entidades que este tenha sido o procedimento mais usual. McInroy (2016: 86) considera que a realização de questionários *online* “permite que os participantes sintam maior conforto e autonomia e diminuem as inibições à participação como resultado de saberem que as suas contribuições permanecerão confidenciais e que terão a capacidade de concluir o questionário de forma privada”. No entanto, tal como para as entrevistas, não é possível assegurar se a participação foi

absolutamente voluntária, nem se alguma resposta de um/a participante foi vista por alguma outra pessoa enquanto aquele respondia ao questionário. Apesar destes constrangimentos, que são praticamente inevitáveis quando se usam questionários *online* (McInroy, 2016), ressalva-se que a página inicial do questionário continha informações sobre o objetivo principal do estudo, sobre o anonimato dos/as participantes, e dados de contacto da investigadora. Avançar esta primeira página para responder ao questionário tomou-se como consentimento de participação no estudo, e os/as jovens podiam desistir de responder a qualquer momento. De qualquer modo, não se tem qualquer forma de identificar os/as respondentes a partir do questionário, pois o mesmo não recolheu nem o nome do/a participante, nem o nome da EF.

Uma outra opção ética, relacionada com o anonimato dos/as participantes, foi a de não indicar a designação dos CA que os/as jovens participantes frequentavam. Apesar do eventual interesse que teria a especificidade do curso para analisar algumas tendências – tais como se existem diferenças de estatuto em termos de reconhecimento social dependentes do curso (em termos de profissão para a qual forma) – optou-se por usar apenas a designação das áreas de educação e formação correspondentes e que agregam mais do que um CA. Desta forma reduz-se a possibilidade de identificação dos cursos e, portanto, dos/as participantes, mantendo, no entanto, alguma informação que permite analisar algumas dessas questões.

3. CURSOS ENSINO PROFISSIONALIZANTE EM PORTUGAL

Sumário

Neste capítulo pretende-se fazer uma breve apresentação da evolução do ensino profissionalizante em Portugal após a Revolução de Abril, e uma apresentação das características específicas dos Cursos de Aprendizagem. Finaliza-se o capítulo referindo alguns exemplos de *Apprenticeships* no contexto internacional.

Breve apresentação do ensino profissionalizante em Portugal

Entre 1928 a 1974, Portugal viveu sob um regime ditatorial, o Estado Novo, que não considerava a educação como uma prioridade política ou social (Pires, 1989). A educação formal para a maioria da população era de 3 a 4 anos. O rastreio educacional era feito aos 10 anos de idade (Álvares, 2018), para quem prosseguia na escola. A escolha fazia-se entre a via técnica e a via académica. A via técnica era frequentada por estudantes de condição social e económica mais desprivilegiada, enquanto a via académica era reservada às elites. Estava, portanto, instituído um sistema de educação dualizada (Álvares, 2018).

Várias reformas foram propostas para adiar a idade de rastreio dado os seus efeitos negativos na equidade social (Álvares, 2018). Tais reformas, como a proposta por Veiga Simão (Pires, 1989) foram difíceis de implementar e, logo após a Revolução de Abril em 1976, que instalou um regime político democrático, a via técnica foi abolida porque estava associada a discriminação social e cultural, dado que era reservada a pessoas pobres (Azevedo, 2015). A educação básica e a secundária foram unificadas e a diversificação de vias de ensino foi adiada para o ensino superior (Álvares, 2018). No entanto, Portugal tinha um problema de profissionais subqualificados, e um imenso atraso de desenvolvimento para resolver. Alves (2007: 60) sustenta que “o aumento do desemprego, em particular do desemprego juvenil, traz para a agenda política a discussão sobre o seu papel no combate a este fenómeno e está na origem da profissionalização dos sistemas educativos”. Como tal, começou a tornar-se pertinente voltar a introduzir o ensino profissionalizante na educação pública.

Cursos Técnico-Profissionais e Profissionais

Em 1983, é, então, relançado o ensino técnico, com a criação de uma experiência-piloto de introdução de Cursos Técnico-Profissionais e Profissionais pós 9º ano, pelo Despacho-Normativo 194-A/83, de 21 de Outubro (Duarte, 2014), a funcionar em escolas secundárias públicas. Os Cursos Técnico-Profissionais tinham a duração de três anos e eram equivalentes ao ensino secundário geral, com possibilidade de prosseguimento de estudos para o ensino superior. Os Cursos Profissionais tinham a duração de um ano, e permitiam essencialmente a qualificação numa determinada profissão (ME, 1983). Para estes cursos, os/as candidatos/as eram seriados pela melhor classificação obtida no 9º ano de escolaridade, sendo que cada turma era constituída por 15 alunos/as. De acordo com Azevedo (2015), os cursos de um ano de duração não tiveram adesão tendo sido postos de parte. No entanto, os cursos de três anos tiveram “bom acolhimento” e foram reformulados como Cursos Tecnológicos do ensino secundário em 1989.

Sistema de Aprendizagem

Em 1984 uma nova modalidade formativa foi implementada, sob a denominação de Sistema de Aprendizagem (SA). Este modelo, operacionalizado nos Cursos de Aprendizagem, foi direcionado para jovens com idade entre os 14 e os 24 anos que haviam completado o nível de escolaridade obrigatória à época (6º ano)²⁰ (METSS, 1984). Eram também oferecidos cursos de pré-aprendizagem para aqueles/as que, dentro dessas idades, não haviam completado o ensino obrigatório. O Sistema de Aprendizagem pretendia resgatar “milhares de jovens que anualmente deixam o sistema oficial de ensino, com ou sem a escolaridade obrigatória, mas quase sempre sem qualquer preparação profissional”, o que constituía “causa relevante das elevadas taxas de desemprego juvenil” (METSS, 1984: 1069). A palavra da lei foi, por si só, estigmatizadora, uma vez que os vários documentos legais que regem os CA referem-se sempre a jovens que, de alguma forma, apresentam ruturas com a escolaridade. O último documento legal refere que estes cursos têm como objetivo “contribuir também para a resolução do abandono precoce do sistema de ensino” (MTSSE, 2008: 8960), criando a ideia de que são dirigidos apenas àqueles/as com problemas na conclusão do ensino secundário regular.

²⁰ O alargamento da escolaridade obrigatória para o 9º ano de escolaridade faz-se a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (AR, 1986)

Cursos Profissionais

Em 1989 são criados os Cursos Profissionais (CP), a par com as Escolas Profissionais onde são ministrados (Azevedo, 2015). A implementação desta modalidade de ensino e das respetivas escolas subjaz à preocupação de elevar a “qualificação dos recursos humanos do País [o que] constitui um imperativo e investimento inadiável” (ME, 1989: 246), através da diversificação de ofertas de ensino profissionalizante:

O Governo defende como um dos vectores de modernização da educação portuguesa a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante, pelo apoio à implementação de uma rede de escolas profissionais, de iniciativa eminentemente local, com aproveitamento articulado dos recursos disponíveis nos vários departamentos do Estado. (*Ibidem*)

Os Cursos Profissionais, à data da sua criação, dirigiam-se a jovens que “procuram um percurso educativo alternativo, orientado para a inserção no mundo do trabalho” (ME, 1989: 247) e ofereciam cursos de nível básico – para jovens que após 9 anos de escolaridade apenas haviam obtido o 6º ano, ou abandonado a escola sem concluir o 9º ano – e de nível secundário, para jovens que haviam concluído o 3º CEB. Existia ainda a possibilidade de realização de CP em regime pós-laboral para trabalhadores que pretendessem elevar o seu nível escolar e qualificação profissional. Durante a governação do XVII Governo Constitucional procede-se ao alargamento do ensino profissional às escolas secundárias públicas (Azevedo, 2015), passando os Cursos Profissionais a serem ministrados quer nas escolas profissionais, quer nas escolas secundárias da rede pública de estabelecimentos de ensino, ainda que estas não estivessem (e continuem a não estar) devidamente equipadas para a oferta formativa de determinados Cursos Profissionais.

Cursos de Educação e Formação

Em 2002 são criados os Cursos de Educação e Formação (CEF) com o objetivo de

Assegurar uma oferta de educação e formação que permita adoptar medidas para a obtenção, simultaneamente, de uma qualificação profissional de nível 1 e nível 2 e da certificação dos 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico, contribuindo, respectivamente, para uma inserção qualificada no mercado do trabalho e para o aumento dos níveis de escolaridade. (METS, 2002: 6807)

Estes cursos destinavam-se especificamente a jovens

em risco de abandono escolar ou que entraram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar ou sem qualquer qualificação profissional, entre 15 e 18 anos, que não possuam habilitação dos 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico e qualificação profissional. (METS, 2002: 6808)

Em 2004 os CEF são recriados (MESST, 2004) para contemplar já a perspetiva do alargamento da escolaridade obrigatória que só veio a ser concretizada em 2009 (AR, 2009), criando várias tipologias de formação para contemplar diversas situações de jovens com vista à sua qualificação profissional. Embora os/as destinatários/as permaneçam essencialmente os/as mesmos/as, ou seja, com o mesmo tipo de situação perante a educação, abre-se também a possibilidade a jovens que tenham terminado o 12º ano de se poderem qualificar profissionalmente. Assim, a partir de 2004, os CEF

destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquirir-la para ingresso no mundo do trabalho. (MESST, 2004: 11297)

A partir de 2004, os CEF são compostos por sete tipologias, constantes na tabela 7, que abrangem níveis escolares desde o 1º CEB até ao ensino pós-secundário.

Tabela 7 – Tipologias de formação dos Cursos de Educação e Formação

Percursos de formação	Habilitações de acesso	Duração mínima (horas)	Certificação escolar e profissional
Tipo 1*	Inferiores ao 6º ano de escolaridade, com duas ou mais retenções	1125 (Percorso com a duração até 2 anos)	2º ciclo do ensino básico e certificação profissional Nível 1 de qualificação do Q.N.Q.
Tipo 2*	Com o 6º ano de escolaridade, 7º, ou frequência do 8º ano	2109 (Percorso com a	3º ciclo do ensino básico e certificação profissional

	Com capitalizações de 1/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente	duração de 2 anos)	Nível 2 de qualificação do Q.N.Q.
Tipo 3*	Com o 8º ano de escolaridade ou frequência, sem aprovação, do 9º ano de escolaridade Com capitalizações de 2/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente	1200 (Percurso com a duração de 1 ano)	3º ciclo do ensino básico e certificação profissional Nível 2 de qualificação do Q.N.Q.
Tipo 4	Titulares do 9º ano de escolaridade, ou com frequência do nível secundário com uma ou mais retenções, sem o concluir	1230 (Percurso com a duração de 1 ano)	Certificação profissional Nível 2 de qualificação do Q.N.Q.
Curso Formação Complementar	Titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de um curso de qualificação inicial de nível 2 e o 9º ano de escolaridade, que pretendam prosseguir a sua formação	1020 (Percurso com a duração de 1 ano)	Certificado de acesso ao Tipo 5
Tipo 5	Com o 10º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11º ano, sem aproveitamento, ou titular de percurso tipo 4, ou 10º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com curso de formação complementar	2276 (Percurso com a duração de 2 anos)	Ensino secundário e certificação profissional Nível 4 de qualificação do Q.N.Q.
Tipo 6	Com o 11º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente ou frequência do 12º ano sem aproveitamento	1380 (Percurso com a duração de 1 ano)	Ensino secundário e certificação profissional Nível 4 de qualificação do Q.N.Q.
Tipo 7	Titular do 12º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim	1155 (Percurso com a duração de 1 ano)	Certificação profissional Nível 4 de qualificação do Q.N.Q.

Fonte: ANQEP, retirado de: www.anqep.gov.pt

Cursos Vocacionais

No ano letivo de 2012/13 é criada uma nova oferta educativa profissionalizante: os Cursos Vocacionais, inicialmente apenas aplicados ao ensino básico (MEC, 2012), alargando-se no ano letivo seguinte ao ensino secundário (MEC, 2013) para assegurar a continuidade entre ciclos. Esta oferta educativa foi proposta pelo Ministério da Educação como sendo a introdução de um sistema dual de ensino em Portugal (TVI24_Redação, 2012), tendo desconsiderado o ensino dual que existia em Portugal desde 1984: o Sistema de Aprendizagem. Os Cursos Vocacionais do ensino básico foram, então, criados para jovens a partir dos 13 anos – configurando assim uma nova forma de rastreio educacional, numa idade bastante precoce (*early tracking*) – que apresentassem “constrangimentos com os estudos do ensino regular e procurem uma alternativa a este tipo de ensino, designadamente aqueles alunos que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes” (MEC, 2012: 5442). Os Cursos Vocacionais de nível secundário dirigiam-se a

alunos que concluíram o 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente, completaram 16 anos de idade ou que, tendo frequentado o ensino secundário, pretendem reorientar o seu percurso escolar para uma oferta educativa mais técnica, designadamente os que se encontrem em risco de abandono escolar. (MEC, 2013: 5093)

Os Cursos Vocacionais do ensino secundário têm uma componente de formação vocacional e de estágio formativo indexadas ao Catálogo Nacional de Qualificações e, à imagem dos CA, têm prevista a alternância entre contexto de sala de aula e de trabalho.²¹

Cursos EFA, Formação Modular e RVCC

No campo da educação de adultos aborda-se aqui aquela que se dirige a públicos a partir dos 18 anos de idade, por se considerar, de certa forma, concorrentes dos CA, pois os CA dirigem-se a jovens até aos 25 anos de idade. Assim, existem duas outras formas de ensino profissionalizante que permitem a obtenção de certificação profissional e académica de nível secundário (ou inferior): os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA); e a Formação Modular. Os cursos EFA, criados no ano 2000 (MTSE, 2007), são destinados, como o nome indica, a adultos, maiores de 18 anos, e permitem “adquirir habilitações escolares e/ou

²¹ Em Portugal existe ainda o ensino artístico especializado, dirigido para jovens, que é considerado uma oferta profissionalizante, no entanto, pela sua especificidade ligada às artes, e porque se considera que não goza do mesmo estatuto que outras ofertas de ensino profissionalizante, não é aqui considerada ao nível das restantes ofertas formativas apresentadas.

competências profissionais, com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho” (ANQEP, 2019). Estes cursos oferecem a possibilidade de concluir diversos níveis de ensino, desde o 1º CEB até ao Secundário. Apesar de configurarem uma oferta de educação e formação especificamente para adultos, são, de certa forma, concorrentes aos CA por abarcarem uma faixa etária parcialmente coincidente com os CA, ainda que os EFA não apresentem limite etário para a sua frequência, e tenham condições especiais tais como: apenas jovens com idade igual ou superior a 23 anos podem frequentar um EFA de ensino secundário a tempo integral; no entanto, jovens que estejam integrados no mercado de trabalho podem frequentar um EFA a partir dos 18 anos (ou com menos idade desde que seja aprovada a sua frequência).

A Formação Modular é uma modalidade formativa constituída por módulos compostos por UFCD (unidades de formação de curta duração) e que permite adquirir uma qualificação constante no Catálogo Nacional de Qualificações com a conclusão de todos os módulos que constam da respetiva qualificação. Porém, para cada módulo concluído é obtido um certificado respetivo a esse módulo, pelo que não obriga, a não ser a quem o pretenda, à realização de todos os módulos para obtenção da qualificação respeitante a um perfil profissional. É um tipo de formação mais flexível na sua estrutura e frequência. Esta modalidade destina-se

a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou secundário. Podem ser integrados em formações modulares, formando com menos de 18 anos, desde que comprovadamente inseridos no mercado de trabalho ou em centros educativos tutelados pelo Ministério da Justiça. (ANQEP, 2019)

Denote-se que a Formação Modular introduz um público-alvo diferente ao referir-se a jovens integrados em centros educativos, apesar de ser um tipo de formação que qualquer pessoa pode realizar para obter qualificação ou requalificação profissional.

Existe ainda em Portugal outro processo para obter qualificação profissional e académica, o processo de Reconhecimento, Validação, e Certificação de Competências (RVCC), mas que não implica uma estrutura formativa equivalente às anteriores. Trata-se de um processo individual, enquanto que as restantes modalidades formativas apresentadas implicam um grupo-turma.

Coexistência de modalidades formativas

Desde a reintrodução do ensino profissionalizante no pós-25 de Abril em Portugal, o Governo veio acrescentar aos Cursos Tecnológicos, e aos Cursos de Aprendizagem, os Cursos Profissionais, os CEF, os EFA, e os Cursos Vocacionais, como meio de aumentar a qualificação dos/as jovens. Os Cursos Tecnológicos foram paulatinamente sendo substituídos pelos Cursos Profissionais, completando-se este processo em 2009/2010 (Azevedo, 2015). Os Cursos Vocacionais, envoltos em contestação social devido especialmente ao rastreamento precoce que introduziram, foram extintos em 2016/2017.

Não obstante, coexistiram algumas destas medidas formativas (Cursos Tecnológicos, CA, CP, CEF, EFA) durante, pelo menos 20 anos, o que parecerá, à primeira vista, uma multiplicação (duplicação) de investimento, dado que os perfis profissionais para os quais formam são, na sua maioria, comuns.

Se se atentar aos referenciais de formação, que podem ser consultados no Catálogo Nacional de Qualificações, pode verificar-se que o referencial de formação tecnológica para um determinado perfil profissional, é comum a várias modalidades formativas. A imagem seguinte apresenta, a título de exemplo, o referencial de formação tecnológica para o perfil profissional Técnico/a de Multimédia, onde constam os cursos EFA, os CA, os CP, e a formação modular, como sendo cursos sujeitos a este referencial de formação.

REFERENCIAL DE FORMAÇÃO - FORMAÇÃO TECNOLÓGICA
EM VIGOR



Área de Educação e Formação	213 . Áudiovisuais e Produção dos Media
Código e Designação de Referencial de Formação	213006 - Técnico/a de Multimédia
	Nível de Qualificação do QNQ: 4
	Nível de Qualificação do QEQ: 4
Modalidades de Educação e Formação	Educação e Formação de Adultos Formação Modular Cursos de Aprendizagem Cursos Profissionais

Figura 2 – Referencial para o perfil profissional de Técnico/a de Multimédia.

Fonte: Catálogo Nacional de Qualificações

Cada uma das ofertas de educação e formação em Portugal tem as suas especificidades, o seu público-alvo particular (que pode, em alguns casos sobrepor-se), e até, eventualmente, a sua hierarquia em termos da imagem social de que disfruta – e que está mais dependente do nível local e dos agentes mais próximos do que da sociedade em geral, onde parece existir um desconhecimento das especificidades de cada modalidade. Este desconhecimento conduz a que o ensino profissionalizante seja visto como um todo e seja como um todo estigmatizado, independentemente das suas especificidades, pois grosso modo o que subsiste é que o ensino profissionalizante é dirigido a públicos específicos relacionados de alguma forma com constrangimentos em atender o ensino regular, o que se encontra inclusivamente inscrito na legislação.

Permaneça, todavia, a questão sobre a necessidade de existir tanta diversidade de ofertas de ensino profissionalizante, dado que formam para os mesmos perfis profissionais. No entanto, pode-se considerar que tal diversidade pode ser uma forma de o Estado promover igualdade de oportunidades de acesso à educação (Pires, 1994; Pires et al., 1991), no sentido de oferecer a maior multiplicidade possível de vias para obtenção quer de qualificação profissional, quer de qualificação escolar, nomeadamente, e especialmente no âmbito deste trabalho, de nível secundário de educação.

Permeabilidade entre vias de ensino

É, igualmente, necessário questionar a permeabilidade entre vias de ensino, que é nomeada em alguns dos documentos legais que introduzem as modalidades formativas apresentadas. Esta permeabilidade é formal, ou seja, não existe nos termos da lei nenhum impedimento a que um/a jovem que se encontra numa via de ensino se possa inscrever subsequentemente em outra, mas alguns constrangimentos se impõem a esta permeabilidade, especialmente no que se refere aos conteúdos curriculares das disciplinas gerais (por exemplo das componentes sociocultural e científica), pois podem não permitir o acompanhamento dos conteúdos curriculares subsequentes.

O Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, que estabelece os currículos do ensino básico e secundário, refere especificamente que

é assegurada a possibilidade de reorientação do percurso formativo dos alunos com recurso à permeabilidade entre cursos com afinidade de planos curriculares e ao regime de equivalências com vista a possibilitar ao aluno o prosseguimento de estudos noutro curso. (PCM, 2018: 2932)

Como se pode constatar, a permeabilidade entre vias é assegurada apenas nos casos em que exista afinidade curricular. Assim, não seria possível a um/a jovem transitar entre um CA e os cursos científico-humanísticos, por exemplo, pois não existe tal afinidade curricular. Tal acontece igualmente com os CEF. Eventualmente a possibilidade de reorientação do percurso formativo pode colocar-se entre os Cursos Profissionais e os cursos científico-humanísticos. Parece, no entanto, ser óbvio que não se questiona que um/a jovem no ensino regular não possa transitar para qualquer via profissionalizante. É necessário ressaltar que o documento legal mencionado diz respeito ao sistema educativo, pelo que não inclui o Sistema de Aprendizagem, deixando de fora esta modalidade formativa pois encontra-se “inserida no mercado de emprego” (MQE, 1996: 3757; cf. também MESS, 1991a; MESS, 1991b). Não obstante, trata-se de uma modalidade de formação inicial para jovens, que confere equivalência ao ensino secundário, e que absorve um número razoável de alunos/as, pelo que deveria ser também considerada a possibilidade de permeabilidade entre CA e outras modalidades de ensino, incluindo o regular. De acordo com dados da DGEEC (2018), em 2016/17, estavam matriculados em CA 6% (24 202 alunos/as) dos jovens que se encontravam a frequentar o ensino secundário (contra 53% no ensino regular, 29% em Cursos Profissionais, e 5,53% em cursos EFA).

Como já mencionado neste texto, este estudo foca-se nos Cursos de Aprendizagem, como modalidade representante do ensino profissionalizante em Portugal. Assim, após esta breve introdução à evolução do ensino profissionalizante inicial para jovens, passa a apresentar-se a especificidade dos CA.

Os Cursos de Aprendizagem

Objetivos do Sistema de Aprendizagem

Em 1984, os Cursos de Aprendizagem configuravam o Sistema de Aprendizagem, que, de acordo com o preâmbulo da legislação, não se queria concorrente do Sistema de Ensino (METSS, 1984: 1070), e se apresentava como “via complementar e alternativa para os milhares de jovens que anualmente abandona[va]m a via normal de ensino”.

Esta designação de Sistema de Aprendizagem²² desaparece na legislação subsequente, passando a ser nomeada como “Aprendizagem” no Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de outubro que estabelece o regime jurídico da Aprendizagem. Esta alteração talvez se deva a uma aproximação à designação internacional desta modalidade formativa: *Apprenticeship*. Este diploma legal pretendeu sustentar a “reforma da aprendizagem” (MQE, 1996: 3757), pois as alterações ocorridas no sistema de educação e formação profissional desde a publicação do primeiro documento legal obrigavam

a repensar o lugar da aprendizagem, já não como um dispositivo de emergência para jovens que não têm alternativas ao mesmo nível, mas como parte integrante de um sistema de formação em que coexistem vias alternativas, com identidade própria, inseridos em diferentes subsistemas de formação. (*Ibidem*)

Chama-se a atenção para a expressão “dispositivo de emergência” para qualificar esta via formativa – ainda que aplicada no passado – que reforça a ideia de se destinar a jovens que abandonaram o sistema educativo sem qualificação, especialmente profissional²³, dado que centra os seus objetivos essencialmente na empregabilidade, como já referido. Assim, na formulação dos objetivos da Aprendizagem, em 1996, entende o legislador, que essa

deve poder cobrir a diversidade de situações prioritárias para Portugal, desde a promoção da qualificação de base daqueles que foram excluídos precocemente do sistema escolar até à contribuição para a modernização da economia pela produção de qualificações intermédias, de peso determinante no desenvolvimento das condições necessárias intermédias ao crescimento da competitividade, bem como ao desenvolvimento da qualidade de vida dos portugueses. (MQE, 1996: 3757)

O legislador apesar de rejeitar a classificação da Aprendizagem como ‘dispositivo de emergência’, acaba por a reformular no mesmo sentido na enunciação dos objetivos.

²² Apesar de não ser a denominação oficial, esta designação ainda é usada pelos agentes mais próximos da modalidade, incluindo por representantes do Governo (cf. Lusa, 2019c). Para efeitos do presente estudo, prefere-se a utilização da designação ‘Cursos de Aprendizagem’ por questões de diferenciação com a palavra ‘aprendizagem’ relativa ao ato de aprender, no entanto, algumas vezes será utilizada a designação ‘Sistema de Aprendizagem’ e referência aos/às jovens que o frequentam como ‘formandos/as’ ou como ‘aprendizes’.

²³ Os governos democráticos portugueses têm manifestado preocupação com a qualificação profissional dos/as jovens no caso de estes/as se encontrarem na margem e/ou fora do sistema educativo «sem qualificação», mas não se denota a mesma atenção àqueles que prosseguem estudos até ao final do ensino secundário pela via científico-humanista, visto estes terminarem o ensino secundário sem qualquer qualificação profissional. Parece que aos primeiros está destinado trabalhar, o quanto antes, em profissões de “qualificação intermédia”, como refere o diploma legal de 1996, embora estejam previstos cursos de áreas tão diversas que abarcam os diferentes sectores de atividade (desde agricultura e pescas, passando pela indústria, até ao comércio e serviços). Para os segundos, é suposto que a aquisição de competências «profissionais» seja feita no ensino superior, adiando a sua entrada no mercado de trabalho, mas qualificando com um *estatuto* superior.

Inspiração no Sistema Dual alemão: semelhanças e diferenças

O modelo dos Cursos de Aprendizagem foi importado do Sistema Dual Alemão. O documento legal introdutório (METSS, 1984) formula o Sistema de Aprendizagem muito semelhante ao modelo alemão, mas a prática subsequente não o reflete. Existem múltiplas diferenças entre Sistema Dual alemão e o Sistema de Aprendizagem português (Doroftei, Silva, & Araújo, 2015). Uma diferença substancial encontra-se na forma de candidatura. Na Alemanha um/a aspirante a aprendiz candidata-se diretamente a uma empresa que publicita vagas para *Apprenticeships* (Walden & Troltsch, 2011). Em Portugal, o recrutamento de candidatos/as é bastante contrastante, não apenas com a Alemanha, mas com *Apprenticeships* de vários outros países (cf. Cedefop, 2016). Os/as jovens inscrevem-se num centro de formação que, posteriormente, procura uma empresa disponível para os receber como ‘aprendizes’. Algumas empresas recebem jovens de diversas modalidades formativas como estagiários, mas não podem fornecer postos de trabalho no futuro ou, mesmo durante a formação não têm tarefas para lhes atribuir, o que prejudica quer a aprendizagem, quer a perspetiva de integração na empresa no pós-curso (cf. capítulo 7).

Uma diferença fundamental entre os dois países reside no estatuto social dos Cursos de Aprendizagem. Enquanto na Alemanha as *Apprenticeships* gozam de um estatuto elevado (Chadderton & Wischmann, 2014), em Portugal os CA são considerados de baixo estatuto, como o ensino profissionalizante em geral (Azevedo, 2015). Na Alemanha, jovens com “baixo desempenho escolar” têm dificuldade em ser aceites em *Apprenticeships* (Walden & Troltsch, 2011: 317). Contudo, em Portugal persiste a ideia de que os CA são direcionados para jovens de baixo desempenho escolar, o que é especialmente sugerido pelos diplomas legais que os regulam (METSS, 1984; MQE, 1996; MTSSE, 2008).

Outras diferenças podem ser encontradas entre o modelo português e o modelo alemão que contribuem para a variação na sua imagem social (cf. Doroftei et al., 2015). Na verdade, o principal ponto comum é a alternância entre a formação em contexto de trabalho e a formação em contexto de sala de aula, que constitui a característica fundamental desta modalidade formativa, nos dois países.

Por oposição à Alemanha, Portugal carece de uma cultura de aprendizagem baseada no trabalho (*work-based learning*), presumivelmente devido às características do mundo empresarial, no qual existem 56,4% de patrões com qualificações ao nível do ensino básico (Cantante, 2018), o que leva, de acordo com os media, a que os/as investigadores considerem “que esta seja uma das razões para as empresas portuguesas darem pouca importância à formação dos trabalhadores” (Guedes, 2018: 1), apesar de as várias modalidades de

formação profissional inicial para jovens incluírem, todas elas, algum tempo de experiência em contexto de trabalho.

O modelo português de Cursos de Aprendizagem é, portanto, bastante diferente das *Apprenticeships stricto sensu* (Cedefop, 2016) dos países europeus e de outros países em todo o mundo. A nível europeu, os CA são considerados como “esquemas do tipo *apprenticeship*” (European Commission & IKEI, 2012) ou “*apprenticeships* em sentido lato” (Cedefop, 2016). Esta designação é usada para denominar cursos que “formalmente combinam e alternam formação em empresa (...) com educação em sala de aula (...) e cuja conclusão bem-sucedida conduz a uma certificação profissional inicial reconhecida nacionalmente” (European Commission & IKEI, 2012).

A característica principal dos CA é, então, o regime de alternância entre o contexto de formação em sala de aula/laboratório e o contexto de trabalho, definindo-se ‘alternância’ como “interação entre a formação teórica e a prática e os contextos em que as mesmas decorrem” (IEFP_DFP, 2014: 4). Em termos práticos significa que o tempo de formação é dividido entre formação em contexto de sala de aula e formação em contexto de trabalho, numa proporção que vai diferindo ao longo dos anos do curso, com aumento da última e diminuição da primeira. As práticas de alternância variam entre entidades formadoras e cursos, encontrando-se alternâncias semanais, em que na mesma semana os dias de formação são distribuídos entre contextos de formação; alternâncias quinzenais, nas quais os/as formandos/as estão em contexto de sala de aula durante 15 dias de um mês, e nos restantes 15 dias estão no contexto de trabalho. É ainda possível a opção pela condensação da formação em contexto de trabalho num bloco de tempo no final de cada período de formação (1º, 2º, e 3º ano), à semelhança dos Cursos Profissionais. Esta última opção, prevista no regulamento específico dos CA (IEFP_DFP, 2018), parece violar o princípio da alternância, pois este teria como princípio um período de tempo em contexto de sala de aula alternado com um período de tempo em contexto de trabalho, em tempos proximamente contíguos, tal como acontece com o Sistema Dual Alemão (Doroftei et al., 2015). As diferenças nos modos de alternância são justificadas pelas EF com a natureza do trabalho inerente a cada perfil profissional²⁴.

²⁴ Como refere, por exemplo, a dirigente da EF-09: “esta organização não é igual para todos. Depende da área profissional em causa, há áreas em que se calhar é fácil entrada e saída e as tarefas que podem ser mais limitadas, «ok, estão aqui 2 dias é isto!» há outras que não, ele [formando/a] fica ali um bocado com as coisas a meio, digamos assim. Portanto, tem que ser ponderado, visto também com a empresa, porque a empresa também tem que ter capacidade para receber o jovem e também temos que no fundo respeitar a organização da empresa e ver em que moldes é que isso é possível, e conciliar as coisas. Portanto, não há um modelo único.”

Estrutura e coordenação

Os Cursos de Aprendizagem constituem uma modalidade de formação profissional inicial para jovens inserida no mercado de emprego e não no sistema educativo (MQE, 1996). Em 1991 foi celebrado um Acordo de Política de Formação Profissional entre o Estado e os parceiros sociais que dotou o país de um “enquadramento legal da formação profissional, inserida no sistema educativo ou no mercado de emprego” (MQE, 1996: 3757), tendo incluído o Sistema de Aprendizagem no mercado de emprego, o que destaca a sua orientação para a qualificação profissional.

Desde a sua criação até à entrada em vigor do último diploma legal, publicado em 2008 (MTSSE, 2008), os CA certificavam vários níveis de formação: nível I (que recebeu durante algum tempo a designação de pré-aprendizagem); nível II; nível III; e nível IV (comummente designados de CET – Cursos de Especialização Tecnológica), conforme consta da tabela seguinte:

Tabela 8 – Características dos CA por nível de formação (até 2008)

Tipos de curso (e subtipos)	Destinatários	Certificação	Duração
Nível I (Orientação)	Jovens não diplomados do ensino básico que uma avaliação de diagnóstico considera não poderem ingressar imediatamente em cursos de qualificação profissional	Certificado de aptidão profissional de nível I	Entre 600 e 800 horas
Nível II (Aprendizagem)	A Jovens não diplomados do ensino básico que uma avaliação de diagnóstico considera aptos a seguir de imediato um percurso de formação profissional	Certificado de aptidão profissional de nível II e equivalência ao 3º ciclo do ensino básico	Entre 1800 e 4500 horas
	B Jovens diplomados do ensino básico de 9 anos de escolaridade	Certificado de aptidão profissional de nível II	Entre 1500 e 1800 horas
Nível III (Aprendizagem)	A Jovens diplomados do ensino básico de 9 anos de escolaridade	Certificado de aptidão profissional de nível III e equivalência ao ensino secundário, facultando o acesso ao ensino superior	Aproximadamente 4500 horas
	B Jovens diplomados do ensino secundário sem qualificação profissional	Certificado de aptidão profissional de nível III	Entre 1500 e 1800 horas
Pós-Secundários, Especialização Tecnológica ou	Jovens com qualificação profissional de nível III	Certificação definida pelo respetivo quadro orientador	[não indicado]

Qualificação
Tecnológica
Avançada (Nível IV)

Fonte: Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de outubro. Sistematização da autora.

O documento legal atualmente em vigor apenas contempla os cursos de nível III, equivalentes ao nível de ensino secundário de educação, e que estão atualmente em exercício. Este projeto de investigação centra-se nos CA deste nível de formação.

Esta modalidade de formação é coordenada pelo IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional e, portanto, regida pelo Ministério do Trabalho²⁵. Nos CA intervêm Centros de Formação de Gestão Direta (CGD); Centros de Formação de Gestão Participada (CGP); Entidades Formadoras Externas (EFE); e Entidades de Apoio à Alternância (EAA). Estão também previstas Entidades Parceiras para a Qualificação (EPQ)²⁶ (IEFP_DFP, 2018).

Referenciais pedagógicos

Os currículos dos cursos baseiam-se em referenciais pedagógicos enquadrados no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), regulado pela ANQEP – Agência Nacional de Qualificação e Ensino Profissional. Os Cursos de Aprendizagem apresentam uma estrutura dividida em quatro componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática (formação em contexto de trabalho). A primeira, sociocultural, visa

a aquisição/reforço de conhecimentos e competências pessoais, sociais e culturais, nomeadamente nos domínios da comunicação em língua portuguesa e estrangeira, cidadania e empregabilidade, trabalho autónomo e de equipa, inovação e empreendedorismo e utilização de novas tecnologias. (IEFP_DFP, 2018: 14)

Na tabela seguinte apresenta-se a configuração das UFCD que constituem a componente sociocultural dos CA, que é igual para todos os CA independentemente do perfil profissional para o qual formam, e que tem uma duração de 775 horas no total.

²⁵ A denominação atual é: Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

²⁶ Os CGD são centros de formação administrados e dirigidos pelo IEFP, têm governação pública; CGP são centros de formação administrados pelo IEFP e associações do mercado de emprego, e dirigidos de forma privada, têm governação pública e privada; EFE são centros de formação privados que protocolam com o IEFP para desenvolver os CA; EAA são empresas, instituições ou outras organizações do mercado de emprego que fornecem formação em contexto de trabalho; EPQ são entidades com as quais as EF podem estabelecer parcerias a nível local, e podem tratar-se de escolas do ensino regular, escolas profissionais, estabelecimentos de ensino superior, e outras, com vista à partilha de recursos humanos e materiais.

Tabela 9 – Domínios curriculares da componente sociocultural dos CA

Componente de formação	Domínio de Formação	UFCD
Sociocultural	Viver em Português (275 horas)	Portugal e a Europa 50h Os media hoje 25h Portugal e a sua História 25h Ler a imprensa escrita 25h A Literatura do nosso tempo 50h Mudanças profissionais e mercado de trabalho 25h Diversidade linguística e cultural 25h Procurar emprego 50h
		Ler documentos informativos 25h Conhecer os problemas do mundo atual 50h Viajar na Europa 25h Escolher uma profissão/Mudar de atividade 25h Debater os direitos e deveres dos cidadãos 25h Realizar uma exposição sobre as instituições internacionais 50h
		O Homem e o ambiente 25h Publicidade: um discurso de sedução 25h Mundo atual – tema opcional 25h Uma nova ordem económica mundial 25h
		Higiene e prevenção no trabalho 50h Promoção da saúde 25h Culturas, etnias e diversidades 25h
		Processador de texto funcionalidades avançadas 25h Folha de cálculo funcionalidades avançadas 25h Internet navegação 25h Criação de páginas para a web em hipertexto 25h

Fonte: Elaboração da autora a partir dos referenciais de formação de CA retirados do CNQ

A componente científica visa a “aquisição de saberes científicos e competências estruturantes, desenvolvidos através da observação, análise e experimentação, contribuindo para um exercício profissional mais consciente e fundamentado” (IEFP_DFP, 2018: 14).

A componente científica varia conforme os perfis profissionais, existindo referenciais onde não consta componente científica. A tabela seguinte foi elaborada a partir dos referenciais de formação dos perfis profissionais para os quais se estão a formar os/as jovens participantes que foram entrevistados/as, e contém todos os domínios de formação (disciplinas) que constam da componente científica dos diferentes referenciais de formação de tais perfis profissionais. O número de horas da componente científica varia entre referenciais de formação – sendo que alguns não têm qualquer tempo atribuído à componente científica – mas tem uma duração máxima de 400 horas (cf. figura 3).

Tabela 10 – Domínios curriculares da componente científica dos CA

Componente de formação	Domínio de Formação	UFCD
Científica	Matemática e Realidade (200 horas)	Organização, análise da informação e probabilidades 50h Operações numéricas e estimação 25h Geometria e trigonometria 50h Padrões, funções e álgebra 25h Funções, limites e cálculo diferencial 50h
	Geometria Descritiva (200 horas)	Teoria das projeções – representação do ponto e da reta 25h Representação de figuras planas 25h Representação de sólidos 50h Interseções e secções 50h Sombras de figuras planas e de sólidos 50h
	História das Artes (100 horas)	Arte em busca de identidade – mosteiro, catedral, palácio e altar 25h Arte em tempo de mudança – tradição e resistência inovadora 25h Revoluções, reações e vanguardas 25h Ordens e desordens no contexto da contemporaneidade 25h
	Direito (100 horas)	Ordem jurídica, fontes de Direito, sujeitos e relação jurídica 25h Contrato e garantias 25h Sociedades comerciais 25h Títulos de crédito e operações bancárias 25h
	Economia (100 horas)	Agentes económicos e atividades económicas 25h Funcionamento da atividade económica 25h Estado como regulador da atividade económica 25h Economia portuguesa em contexto internacional 25h
	Física e Química (200 horas)	Movimento e forças 25 Sistemas termodinâmicos, elétricos e magnéticos 25 Movimentos ondulatórios 25 Física moderna fundamentos 25 Reações químicas e equilíbrio dinâmico 25 Reações de ácido-base e de oxidação-redução 25 Reações de precipitação de equilíbrio heterogéneo 25 Compostos orgânicos, polímeros, ligas metálicas e outros materiais 25
	Psicologia (100 horas)	Psicologia, desenvolvimento humano, percurso de vida e comportamento 25h Domínio intrapessoal da cognição, emoção e motivação 25h Dinâmica de grupos, relações interpessoais, socialização e contextos 50h

Fonte: Elaboração da autora a partir dos referenciais de formação de CA retirados do CNQ

A formação tecnológica visa a “aquisição de saberes técnicos e competências específicas necessários ao desenvolvimento das atividades inerentes ao exercício de uma determinada profissão, incorporando a capacidade de análise crítica e de resolução de problemas” (IEFP_DFP, 2018: 15). A formação tecnológica é específica para cada perfil profissional, é composta por um número variável de UFCD, e tem uma duração máxima de 1000 horas.

Por último, a formação prática, correspondente à formação em contexto de trabalho, visa o “desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e competências técnicas, relacionais e organizacionais, relevantes para um exercício responsável da atividade profissional, assente em padrões de qualidade e no cumprimento das regras de segurança e saúde” (IEFP_DFP, 2018: 15). A formação prática em contexto de trabalho (FPCT) tem uma duração máxima de 1500 horas. Para esta componente é elaborado, entre a EF e a EAA, um plano individual de atividades para cada formando/a que organiza as aprendizagens a realizar na FPCT (IEFP_DFP, 2018, anexo 5).

A figura 3 apresenta a estrutura curricular dos CA, com as diferentes componentes de formação e distribuição horária por períodos de formação.

Componentes de Formação	Áreas de Competência	Domínios de Formação	Nível 4	Períodos de formação (duração de referência em horas)		
			Duração máxima (horas)	1.º	2.º	3.º
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	- Viver em Português	280	100	100	75
		- Comunicar em Inglês*	200	100	50	50
		- TIC	100	50	25	25
			580	250	175	150
	Cidadania e Sociedade	- Mundo Atual	110	50	25	25
		- Desenvolvimento Social e Pessoal	110	50	25	25
			220	100	50	50
Científica	Ciências Básicas	- Matemática e Realidade		75	75	50
		- Outras		75	75	50
			400	150	150	100
Tecnológica	Tecnologias	- Tecnologias Específicas	1 000	400	300	300
Prática	Contexto de Trabalho		1 500	300	550	650
TOTAL			3 700	1 200	1 225	1 250

Figura 3 – Estrutura curricular dos CA (IEFP_DFP, 2018: 15)

Supõe-se a existência de articulação entre todas as componentes de formação, e em especial entre a formação prática em contexto de trabalho, e as restantes componentes de formação em sala de aula, pois esta articulação fundamenta a “alternância”, como característica fundamental do SA, de acordo com Neves e Figueiredo (2007a, 2007b).

A carga do currículo em sala de aula é de 60% (formação em sala de aula) e a componente prática é de 40% (formação em contexto de trabalho). Os cursos têm duração de três períodos correspondentes a cerca de dois anos e meio. Cada período pode ser entendido como equivalente ao ensino secundário, sendo: o 1º período correspondente ao 10º ano; o 2º período correspondente ao 11º ano; e o terceiro período ao 12º ano. Os cursos correspondem, portanto, aos três anos do ensino secundário e são certificados com certificado de ensino

secundário equivalente ao 12.º ano, ISCED²⁷ 354 (PCM-CSE, 2017; UNESCO, 2011), e certificado de nível 4 do QNQ e QEQ²⁸.

Prosseguimento de estudos

O foco dos CA está na empregabilidade dos/as jovens, nomeadamente, “privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho” (MTSSE, 2008: 8961) através da “aquisição das competências necessárias ao desempenho da profissão” (*ibidem*: 8962). Não obstante, a legislação prevê o prosseguimento de estudos contemplada legalmente pela equivalência ao 12º ano de escolaridade, mas coloca-se a questão de saber: (i) a que nível de ensino se refere o prosseguimento de estudos; (ii) se o conhecimento transmitido nestes cursos permite ou não que quem conclua um CA realize as provas de ingresso no ensino superior; e (iii) que vias de acesso ao ensino superior estão disponíveis para jovens provenientes dos CA.

Nos documentos legais não aparece clarificada a forma como se processa o acesso ao ensino superior dos/as jovens formados/as em CA. O legislador esqueceu de mencionar qual a direção do prosseguimento de estudos, mencionando apenas que possibilitam a progressão escolar e profissional (METSS, 1984; MQE, 1996; MTSSE, 2008), ao contrário do que acontece com os Cursos Profissionais (DGERT, 2014a, 2014b) em que é específica a menção ao ensino superior. No decreto-lei que cria as escolas e os Cursos Profissionais está explicitamente mencionado que “aos diplomados com equivalência ao 12.º ano é garantido o acesso ao ensino superior, nas condições e termos definidos na lei aplicável” (ME, 1989: 247), enquanto que do último diploma que regula os CA consta, inespecificamente, “permitindo o prosseguimento de estudos” (MTSSE, 2008: 8961). Também um relatório da DGERT, acerca da provisão de ensino profissionalizante em Portugal, especifica quanto aos Cursos Profissionais que os seus objetivos são: “proporcionar aos alunos o ensino e formação profissional necessários (a) desenvolver capacidades pessoais e profissionais para desempenhar um trabalho; (b) prosseguir estudos e/ou formação (pós-secundária ou no ensino superior)” (DGERT, 2014b: 60). Relativamente aos CA, o mesmo relatório menciona como objetivos: “proporcionar aos alunos o conhecimento e competências adequadas para (a) entrar no mercado de trabalho, fornecendo-lhes experiência de trabalho; (b) continuar os seus estudos/formação atualizando seus níveis de escolaridade²⁹” (DGERT, 2014b: 63).

²⁷ ISCED - International Standard Classification of Education. O ISCED é a classificação internacional de referência para a organização de programas de educação e qualificações relacionadas por níveis e campos.

²⁸ Quadro Nacional de Qualificações / Quadro Europeu de Qualificações

²⁹ No original: “to continue their studies/ training by upgrading their educational attainment”

Como se verifica pelas diferenças no discurso do mesmo relatório acerca de duas modalidades formativas com a mesma equivalência escolar, o prosseguimento de estudos no caso dos CA fica envolto em neblina. Ao se fugir ao esclarecimento correto sobre esta questão relativamente aos CA, mascara-se a realidade, pois, como se pode verificar pelos referenciais pedagógicos que servem de base ao currículo das componentes sociocultural e científica dos CA (tabelas 9 e 10), e atendendo às características do acesso ao ensino superior atuais, muito dificilmente um/a jovem no termo do CA, sem preparação anterior, poderá candidatar-se ao ensino superior pelo Concurso Nacional de Acesso, realizando as provas de ingresso.

Com o decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o Governo tinha a intenção de retirar a necessidade de realização de exames nacionais para alunos/as de Cursos Profissionais, separando o acesso ao ensino superior da certificação do ensino secundário, no entanto, segundo o guia de exames de 2019 da DGES,

Os alunos dos **cursos profissionais e dos cursos vocacionais** de nível secundário com o **curso concluído no ano letivo 2012/2013 e seguintes**, que pretendam prosseguir estudos no ensino superior, realizam, como autopostos, o exame final nacional de Português (639), da componente de formação geral dos cursos científico-humanísticos, e um outro exame final nacional, escolhido de entre os que são oferecidos para os vários cursos científico-humanísticos³⁰. (DGES, 2019a)

Para além destes exames, que são obrigatórios para o cálculo da CFCEPE – classificação final de curso para efeito de prosseguimento de estudos, mantém-se a obrigatoriedade de realização das provas de ingresso respetivas ao par estabelecimento de ensino/curso.

O XXI Governo constitucional divulgou, durante o ano de 2019, a intenção de promover uma outra forma de acesso ao ensino superior, para candidatos/as provenientes do ensino profissionalizante, com efeitos a partir do ano letivo de 2019/20 (Lusa, 2019a; Negócios, 2019; SOL, 2019), mas recuou (DN, 2019; Silva, 2019), mantendo-se o mesmo regime, conforme consta no guia de exames da DGES acima citado. Todavia, em novembro de 2019, voltou a lançar a mesma intenção (Amorim, 2019), embora, de acordo com a notícia, esteja dependente de concurso local lançado pelas instituições de ensino superior que o queiram fazer, e não seja indicado o número de vagas que estão em causa. A proposta do Grupo de Trabalho nomeado pelo MCTES, no Relatório sobre o acesso ao ensino superior de 2019 (DGES, 2019b: 20) vai no sentido de serem consideradas as seguintes classificações para

³⁰ Negrito no original

efeitos de concurso especial de acesso para diplomados/as do ensino profissional, e do ensino artístico especializado: Classificação Final do Curso; PAP – Prova de Aptidão Profissional (ou Prova de Aptidão Artística); FCT – Formação em Contexto de Trabalho; Português (nota final); MCD – Média aritmética simples das classificações finais de todas as disciplinas que integram o plano de estudos do curso (até 2020/21) e FC – Média aritmética simples das classificações finais de todas as disciplinas que integram o plano de estudos na componente de formação científica (a partir de 2021/22). Não é certo que esta proposta se aplique aos CA, pois do que é possível perceber do relatório, na designação ‘ensino profissional’³¹ estão incluídos os Cursos Profissionais e o Ensino Artístico Especializado. Por outro lado, na proposta está incluída a nota final de Português, que é uma disciplina que não existe nos CA. Outra questão se coloca: se o número de vagas for muito reduzido e se as instituições ou os cursos de ensino superior não forem de encontro aos interesses dos/as jovens do ensino profissionalizante que queiram prosseguir estudos para o ensino superior, mantém-se a possibilidade de acesso pelo concurso nacional e os constrangimentos associados. Enquanto existir limitação no número de vagas para este novo regime de acesso que está em proposta (e/ou em estudo), ou enquanto essas vagas não forem de, pelo menos 50% do número de vagas total – correspondente à meta do Ministério da Educação para a frequência do ‘ensino profissional’–, não parecem estar cumpridos pressupostos de equidade, pois continuará a impor limitações a jovens que concluíram estudos de nível secundário pela via profissional, e em especial pelos CA.

No caso dos CA, os conteúdos curriculares das componentes sociocultural e científica dificilmente permitem realizar com sucesso as provas de ingresso, pois os conteúdos e o tempo dedicado a cada um deles é insuficiente para obter o conhecimento necessário à realização das provas. E a obrigatoriedade de realização do exame de Português para cálculo da CFCEPE impossibilita por completo o prosseguimento de estudos para o ensino superior, dado que os conteúdos curriculares da disciplina ‘Viver em Português’ estão completamente desfasados dos conteúdos curriculares da disciplina de Português do ensino regular.

A figura seguinte apresenta a lista de provas de ingresso para o acesso ao ensino superior referente ao ano letivo 2018/19. Como se pode verificar, estas matérias são de disciplinas que se encontram (ou deveriam encontrar) associadas às componentes sociocultural e/ou

³¹ Coloca-se a designação ensino profissional entre aspas, porque é a designação utilizada pela comunicação social, e pelos representantes do Governo nas áreas da Educação e do Ensino Superior na comunicação social, mas é inespecífica, pois existem várias modalidades que podem enquadrar-se nessa designação, como já se referiu. Crê-se que a designação esteja a referir-se apenas aos Cursos Profissionais, o que levanta bastantes dúvidas sobre se a proposta de medida para acesso ao ensino superior aplicada ao ‘ensino profissional’ se vai aplicar também aos Cursos de Aprendizagem.

científica. Não fazem parte das provas de ingresso disciplinas que compõem a componente de formação tecnológica dos CA, onde, eventualmente, os/as jovens estariam melhor preparados/as para realizar exames.

Prova de Ingresso 2018-2019	Exames realizados nos anos letivos de 2015-2016 e ou 2016-2017 e ou 2017-2018
01 Alemão	501 Alemão (iniciação-bienal)
02 Biologia e Geologia	702 Biologia e Geologia
03 Desenho	706 Desenho A
04 Economia	712 Economia A
05 Espanhol	547 Espanhol (iniciação-bienal)
06 Filosofia	714 Filosofia
07 Física e Química	715 Física e Química A
08 Francês	517 Francês (continuação-bienal)
09 Geografia	719 Geografia A
10 Geometria Descritiva	708 Geometria Descritiva A
11 História	623 História A ou 723 História B
12 História da Cultura e das Artes	724 História da Cultura e das Artes
13 Inglês	550 Inglês (continuação-bienal)
14 Latim	732 Latim A
15 Literatura Portuguesa	734 Literatura Portuguesa
16 Matemática	635 Matemática A ou 735 Matemática B
17 Matemática Aplicada às Ciências Sociais	635 Matemática A ou 735 Matemática B ou 835 Matemática Aplicada às Ciências Sociais
18 Português	639 Português ou 239 Português (*) ou 138 Português Língua Segunda (PL2) (**)
19 Matemática A	635 Matemática A

Figura 4 – Lista de provas de ingresso no ensino superior para 2018/19 (CNAES, 2018)

O relatório da DGES publicado em 2019, sublinha as dificuldades que jovens provenientes do ensino profissionalizante encontram no acesso ao ensino superior em Portugal, dentro da configuração que o Concurso Nacional de Acesso assume presentemente:

Neste momento pode concluir-se, de uma forma irónica, mas refletindo um sistema desajustado, que um estudante que conclua o ensino secundário profissional em Portugal pode ingressar livremente no ensino superior francês ou belga (a exigência incide apenas na posse de um diploma do ensino secundário), mas tem o ingresso no ensino superior português bloqueado por não ter realizado os exames da via científico-humanística. (...)

Esta limitação que o sistema de acesso ao ensino superior coloca a estes alunos, para além de introduzir uma discriminação negativa no tratamento dos diplomados do ensino secundário, com impacto negativo naqueles que fizeram o seu percurso nos cursos de dupla certificação, afasta do ensino superior um segmento de jovens, muitos deles com indiscutível talento, que

deveriam ter oportunidade de prosseguir os seus estudos e de afirmarem as suas vocações, capacidades e competências. (DGES, 2019b)

Existem outras vias de acesso ao ensino superior que podem ser utilizadas pelos/as jovens formados/as em CA: (i) pela via da realização de um curso de especialização tecnológica (CET), sendo que as EF que promovem estes cursos têm, normalmente, protocoladas vagas com institutos superiores politécnicos; (ii) pela via do concurso de acesso para maiores de 23 anos, o que implica ter aquela idade ou mais para se candidatarem, para além das características específicas que este concurso determina.

No entanto, aquelas duas vias requerem um tempo de espera, um adiamento do acesso pois, no caso da primeira, exige a frequência e conclusão com sucesso do CET que, por norma, dura um ano e meio; ou, no caso da segunda medida, esperar por ter completado 23 anos, se ainda não os tiver.

A medida de acesso ao ensino superior para maiores de 23 anos não permite ao número cada vez maior de jovens que seguem diretamente do 9º ano para o ensino profissionalizante, com 15 ou 16 anos (ou até mesmo 14), de aceder ao ensino superior no termo do curso, quando têm entre 17 e 18 anos. Esta é uma condição que limita esta medida em termos de justiça social, dado que estes jovens não estão numa posição de igualdade com aqueles/as que terminam o ensino secundário pela via regular, no que respeita ao acesso ao ensino superior. Outra possibilidade de acesso ao ensino superior é pela via dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (MEC, 2014a). Estes cursos, criados em 2014, constituem um ciclo de estudos não conferente de grau académico que é lecionado em institutos politécnicos, e pretende, precisamente, captar os/as alunos/as que concluem o ensino secundário na via profissional. O acesso a este ciclo de estudos é realizado por concurso local no âmbito de cada instituto politécnico com esta oferta educativa. Este concurso local é semelhante ao concurso para acesso via concurso para Maiores de 23. No termo de um curso TeSP existe a possibilidade de prosseguir estudos para uma licenciatura ou mestrado integrado. Esta progressão obedece a dois tipos de concurso: caso os/as candidatos queiram realizar este prosseguimento de estudos no âmbito da mesma instituição de ensino politécnico, sujeitam-se a um novo concurso local; porém, caso desejem candidatar-se a uma instituição de ensino universitário terão de realizar as provas gerais de acesso ao ensino superior (MCTES, 2016; MEC, 2014b), tal como se tivessem realizado a candidatura no termo do seu 12º ano de escolaridade via contingente geral. Assim também esta via de acesso mostra segregação, pois por um lado, limita o acesso ao ensino universitário que, em termos de representações sociais, é mais

prestigiado do que o ensino politécnico; e por outro lado, limita as expectativas de um/a candidato fazer uma licenciatura no ensino superior universitário, pois teria de ‘voltar atrás’, realizando exames de acesso ao ensino superior universitário como se tivesse saído do 12º ano, quando já tem pelo menos dois anos de frequência do ensino superior, e quando algumas licenciaturas duram apenas três anos.

Outras condições de acesso ao ensino superior transmitem a ideia de uma pseudoigualdade de oportunidades. É o caso, por exemplo, das preferências habilitacionais para candidatura ao ensino superior politécnico. Existem preferências habilitacionais previstas no acesso e ingresso ao ensino superior público, fixadas anualmente, em que é determinada uma percentagem de vagas destinadas a candidatos/as que terminaram o ensino secundário no ensino profissionalizante. Esta percentagem é relativamente elevada (30% para 2019/20), mas, mais uma vez, refere-se apenas ao acesso ao ensino superior politécnico.

Se os CA são predominantemente orientados para a inserção de jovens no mercado de trabalho, também é verdade que oferecem equivalência ao 12º ano de escolaridade, permitindo teoricamente, ainda que de modo pouco explícito, o prosseguimento de estudos. Logo, deveriam prover o conhecimento necessário à realização das provas de ingresso no ensino superior, nas suas componentes sociocultural e científica, caso contrário, limitam a possibilidade de prosseguimento de estudos para o ensino superior, pelo menos através do Concurso Nacional de Acesso. Assim, no que respeita ao acesso ao ensino superior, os CA parecem apresentar constrangimentos em termos de justiça social, no que respeita à igualdade de oportunidades de acesso à educação (Pires, 1994; Pires et al., 1991) de nível superior.

Formandos/as e apoios de que beneficiam

Atualmente, os CA são dirigidos a jovens com idade inferior a 25 anos (IEFP_DFP, 2018) que tenham completado o 9º ano. Os CGD e os CGP podem inscrever jovens menores de 18 anos para frequentar CA nos seus centros de formação, mediante autorização da direção ou da administração, respetivamente; no entanto, as EFE carecem de autorização especial para aceitar como formandos/as jovens menores de 18 anos (cf. IEFP_DFP, 2018).

Os/as formandos/as podem ter direito a alguns apoios sociais, nomeadamente: bolsa de profissionalização mensal de cerca de 43€³² (embora não seja paga por todas as entidades

³² O valor corresponde a 10% do Indexante dos Apoios Sociais (IAS). Em 2018, a bolsa correspondia a 42,90€.

formadoras a todos/as os/as formandos/as); alimentação em espécie quando a EF disponha de refeitório, ou em dinheiro³³; despesas/subsídio de transporte para quem dele necessitar³⁴; bolsa para material de estudo de acordo com o escalão do abono de família, paga uma vez em cada período de formação³⁵; subsídio de acolhimento para formandos/as que têm filhos ou adultos dependentes a seu cargo e que por motivo da formação tenham que os confiar a terceiros³⁶; subsídio de alojamento quando a residência do/a formando/a dista mais de 50 km do local da formação³⁷. O Regulamento Específico dos Cursos de Aprendizagem de 2018 (no anexo 22 que corresponde aos apoios a formandos/as), refere

Tendo, ainda, em conta que o ensino público é gratuito para todas as crianças/jovens com idade compreendida entre os 6 e os 18 anos, não é passível de pagamento a frequência de ensino obrigatório em estabelecimentos de ensino particular. (IEFP_DFP, 2018: 4, anexo 22)

Eventualmente será este o motivo para que alguns jovens participantes não recebam bolsa de profissionalização.

Em termos burocráticos é celebrado um contrato de formação entre o centro de formação e o/a formando/a, que cessa com o término do curso. São também celebrados protocolos de colaboração entre o centro de formação e as EAA que fornecem a formação em contexto de trabalho.

Em seguida faz-se uma breve apresentação/contextualização das *Apprenticeships* em vários países.

***Apprenticeships*: breve panorama internacional**

Inspirados, como se refere anteriormente, no modelo Alemão, apesar de bastante diferentes, os CA procuram promover a ligação dos/as jovens com o mercado de trabalho, facilitando esta transição através da experiência alargada (em termos do número de horas) em contexto de trabalho promovida pela FPCT. O modelo das *Apprenticeships*, encontrado em vários países europeus e também noutros fora da Europa, subjaz ao mesmo princípio.

³³ O subsídio de alimentação pecuniário corresponde ao valor da função pública.

³⁴ O total de despesas com alimentação e transporte não pode ultrapassar 75% do IAS (321,67€; 2018)

³⁵ 1º escalão = 163€; 2º escalão= 81,50€ (2018)

³⁶ Valor mensal até ao limite máximo de 50% do IAS = 214,45€ (2018)

³⁷ O valor corresponde ao limite máximo de 30% do IAS = 128,67€ (2018)

O conceito das *Apprenticeships* tem as suas raízes na conceção de aprender-fazendo e na relação mestre-aprendiz (Christman, 2012). Os/as aprendizes/as não só aprendiam uma ocupação particular como eram apoiados na transição para a idade adulta pelo mestre artesão, que deveria também ensinar “caráter, moral, ética e integridade” (*ibidem*: 23).

As *Apprenticeships* evoluíram para modelos cada vez mais formais, implicando relações oficiais e contratuais entre uma entidade empregadora e o/a aprendiz/a, e um centro de formação ou escola vocacional.

As *Apprenticeships* combinam aprendizagem no local de trabalho com aprendizagem numa instituição educativa, o que se denomina de alternância. Têm o objetivo de fornecer uma forma integrada de aprendizagem que capacite os/as aprendizes/as com conhecimento e habilidades relacionadas com uma ocupação, como forma de integrar os/as jovens “rápida e eficazmente” no mercado de trabalho (Hampf & Woessmann, 2016: 1).

Vários países da Europa, ou outros como o Canadá, EUA e Austrália, têm experiências de *Apprenticeships* (cf. Bunting & Moshuus, 2017; Deissinger, Heine, & Ott, 2011; European Commission & IKEI, 2012; Hogarth, Gambin, & Hasluck, 2012; Lehmann et al., 2014; Ryan, 2000; Sappa et al., 2016; Walden & Troltsch, 2011).

Tomamos como exemplo o Sistema Dual Alemão, que tem sido um modelo de formação dual para muitos países, incluindo Portugal; e o programa *Modern Apprenticeships* do Reino Unido, que é financiado pelo Estado como acontece com os CA em Portugal (Dismore, 2013). Os Cursos de Aprendizagem constituem a reificação da formação dual em Portugal, embora concorram com outras modalidades de dupla qualificação, como descrito acima.

No Reino Unido o programa *Modern Apprenticeships* é dirigido a jovens entre os 16 e os 24 anos, embora no País de Gales não exista idade limite (Neves & Figueiredo, 2007a). Trata-se de um acordo entre o empregador e o/a aprendiz. Este deve candidatar-se aos lugares de aprendizagem anunciados pelas empresas – tal como um anúncio de emprego – ou procurar por si uma empresa onde deseje realizar a sua aprendizagem esperando que a mesma o/a aceite (Gov.UK, 2015). O programa implica uma relação de trabalho, com contrato, e uma remuneração que, no mínimo, corresponde ao salário mínimo nacional. A formação é realizada essencialmente em contexto de trabalho, num mínimo de 30h semanais, e de acordo com “os conteúdos específicos transmitidos pelo empregador” (Neves & Figueiredo, 2007a: 134), o que limita a aprendizagem aos conteúdos de trabalho singulares do contexto particular de cada empresa, dificultando a aplicação a outros contextos, como se debate no capítulo 7. Implica formação em sala de aula (*off-the-job*) de, normalmente, um dia por semana (Gov.UK, 2015), que é fornecida geralmente em centros de formação (*training*

centres). O *Department for Business, Innovation and Skills* e o *National Apprenticeship Service* fornecem referenciais (*frameworks*) – através da publicação de *Specification for Apprenticeship Standards for England* (Lucas & Spencer, 2015) – para as variadas saídas profissionais (perfis profissionais) que indicam: o número mínimo de horas por *Apprenticeship*, correspondendo, em média, a um ano de duração; o nível a que corresponde (2, 3 ou 4 de qualificação profissional); o tipo de certificação, e as competências básicas a adquirir. Porém, os referenciais não definem o plano nem as componentes curriculares, ao contrário do que acontece com os referenciais de formação em Portugal, embora exista a referência à aquisição de conhecimentos de Inglês e de Matemática. Michael Young faz uma crítica a este sistema de definição do conhecimento a adquirir no âmbito das *Apprenticeships*, que define como “abordagem baseada em padrões” (*standards-based*) (Young, 2010: 278),

a abordagem ao conhecimento assente em padrões, que ignora a distinção entre o sagrado e o profano, nega aos aprendentes, inevitavelmente, oportunidades para generalizarem ou conceberem alternativas. (*Ibidem*: 292)

No Reino Unido existem três níveis de Aprendizagem: intermédio, “*equivalent to 5 GCSE passes*”; avançado, “*equivalent to 2 A level passes*”, e superior, “*can lead to NVQ Level 4 and above, or a foundation degree*” (Gov.UK, 2015). Há ofertas de *Apprenticeships* de nível superior, como por exemplo no ramo da Engenharia, que não carecerem de uma formação prévia de nível superior na área, contudo não oferecem equivalência a uma licenciatura, mas, na melhor das possibilidades, um certificado de formação vocacional de nível superior (*foundation degree*), de certa forma semelhante aos Cursos TeSP portugueses. Apesar de se querer acessível “*a e para todos/as*”, as *Apprenticeships* são dirigidas especialmente a “pessoas de grupos desfavorecidos” (Gov.UK, 2015).

Relativamente à imagem social deste programa no Reino Unido, Neves e Figueiredo (2007a: 131), na breve resenha de exemplos internacionais que apresentam no seu relatório, afirmam que as *Apprenticeships* são vistas “pela sociedade britânica como uma segunda oportunidade destinada àqueles que não obtêm sucesso no percurso escolar”. Na mesma linha, Chadderton e Wischmann (2014: 331) apontam que as *Apprenticeships* na Inglaterra “tal como toda a formação profissional, tendem a ser de baixo estatuto, especialmente se comparadas com vias mais académicas”, o que é confirmado também pelo estudo de Ryan e Lörinc (2018). No que respeita ao sistema dual alemão (*dual vocational training system*), ou *Apprenticeship* (Walden & Troltsch, 2011), tal como no Reino Unido, as pessoas interessadas em realizar formação numa *Apprenticeship* têm de se candidatar diretamente junto das empresas que

oferecem formação, semelhante à candidatura ao anúncio de um emprego normal. Recebem um vencimento pago pela empresa cujo valor médio é em torno dos 795 euros, e que aumenta progressivamente ao longo dos anos de formação (FMEAE, FMLSA, & FEA, s/d-b). A duração dos programas de *Apprenticeship* é entre dois e três anos e meio e a formação alterna entre 3 a 4 dias no contexto de trabalho e 1 ou 2 dias numa escola vocacional (*Berufsschule*). A formação na *Berufsschule* é orientada essencialmente para aprendizagem teórica dos princípios básicos relacionados com a profissão, e inclui também Alemão, Inglês e Estudos Sociais (FMEAE, FMLSA, & FEA, s/d-a; FMEAE et al., s/d-b). No que respeita à formação em contexto de trabalho, segundo Walden e Troltsch (2011: 318), “as empresas são autónomas nas suas decisões formativas”, embora, tal como no Reino Unido, existam referenciais que indicam as competências a adquirir. Não é indicado nenhum intervalo de idades para a frequência do sistema dual, nem idade mínima de acesso.

Embora a qualificação da *Apprenticeship* alemã prepare para “posições que requerem um nível intermédio de qualificações” (Walden & Troltsch, 2011: 306), em que a maioria é correspondente ao nível “3B do ISCED”³⁸ (*ibidem*), não existe qualificação mínima de acesso. São as empresas que decidem as qualificações exigidas aos/às candidatos/as, tal como acontece com um anúncio de emprego (FMEAE et al., s/d-b). No entanto, pessoas com performance escolar mais baixa não têm lugar nos programas, pois “devido à sua baixa performance escolar, não têm *Ausbildungsreife*³⁹ – o conhecimento fundamental e as atitudes necessárias para [realizar] formação vocacional com sucesso” (Walden & Troltsch, 2011: 317), ao contrário do que acontece em Portugal em que este é o principal público-alvo.

Para aceder ao ensino universitário alemão é necessário ter um certificado escolar de qualificação para entrada na Universidade – correspondente a um certificado obtido num *Gymnasium* ou *Realschule* – ou um *Meister* obtido numa *Fachhochschule* (Universidade de Ciências Aplicadas e Artes) (FMEAE et al., s/d-b). Assim, os/as diplomados/as do sistema dual de formação vocacional alemão não têm a possibilidade de aceder ao ensino superior tradicional ao terminar a sua formação. Podem, no entanto, seguir estudos num programa para obter a certificação de *Meister* que corresponde a uma certificação de mestre no seu ofício e daí seguir para o ensino superior (*ibidem*).

Na Alemanha existe também um sistema paralelo de ensino superior: o “*dual vocational degree*” (FMEAE et al., s/d-b) que funciona de forma semelhante à *Apprenticeship*, mas é necessária a obtenção prévia de qualificação de entrada nas universidades alemãs para o

³⁸ Os autores reportam aqui a classificação do ISCED 1997.

³⁹ Os autores apresentam a tradução de *Ausbildungsreife* como “*training maturity*” (maturidade para formação) (Walden & Troltsch, 2011: 317)

frequentar. Dura entre 3 e 5 anos e a componente de trabalho em empresa dura cerca de 2 anos (*ibidem*).

A Suécia tem tentado implementar este modelo institucionalizando-o como alternativa de ensino secundário (Andersson, Wärvik, & Thång, 2015), integrada no sistema educativo. A iniciativa denomina-se *Upper Secondary Apprenticeship*, mas não teve sucesso por falta de adesão de duas confederações do mercado de trabalho, a *Swedish Trade Union Confederation* – que representa trabalhadores/as –, e a *Confederation of Swedish Enterprise* – que representa empregadores/as, bem como por falta de interesse dos/as jovens a que se destina (*ibidem*). A *Swedish Trade Union Confederation* rejeita o modelo, por um lado, porque se apresenta dirigido a estudantes que “o sistema educativo falha em agarrar”⁴⁰ (Andersson et al., 2015: 16) e por outro por o mesmo não incluir elegibilidade para o ensino superior (*ibidem*). A *Confederation of Swedish Enterprise* suporta o mesmo argumento que o modelo não deve ser a alternativa principal para estudantes com os/as quais o sistema educativo não consegue lidar, acrescentando que todas as áreas educativas do ensino secundário deveriam fornecer conhecimento sobre o mercado de trabalho. Ambas as confederações concordam que este modelo apenas tem aplicação em profissões muito específicas que requerem uma formação proficiente em contexto de trabalho.

Não obstante, na Suécia existe a *Apprenticeship* como formação tipo mestre-aprendiz desde longa data, mas não tem um currículo determinado e o conhecimento e competências adquiridos durante a formação são essencialmente aplicáveis ao contexto de trabalho particular em que ocorrem e, portanto, não generalizáveis – de encontro ao que Michael Young (2015) designa como aprender pela experiência, tal como acontece nas *Apprenticeship* no Reino Unido.

A partir dos exemplos dados, fica claro que existem várias diferenças entre os modelos Alemão e Inglês de Aprendizagem e o modelo Português. A maior parte delas encontram-se na relação contratual e nos benefícios dela decorrentes, na candidatura dos/as formandos/as, na regulação e na tutela dos programas de formação, na decisão das componentes formativas e mesmo no tempo de formação em contexto de trabalho. As semelhanças resumem-se basicamente à alternância da formação entre contexto de sala de aula e contexto de trabalho, e à importância atribuída a este último contexto como base da formação profissional.

⁴⁰ No original “that the school system fails to support”

O capítulo seguinte apresenta uma sistematização de dados sobre os/as jovens que frequentam CA em Portugal, cruzando com os dados empíricos recolhidos no âmbito do presente estudo.

4. QUEM SÃO OS/AS JOVENS QUE FREQUENTAM CA EM PORTUGAL?

Sumário

Neste capítulo pretende-se fazer uma caracterização dos/as jovens que frequentam CA em Portugal, cruzando dados secundários com dados empíricos recolhidos no âmbito deste trabalho.

Introdução

O capítulo que agora se apresenta reveste-se de especial importância para este trabalho na medida em que pretende conhecer quem são os/as jovens que frequentam CA, tentando mostrar a heterogeneidade dos seus percursos educativos, bem como contribuir para romper com a representação de estudantes incapazes ao nível da aprendizagem.

A literatura científica produzida sobre o ensino profissionalizante, ou que a este faz alusão por via das trajetórias educativas dos/as jovens em Portugal, descreve, *grosso modo*, os/as jovens que frequentam modalidades educativas profissionalizantes relacionados com percursos educativos de insucesso escolar, e baixo estatuto socioeconómico, medido especialmente pelas habilitações académicas dos pais (cf. Alves et al., 2001; Guerreiro & Abrantes, 2004; Neves & Figueiredo, 2007a; Neves et al., 1993; Torres & Araújo, 2010). Destacam-se aqui alguns estudos no seu papel de auxílio a uma caracterização mais fina.

O estudo de Alves e colegas (2001) realizou uma análise comparativa de quatro modalidades de educação e formação de nível III, equivalente, à altura ao nível secundário de educação e nível III de qualificação profissional (cursos tecnológicos, cursos técnicos do ensino recorrente, cursos das escolas profissionais, e cursos do sistema de aprendizagem) a 116 jovens que frequentavam o último ano de formação em cada uma das modalidades durante o ano letivo de 1999/2000. Neste estudo os/as jovens são caracterizados/as como apresentando uma predominância do género masculino (62.1%), com idade superior à prevista para a frequência do 12º ano, o que os/as autores/as consideram como um indício de insucesso e/ou de abandono escolar, e oriundos de famílias de classes “populares”. Entre estas modalidades formativas, os CA são aqueles que parecem reunir jovens em maior

desvantagem. De acordo com o estudo de Alves e colegas (2001) os CA são os que apresentam a segunda taxa mais elevada de alunos/as com pelo menos uma reprovação ao longo do seu percurso escolar e também com interrupção dos estudos (abandono escolar), cujos progenitores têm menores habilitações académicas, e ainda com a maior percentagem de alunos/as enquadrados nas classes populares, especialmente provenientes do “operariado” (Alves et al., 2001: 163). No entanto, este estudo apresenta limites que é necessário sublinhar. O número de questionários aplicados é reduzido. Se o número de alunos/as que responderam ao questionário fosse igual em cada modalidade, o que não se encontrou exposto na publicação, existiria um total de 29 alunos/as por grupo, que é uma amostra considerada pequena (embora na fronteira) pela Teoria do Limite Central (Marôco, 2014). O estudo de Neves e colegas (1993) é um estudo de avaliação do Sistema de Aprendizagem realizado em 1992, com uma amostragem que cobre todo o território nacional continental e que abrangeu 92 turmas dos níveis II e III, correspondendo a cerca de 10% do universo de turmas à altura. Em termos do número de respondentes não se encontra indicado no texto o valor concreto, mas infere-se, pelas informações constantes nos quadros, que tenham participado cerca de 834 formandos/as do nível II e 253 do nível III. Estes últimos são os/as que se encontram no nível secundário de educação, e que atualmente corresponde ao nível IV de qualificação profissional. Neste estudo os/as jovens são caracterizados/as como sendo predominantemente provenientes de famílias de operariado, tal como no estudo de Alves e colegas (2001) e assalariados agrícolas – embora no que respeita ao nível III, tal corresponda a apenas 33.9% do total de grupos profissionais apresentados, e existam 15.6% de formandos/as filhos/as de ‘empresários, diretores e profissionais liberais’. Neves e colegas (1993: 143) consideram que estes dados significam que os objetivos do Sistema de Aprendizagem estavam a ser cumpridos pois afirma que “o Sistema privilegia nas condições de ingresso, na sua função social, os mais desfavorecidos. Esta dimensão é, no entanto, subordinada, pois apenas funciona como critério de preferência”. Todavia, alega-se aqui, este critério de preferência teve peso na construção da imagem social que subjaz a esta modalidade educativa. O estudo de Neves e colegas (1993) não se refere às habilitações académicas de pais e mães dos/as formandos/as do Sistema de Aprendizagem, mas considera como indicador de vulnerabilidade social “fenómenos de fragmentação familiar”. Da análise que apresentam, no que concerne ao nível III, a maioria dos/as formandos/as (79.5%) vivem em agregados familiares constituídos por pai e mãe, não representando, portanto, situações de vulnerabilidade social marcada por este indicador; embora em 13.1% dos casos se trate de famílias monoparentais. Relativamente à idade, também neste estudo é reportado que o

maior valor percentual, no nível III, recai sobre jovens com idades entre os 18 e os 20 anos, o que também indica idade superior à da normal para a conclusão do 12º ano de escolaridade, indo de encontro ao estudo de Alves e colegas (2001).

Um outro estudo de avaliação do Sistema de Aprendizagem realizado por Neves e Figueiredo (2007a; 2007b), abarcou uma amostra de 740 diplomados/as dos Sistema de Aprendizagem. Neste estudo, a questão da idade avançada para o nível de escolaridade mantém-se, embora tenha ocorrido um aumento percentual dos/as jovens com idades entre os 15 e os 17 anos a ingressar nos CA em 2001 (de 13.9% em 1992, para 32.7% em 2001). Neste ano houve também um aumento do número de jovens do sexo feminino a ingressar nos cursos, aproximando-se dos 50%. O nível de escolaridade dos pais é mencionado como sendo baixo, a maioria não atingindo o 9º ano de escolaridade. Relativamente a percursos escolares prévios, o estudo indica que mais do que 50% dos/as formandos/as transitou diretamente do ensino regular para o Sistema de Aprendizagem, embora tal não signifique uma transição a partir do 9º ano, pois alguns frequentaram o ensino secundário regular. O estudo refere ainda que “cerca de um terço dos diplomados nunca tinha reprovado antes de ingressar no SA e um pouco mais de um terço apenas tinha reprovado uma vez” (Neves & Figueiredo, 2007a).

Outros estudos, que constituíram teses de mestrado ou doutoramento, caracterizam os/as formandos/as como sendo originários/as de famílias onde predominam baixas habilitações académicas, e com percursos educativos marcados por insucesso escolar medido pelo número de reprovações (cf. Almeida, 2005; Melo, 2006; Pereira, 2008; Vale, 2014).

No caso do presente estudo, e no que diz respeito à caracterização dos/as jovens participantes, começa-se por apresentar dados sobre a população de jovens em CA recolhidos, quer em documentos de cariz estatístico do IEF, quer num estudo, relativamente recente, de avaliação da medida, realizado por Dias e colegas (2014), e onde se vão cruzando dados estatísticos resultantes dos dados quantitativos que obtivemos com a amostra daquele estudo. Estes dados oferecem um retrato geral sobre os/as aprendizes, ainda sem aprofundamento sobre quem são, o que será feito mais adiante. Em seguida apresenta-se uma caracterização sociográfica dos/as jovens formandos/as a partir dos dados do questionário. Por fim, apresentam-se as trajetórias dos/as jovens participantes nas entrevistas, referindo para cada um/a o seu percurso educativo, as suas condições familiares, os motivos para frequentar o CA, propondo a sua organização em *ideais-tipo* de trajetórias educativas.

População de jovens em CA entre 2010 e 2017

No sentido de procurar conhecer as características gerais da população de jovens que frequentam CA em Portugal, construíram-se três tabelas que resumem a informação pertinente disponível nos relatórios de execução física e financeira mensais do IEF, disponibilizados no sítio online deste organismo (tabelas 11 e 12). A pesquisa incidiu sobre os anos de 2010 a 2017. A racionalidade subjacente à escolha deste período de tempo assenta sobre a leitura de um relatório de avaliação dos CA que analisa a medida entre os anos 2004 e 2010 (Dias et al., 2014), e, por outro lado, sobre os dados disponíveis, publicamente, em folha de cálculo, no site do IEF⁴¹.

A tabela 11 apresenta valores sobre a população de formandos/as desagregados por género, grupo etário, e nível de escolaridade à entrada no CA.

Tabela 11 - População de Formandos/as em CA, por género, grupo etário, e nível de escolaridade, 2010-2017

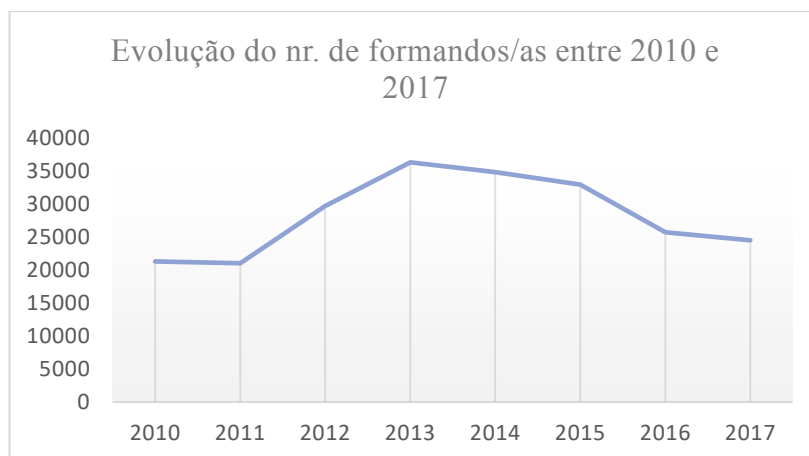
Ano	Total	Género		Grupo etário			Nível de escolaridade			
		Masculino	Feminino	< 20	20-24	≥ 25	≤ 2º CEB	3º CEB	Secundário	Superior
2010	21 287	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
2011	21 036	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
2012	29 730	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
2013	36 331	21 652 59,60%	14 679 40,40%	14 570 40,10%	19 049 52,43%	2 712 7,46%	221 0,61%	33 652 92,63%	2 457 6,76%	1 0,00%
2014	34 868	21 462 61,55%	13 406 38,45%	13 746 39,42%	18 157 52,07%	1 965 5,64%	186 0,53%	33 460 95,96%	1 217 3,49%	5 0,01%
2015	32 953	20 474 62,13%	12 479 37,87%	12 408 37,65%	17 335 52,61%	3 210 9,74%	159 0,48%	32 621 98,99%	171 0,52%	2 0,01%
2016	25 750	16 488 64,03%	9 262 35,97%	11 004 42,73%	12 863 49,95%	1 883 7,31%	84 0,33%	25 574 99,32%	91 0,35%	1 0,00%
2017	24 498	15 543 63,45%	8 955 36,55%	11 418 46,61%	11 438 46,69%	1 642 6,70%	44 0,18%	24 389 99,56%	63 0,26%	2 0,01%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Relatórios de Execução Física e Financeira, relativos ao mês de dezembro (valores acumulados) dos anos de 2010 a 2017.

⁴¹ Os relatórios são disponibilizados em suporte *portable document format* (pdf), e suporte de folha de cálculo, porém, os relatórios em pdf não contêm toda a informação que se encontra na folha de cálculo, não permitindo, por isso, o cálculo de determinados indicadores aqui apresentados. Na verdade, da informação que interessa neste trabalho, apenas contêm dados sobre a quantidade de jovens abrangidos pela medida em cada ano, no total do território, e por delegação regional do IEF. Estes dados permitem conhecer, para além do n.º total de jovens abrangidos em cada ano, a percentagem de jovens relativamente à localização geográfica. Assim, os dados para os anos 2010 a 2012 baseiam-se nos relatórios em pdf relativos ao mês de dezembro (valores acumulados) de cada ano, e contêm apenas a informação anteriormente referida. Os dados para os anos de 2013 a 2017 foram retirados dos relatórios disponíveis em folha de cálculo, relativos ao mês de dezembro (valores acumulados) de cada ano. Os relatórios encontram-se em <https://www.iefp.pt/estatisticas>

Como se pode verificar pelo gráfico 1, existe a partir de 2011, um aumento na procura de CA por parte dos/as jovens. Esta situação pode dever-se, por um lado, à instalação da crise económica em Portugal, tendo sido 2011 o ano em que o país pediu ajuda financeira ao FMI, e por outro lado, à consolidação do alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos de idade ou a obtenção de diploma de ensino secundário (AR, 2009), que decretou que os/as jovens que iniciassem o 7º ano de escolaridade no ano letivo de 2009/10, estavam já abrangidos pelo diploma. Assim, no ano de 2011/12, jovens que iniciaram o 7º ano em 2009/10, e cujo percurso escolar foi linear, terminaram o 9º ano. Para alguns desses jovens, especialmente aqueles que não desejavam continuar no ensino regular, os CA podem ter constituído a sua escolha. Os dois fatores enunciados podem, então, ter concorrido para o aumento exponencial da procura de CA entre 2011 e 2013. A partir de 2013 a procura decresce ligeiramente, mas acentua-se entre 2015 e 2016, altura em que entra em governação o XXI Governo Constitucional, que traz um discurso de otimismo relativamente às condições económicas do país. O nível de escolaridade obrigatória mantém-se, pelo que este pode não ter sido de facto um fator relevante na evolução da procura dos CA.

Gráfico 1 – Evolução do nr. de formandos/as em CA, em Portugal, entre 2010 e 2017

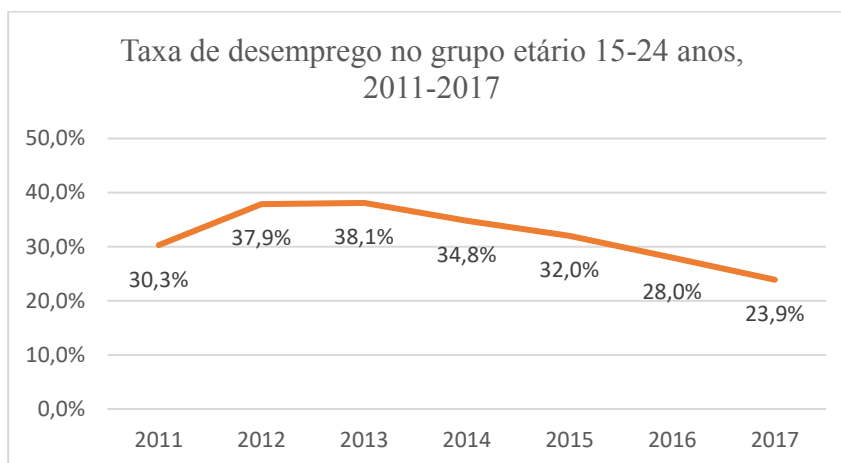


Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos relatórios de execução física e financeira do IEFP, 2011-2018

Um outro fator que deve ser tido em consideração é a taxa de desemprego jovem que, como se pode verificar pelo gráfico 2, apresenta uma configuração semelhante à da procura por CA. Associado ao período de instalação da crise financeira, existe um aumento da taxa de desemprego jovem, sofrendo um decréscimo a partir de 2013, tal como a procura por CA. Justino e Santos (2017) sugerem que o abandono precoce de educação e formação varia de

forma inversa ao desemprego juvenil. Dado que o APEF diminui quando aumenta o desemprego juvenil, tal significa que a procura por escolaridade aumenta com o aumento do desemprego juvenil, o que justificaria, de alguma forma, o correspondente aumento da procura por CA.

Gráfico 2 – Taxa de desemprego no grupo etário 15-24 anos, anual, 2011-2017, PT



Fonte: INE, Taxa de desemprego (Série 2011 - %) por Local de residência (NUTS - 2013) e Grupo etário; Anual - INE, Inquérito ao emprego, extraído em 15/11/2018

Relativamente à variável género, e a todas as outras características em análise com exceção da área geográfica, os dados disponíveis reportam-se ao período de 2013 em diante.

Distribuição por género

Em termos de género, persiste uma grande diferença de frequência entre o sexo masculino e o feminino, predominando o primeiro com uma diferença de quase o dobro do valor percentual (gráfico 3). Estes dados são consistentes com a literatura que refere a existência de mais rapazes do que raparigas a frequentar vias de ensino profissionalizantes (Dias et al., 2014; Martins et al., 2008; Neves & Figueiredo, 2007a; Neves et al., 1993).

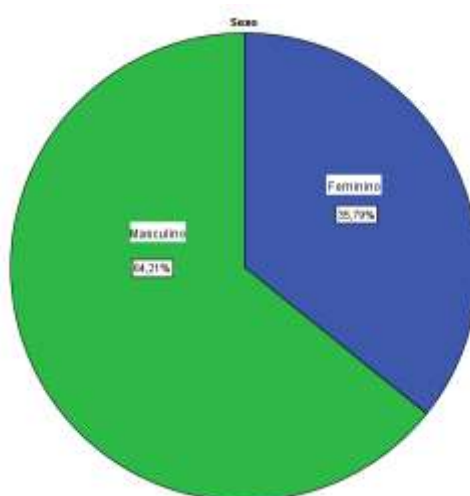
Gráfico 3 – População de formandos/as em CA por género, PT, 2013-2017 (%)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos relatórios de execução física e financeira do IEFP, 2011-2018

Na amostra deste estudo, verifica-se a mesma tendência. O gráfico 4, construído a partir dos dados do questionário aplicado, apresenta os valores percentuais dos/as respondentes (sexo masculino: 64,21%, $n = 427$; sexo feminino: 35,79%, $n = 238$), e verifica-se a mesma diferença percentual encontrada na população. O mesmo acontece com os participantes nas entrevistas, em que o género masculino representa 61.1% ($n = 33$), e o feminino representa 38.9% ($n = 21$).

Gráfico 4 – Distribuição de formandos/as participantes por género, resultados do questionário



Distribuição por grupo etário

Relativamente ao grupo etário, a população de formandos/as apresenta a configuração presente no gráfico 5. Como se pode verificar, existe uma predominância do grupo etário entre os 20 e os 25 anos, entre 2013 e 2017, sendo semelhante em anos anteriores a 2010, conforme refere o relatório de Dias e colegas (2014). No entanto, verifica-se que em 2017, o grupo etário dos menores de 20 anos se aproxima do grupo dos 20-25, sugerindo que os CA começam a ser uma primeira opção à saída do 9º ano⁴².

Gráfico 5 – População de formandos/as em CA por grupo etário, PT, 2013-2017 (%)



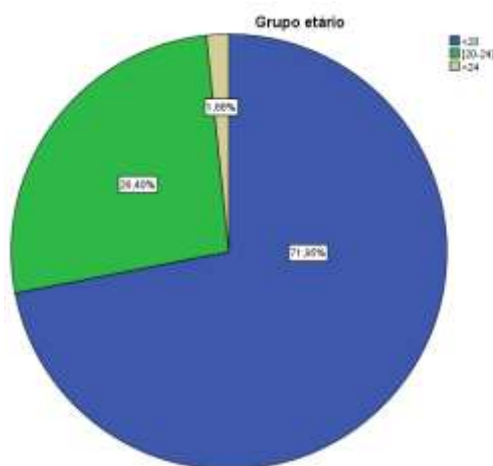
Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos relatórios de execução física e financeira do IEF, 2011-2018

Na amostra do presente estudo, a distribuição não é idêntica no que respeita aos primeiros dois grupos, pois o grupo dos menores de 20 anos respondentes ao questionário sobrepõe-se, conforme mostra o gráfico 6. No que respeita às entrevistas, o grupo etário mais representado é o dos/as jovens com idade compreendida entre os 20 e os 24 anos (63%), seguido do de menores de 20 anos (26%); o de maiores de 25 anos corresponde a 11,11%. No entanto, a representação etária na parte qualitativa está enviesada pelos critérios de

⁴² Apesar de já mencionado no capítulo 3, justifica-se aqui uma nota relativamente à idade de entrada nos CA: no caso das EFE, a partir do Regulamento Específico dos CA de 2015 (IEFP_DFP, 2015), é necessária uma autorização do IEF e da DGEstE para admissão de jovens menores de 18 anos. A partir do Regulamento Específico de 2016 (IEFP_DFP, 2016, 2018), os centros de formação de gestão direta e participada estão autorizados a admitir menores de 18 anos em CA, mediante assinatura do/a diretor/a do centro de emprego e formação profissional no caso dos primeiros, ou do conselho de administração, no caso dos segundos, e as EFE carecem de autorização especial que deverá ser solicitada ao IEF.

seleção de participantes jovens para serem entrevistados/as, pois requeria idade igual ou superior a 18 anos.

Gráfico 6 – Distribuição de formandos/as participantes por grupo etário, resultados do questionário



Distribuição por nível de escolaridade à entrada no CA

Os dados referentes ao nível de escolaridade dos/as formandos/as⁴³, apresentam algumas curiosidades. Como se pode verificar na tabela 9, no início desta secção, a esmagadora maioria dos/as jovens a frequentar CA, têm como nível de escolaridade o 9º ano. No entanto, é curioso notar a existência de indivíduos detentores de outros níveis de escolaridade a frequentar estes cursos, dado que, desde 2008, com a publicação da Portaria 1497/2008, os CA passam a destinar-se a jovens com o 9º ano concluído, e sem o ensino secundário ou equivalente completo (MTSSE, 2008). Assim, não é possível compreender que sejam apresentados dados de jovens com o 2º CEB ou menos, nem com o ensino secundário ou ensino superior. Se os números de jovens com o ensino superior são irrisórios entre 2013 e 2017, – mas ainda assim estranhos – o número de jovens com o ensino secundário em 2013 e 2014 são significativos (2 457 e 1 217, respetivamente). Pode, eventualmente, dar-se o caso de, nesses anos, ou até então, o registo administrativo ter sido realizado pelo ano de escolaridade mais elevado frequentado, e não pelo nível escolar concluído, o que justificaria que jovens com frequência do ensino secundário sem a respetiva conclusão pudessem estar incluídos para cálculo dos valores de nível secundário. O registo de nível de escolaridade

⁴³ Não se apresenta gráfico para o nível de escolaridade pois os dados não são graficamente visíveis.

igual ou inferior ao 2º CEB poderia relacionar-se com alguns cursos de pré-aprendizagem que ainda decorressem nesses anos, mas tais cursos, ainda que tivessem iniciado em 2008, previamente à entrada em vigor do diploma legal (MTSSE, 2008), teriam terminado, no máximo, em 2011. No entanto, em 2017 ainda persistem dados de formandos/as com níveis de escolaridade inferiores ao 9º ano.

Os/as jovens neste estudo possuem todos/as o 9º ano de escolaridade, mas um número significativo de entrevistados/as frequentou o ensino secundário: 3 participantes (6%) frequentaram o 11º ano, e 14 participantes (26%) frequentaram o 12º ano de escolaridade. Quanto aos/as participantes no questionário, 40 (6%) frequentaram o 11º ano e 80 (12%) frequentaram o 12º ano. É digno de nota a quantidade de jovens participantes que frequentaram o 12º ano de escolaridade e depois ingressaram no CA, por diferentes motivos, apresentados posteriormente neste texto, mas que variam entre o optar por realizar a formação para obter conhecimento numa determinada área profissional, a não conseguir realizar os exames nacionais para completar o ensino secundário pela via regular.

Os dados do questionário indicam que para 368 jovens (55.3%) o CA foi a primeira opção para ingresso no nível secundário de educação e formação. Nas entrevistas foram 25 os jovens (46,3%) que tomaram a mesma opção. No entanto, alguns destes jovens não fizeram uma passagem direta entre o 9º ano e o CA, alguns estiveram em Abandono Precoce de Educação e Formação (APEF), tentando entrar ou permanecer, no mercado de trabalho, conforme se detalha no capítulo 5.

Situação face ao emprego e área geográfica de residência dos/as formandos/as

A tabela 12 a seguir apresenta a população de formandos/as em CA elaborada a partir dos dados do IIEFP, segundo a situação face ao emprego à entrada no curso, e por área geográfica de residência de acordo com a delegação regional do IIEFP a que o centro de emprego ou de formação profissional de referência está afeto.

Tabela 12 - População de Formandos/as em CA, por situação face ao emprego à entrada, e área geográfica, 2010-2017

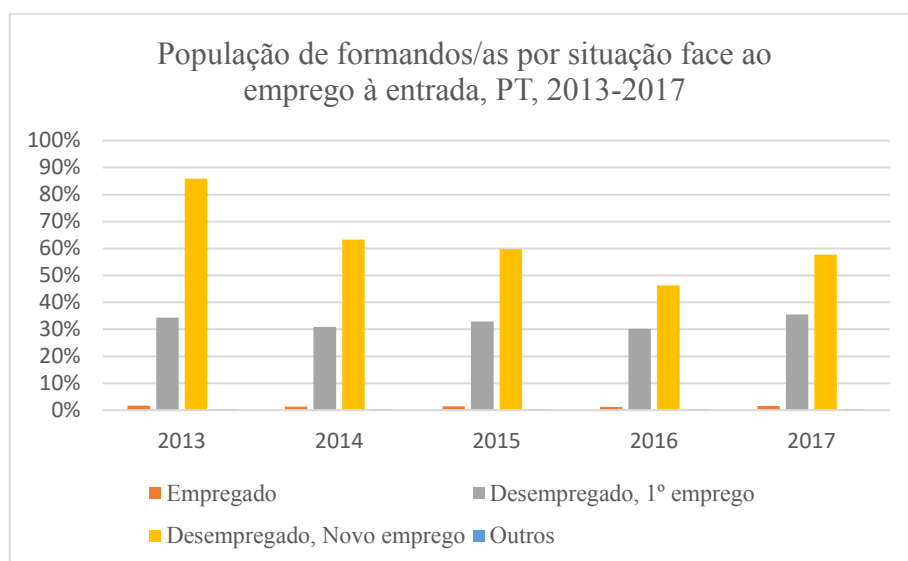
Ano	Total	Situação face ao emprego à entrada				Área Geográfica por Delegação Regional do IEF				
		Empregado	1º emprego	Novo emprego	Outros	Norte	Centro	Lisboa VT	Alentejo	Algarve
2010	21 287	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	9 968	2 352	7 465	485	1 017
						46,83%	11,05%	35,07%	2,28%	4,78%
2011	21 036	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	10 405	2 262	6 673	472	1 224
						49,46%	10,75%	31,72%	2,24%	5,82%
2012	29 730	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	13 690	3 071	10 562	1 076	1 331
						46,05%	10,33%	35,53%	3,62%	4,48%
2013	36 331	478	10 216	25 537	100	15 831	4 110	13 173	1 674	1 543
		1,32%	28,12%	70,29%	0,28%	43,57%	11,31%	36,26%	4,61%	4,25%
2014	34 868	489	11 235	23 009	135	13 793	4 370	13 489	1 737	1 479
		1,40%	32,22%	65,99%	0,39%	39,56%	12,53%	38,69%	4,98%	4,24%
2015	32 953	505	11 467	20 843	138	12 274	3 786	13 964	1 661	1 268
		1,53%	34,80%	63,25%	0,42%	37,25%	11,49%	42,38%	5,04%	3,85%
2016	25 750	409	9 960	15 279	102	9 506	3 130	10 808	1 321	987
		1,59%	38,68%	59,34%	0,40%	36,92%	12,16%	41,97%	5,13%	3,83%
2017	24 498	412	9 144	14 864	78	9 643	2 656	10 129	1 192	878
		1,68%	37,33%	60,67%	0,32%	39,36%	10,84%	41,35%	4,87%	3,58%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos relatórios de execução física e financeira do IEF, 2011-2018

Situação face ao emprego à entrada no curso

No que respeita à situação à entrada no CA, os dados apresentados respeitam aos anos de 2013 e 2017. De acordo com os dados (gráfico 7), a grande maioria dos/as jovens que se inscrevem num CA, estão referenciados no centro de emprego para procura de novo emprego, sugerindo, portanto, que tiveram experiências laborais prévias.

Gráfico 7 – População de formandos/as por situação face ao emprego à entrada no CA, PT, 2013-2017 (%)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos relatórios de execução física e financeira do IEFP, 2011-2018

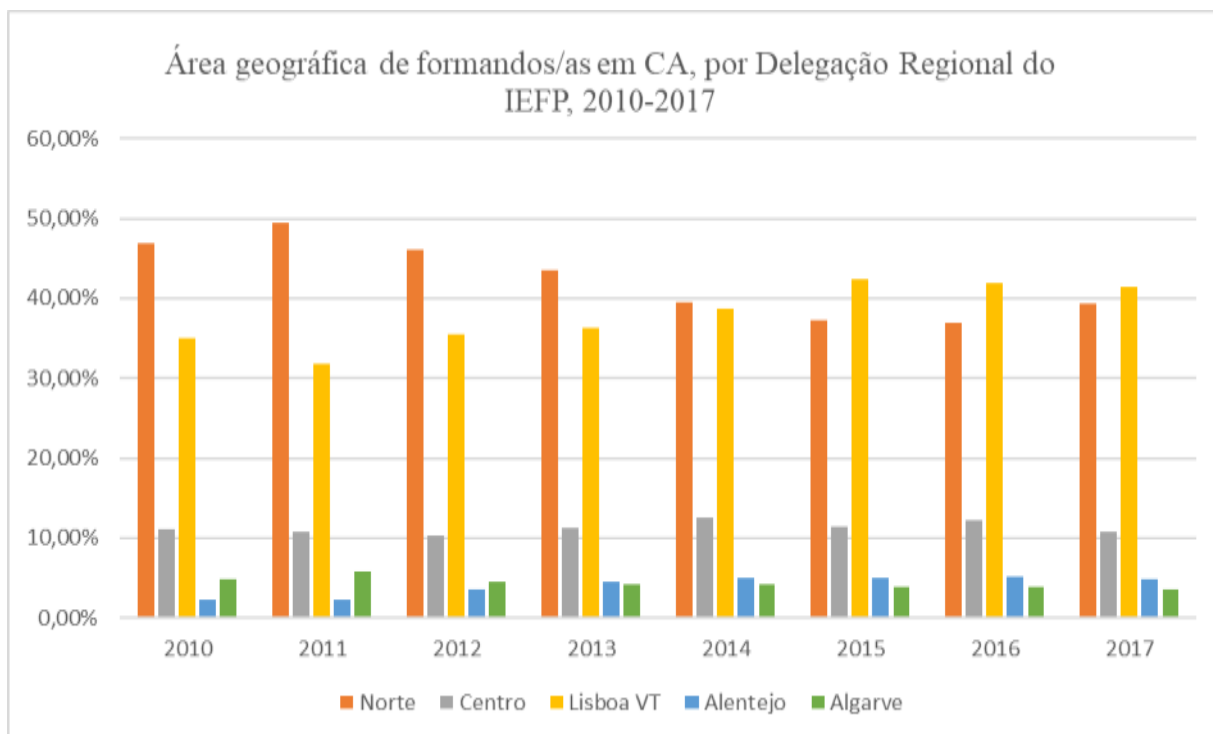
De acordo com Dias e colegas (2014), 60% dos/as jovens que frequentaram CA no período entre 2004 e 2010, não estavam inscritos no centro de emprego para obtenção de novo emprego nem para obtenção de 1º emprego. Apesar de não se ter tido acesso aos dados entre 2010 e 2012, não se afigura simples perceber porque existiu uma alteração tão grande no perfil dos/as jovens que procuram CA, passando de 40% de inscritos desempregados em 2004-2010 para quase 90% em 2013 e 60% em 2017, à procura de novo emprego, especialmente se se tiver em consideração o aumento de jovens na faixa etária dos menores de 20 anos que têm vindo a procurar CA, e o alargamento da escolaridade obrigatória que implica que os/as jovens permaneçam em educação ou formação até aos 18 anos.

Os dados empíricos deste estudo informam que 31 (57.4%) dos/as entrevistados/as, e 170 (27.4%) dos/as respondentes ao questionário trabalharam antes de frequentar o CA.

Distribuição por área de residência

Relativamente à área geográfica de residência dos/as formandos/as, tomada pela direção regional do IEFP a que o centro de emprego e formação profissional a que estão afetos pertence, verifica-se que entre 2010 e 2013, predomina o Norte como detentor do maior número de formandos/as no país, no entanto, em 2014 a situação esbate-se e, a partir de 2015 a delegação de Lisboa e Vale do Tejo ultrapassa a delegação do Norte.

Gráfico 8 – Área geográfica de residência de formandos/as por Delegação Regional do IEF, PT, 2010-2017 (%)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos relatórios de execução física e financeira do IEF, 2011-2018

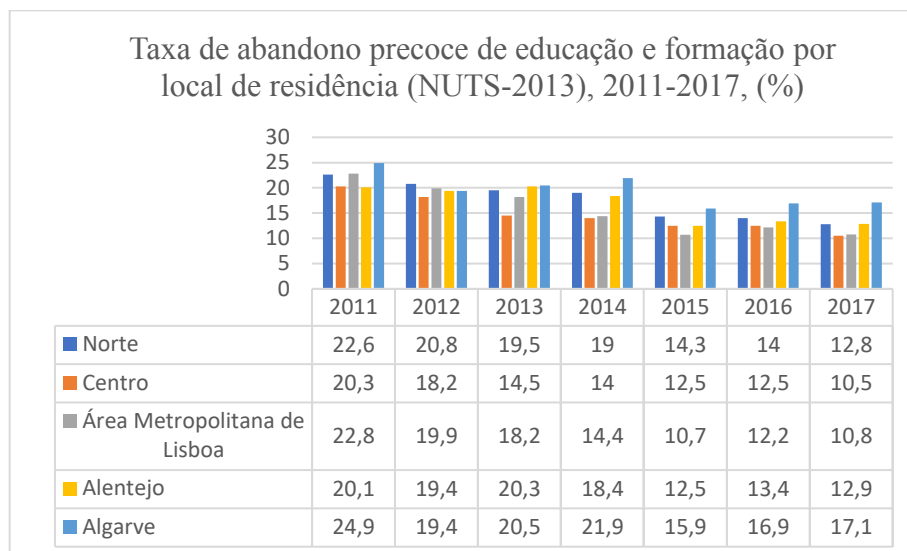
Dias e colegas (2014: 29) apontam como razão para a predominância de formandos/as em determinadas zonas do país, a “geografia do abandono escolar precoce”:

Se é certo que a distribuição espacial das participações nos cursos da aprendizagem reflete, em certa medida, a localização das estruturas de ensino e formação que os suportam, também é certo que a geografia do abandono escolar precoce (a par de diferenças regionais no custo de oportunidade do investimento em ensino/formação) pode explicar a maior ou menor incidência de um programa como a Aprendizagem em determinada região.

Se é certo que o Norte tem taxas de APEF mais elevadas do que a Área Metropolitana de Lisboa (AML), com exceção do ano 2011 (gráfico 9), também o é que o Algarve tem taxas mais elevadas do que o Norte, com exceção do ano de 2012, sendo que também o Centro e o Alentejo tendem a ter taxas mais elevadas do que a AML a partir de 2013. Na leitura dos dados parece ser a AML que mais tem ‘puxado’ para baixo a taxa de APEF. Deste modo, parece que mais do que a “geografia do abandono escolar precoce”, está em causa a oferta educativa de CA nas restantes regiões do país, pois o Algarve em 2017, por exemplo, apresenta o menor número de formandos/as e simultaneamente a maior taxa de APEF. Não

obstante, é possível que uma maior oferta de CA na AML⁴⁴ tenha contribuído para o aumento do número de formandos/as e, simultaneamente, para a redução da taxa de APEF.

Gráfico 9 – Taxa de abandono precoce de educação e formação por local de residência, 2011-2017, (%)



Fonte: Taxa de abandono precoce de educação e formação (Série 2011 - %) por Local de residência (NUTS - 2013) e Sexo; Anual - INE, Inquérito ao emprego, extraído em 20/11/2018

Os dados empíricos deste estudo não são de uso comparativo no que respeita à área geográfica de residência. Os/as entrevistados/as são todos/as do Norte, pois a recolha de dados qualitativa foi circunscrita no espaço por questões de praticidade de acesso ao terreno. Pelos dados do questionário, apesar de este ter sido enviado a várias EF espalhadas no país, percebe-se que a maioria dos/as respondentes se localizam nas EF do Norte, provavelmente e essencialmente, nas que participaram também na recolha de dados qualitativos, como se verifica pela tabela 13.

⁴⁴ Não se dispõe de dados sobre a oferta de CA por regiões do país

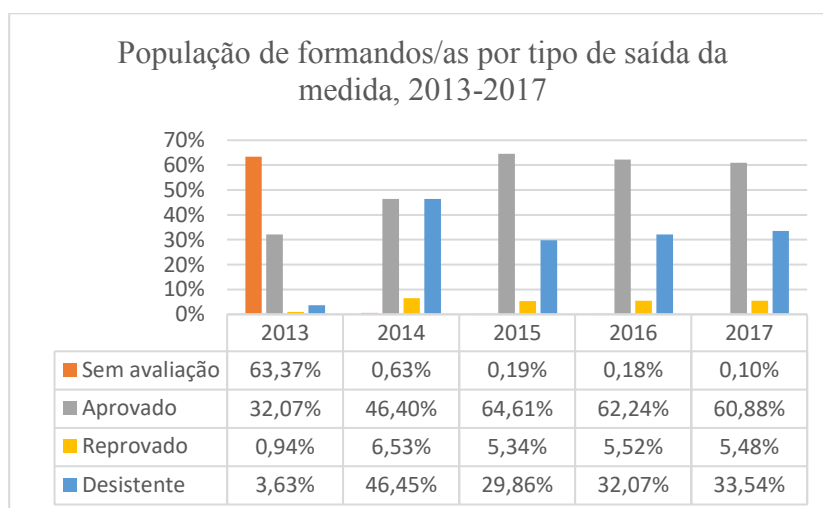
Tabela 13 – Distribuição de formandos/as participantes por distrito de residência, dados do questionário

		Frequency	Valid Percent
Valid	Aveiro	98	14,8
	Braga	22	3,3
	Coimbra	12	1,8
	Évora	1	,2
	Leiria	29	4,4
	Lisboa	21	3,2
	Portalegre	8	1,2
	Porto	459	69,1
	Setúbal	3	,5
	Viana do Castelo	3	,5
	Vila Real	6	,9
	Viseu	1	,2
	Açores	1	,2
	Total	664	100,0
Missing	Não responde	1	
Total		665	

Distribuição de formandos/as por tipo de saída da medida

O gráfico 10 apresenta a população de formandos/as por tipo de saída da medida, entre 2013 e 2017.

Gráfico 10 – População de formandos/as por tipo de saída da medida, PT, 2013-2017 (%)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos relatórios de execução física e financeira do IEFP, 2011-2018

Como se pode verificar, o valor percentual de saídas por desistência entre 2014 e 2017, é bastante elevado, sugerindo que existe um problema de abandono da formação por parte dos/as formandos/as de CA, apesar de estes cursos se constituírem como uma medida que

pretende servir a diminuição do APEF (METSS, 1984; MTSSE, 2008). No entanto, uma anotação deve ser feita relativamente ao ano de 2013 que apresenta um valor percentual de desistências muito baixo (3.63%), mas um valor percentual muito elevado relativamente à categoria ‘sem avaliação’ (63.37%). Esta situação pode relacionar-se com alguma mudança que tenha ocorrido no registo administrativo relativamente aos/às jovens que deixavam de comparecer na formação, mas esta suposição não pode ser comprovada no âmbito deste estudo. De qualquer forma não se sabe o que significa a categoria ‘sem avaliação’ e que formandos/as nela se incluem, e de que forma esta se distingue da reprovação ou da desistência. De notar também que há uma evolução positiva no número de formandos/as que concluem com aprovação o CA, passando de 32.07% em 2013, para 60.88% em 2017. O ano de 2015 foi aquele que apresentou um melhor panorama, apresentando uma melhor taxa de aprovação, e menores taxas de desistência e de reprovação.

Os dados empíricos deste estudo não permitem estabelecer comparações com os dados populacionais dado que todos/as os/as participantes se encontravam a frequentar CA ao momento da recolha de dados. Pode, porém, referir-se que 135 (20.3%) dos respondentes ao questionário afirmam ter frequentado um CA anteriormente, do qual devem ter desistido ou reprovado para poderem estar a frequentar um outro CA ao momento deste estudo.

Os dados empíricos deste estudo apresentados neste ponto que agora se conclui foram aqui referidos por razões comparativas entre a amostra do estudo e a população. Na secção seguinte apresentam-se dados estatísticos descritivos recolhidos no questionário deste estudo. Os dados que se vão apresentar encontram-se separados da presente secção, porque referem características (variáveis) para as quais não existem dados oficiais do IEF, pelo que não podem ser comparados com a população de formandos/as a frequentar CA. Servem apenas o propósito de caracterizar os jovens participantes que responderam ao questionário.

Caracterização dos/as formandos/as a partir dos dados do questionário

Neste ponto apresenta-se uma caracterização geral dos/as participantes que responderam ao questionário, meramente descritiva, apresentando dados sociodemográficos e dados sobre os percursos educativos prévios à entrada no CA.

Dados sociodemográficos

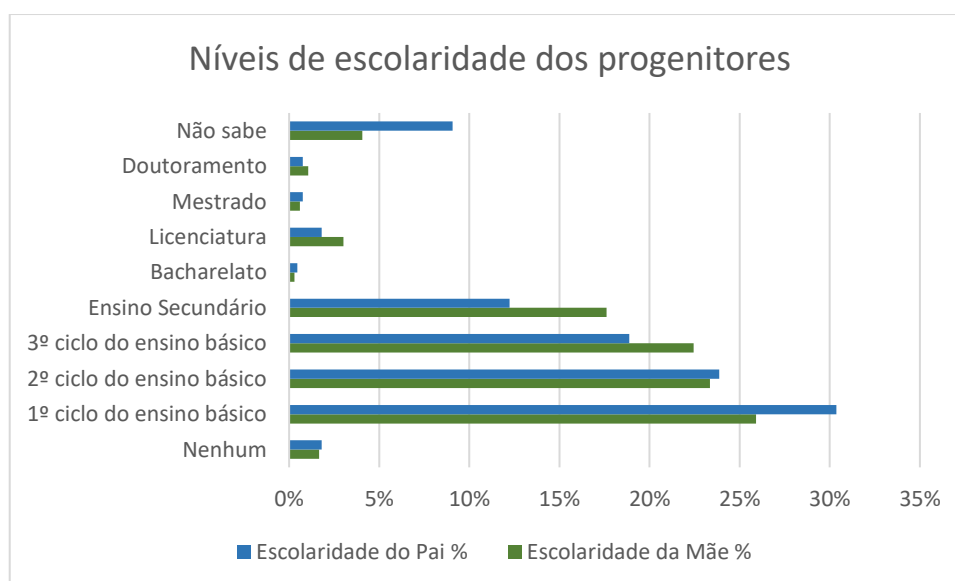
Níveis de escolaridade dos pais

Relativamente à escolaridade da mãe, na amostra (N = 664) verifica-se que 73,3% tem uma escolaridade até ao 9º ano, sendo de realçar que 1,7% não detém nenhum nível escolar e que 50% dos casos (*mediana*) se encontram ao nível do 2º ciclo do ensino básico (CEB), ou seja, 6º ano de escolaridade. O nível de ensino secundário é detido por 17,62%, sendo 3,01% as mães licenciadas. Saliente-se também a percentagem de jovens que declara não saber o nível de escolaridade da sua mãe (4,07%).

No que respeita à escolaridade do pai, na amostra (N = 663) verifica-se que 74,9% dos pais detém até ao 9º ano de escolaridade, e que 50% dos valores (*mediana*) se encontram ao nível do 2º CEB (6º ano de escolaridade). O valor percentual de pais com o ensino secundário é de 12,24% e o de licenciados é de 1,81%. Relevante é também a percentagem daqueles/as cujo pai não detém nenhum nível de escolaridade (1,81%) e o valor percentual de jovens que desconhecem a escolaridade do pai (9,06%).

Comparando as variáveis, escolaridade da mãe e escolaridade do pai, verifica-se, que os valores percentuais são aproximados, situando-se a *mediana* em ambos os casos no 2º ciclo do ensino básico.

Gráfico 11 – Habilitações académicas dos progenitores dos/as formandos/as participantes, resultados do questionário

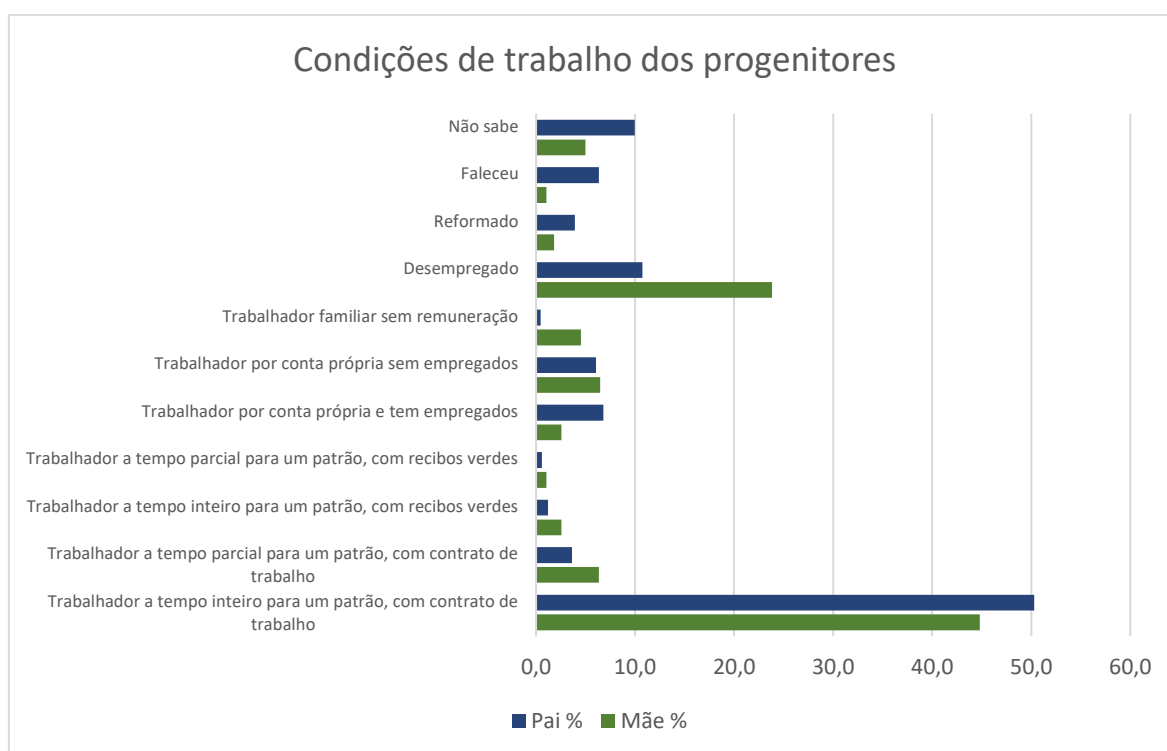


Condição de trabalho dos pais

No que respeita à condição de trabalho da mãe, na amostra (N = 663) a condição que mais se verifica (*moda*) é a de trabalhadora por conta de outrem a tempo inteiro com contrato de trabalho (44,8%). Denote-se também a percentagem de jovens cuja mãe se encontra em situação de desemprego (23,8%).

Relativamente à condição de trabalho do pai, na amostra (N = 662) verifica-se, à semelhança do que acontece relativamente à condição de trabalho da mãe, que a *moda* se relaciona com a condição de trabalhador por conta de outrem com contrato de trabalho (50,3%). No entanto, a percentagem de jovens cujo pai se encontra em situação de desemprego é bastante mais baixa (10,7%).

Gráfico 12 – Condições de trabalho dos progenitores, resultados do questionário



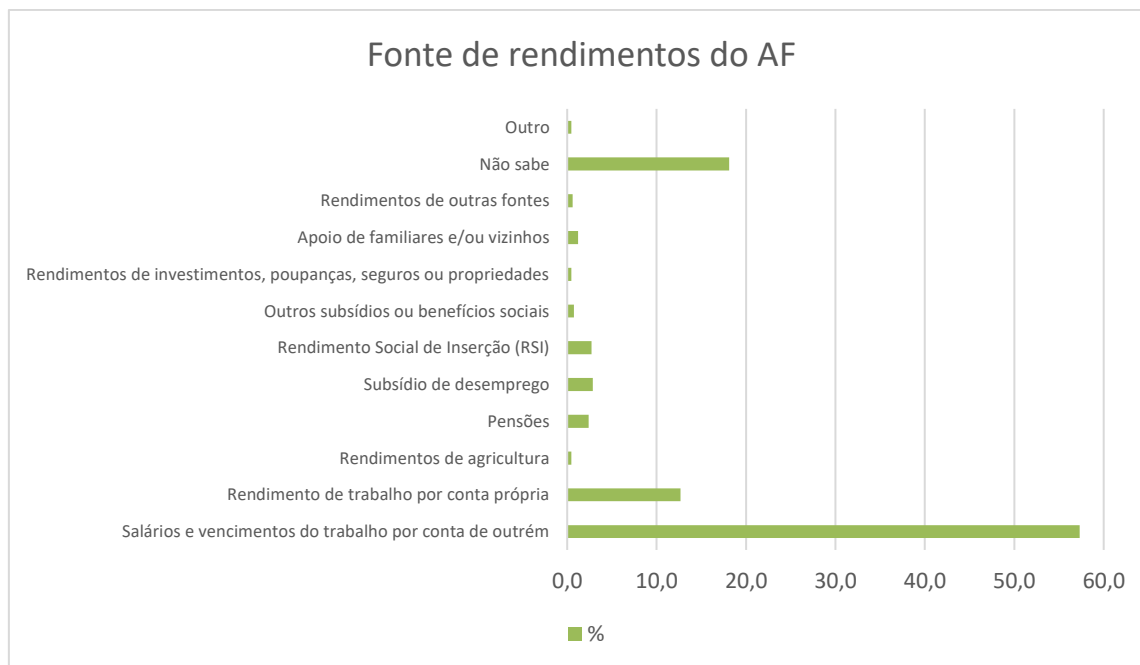
Condição relativa a rendimentos do AF

Fonte de rendimentos do AF

De acordo com o gráfico 13, verifica-se que na amostra (N = 663), a principal fonte de rendimentos do AF (*moda*) provém de salários e vencimentos do trabalho por conta de outrem (57,3%). Verifica-se também uma considerável percentagem de jovens que desconhece a fonte de rendimentos do AF (18,1%). O subsídio de desemprego corresponde

a apenas 2,9% dos casos, sendo de considerar que uma percentagem considerável de pais desempregados/as – de acordo com os dados do gráfico 12 – não recebe subsídio de desemprego.

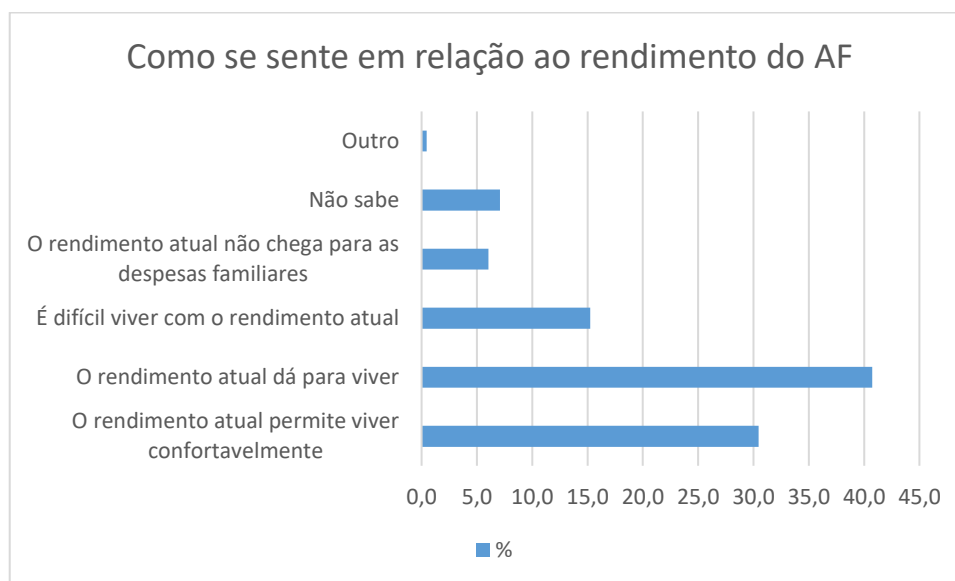
Gráfico 13 – Fonte de rendimentos do Agregado Familiar, resultados do questionário



Perceção sobre o rendimento do AF

Na amostra (N = 663), relativamente à perceção que os/as formandos/as têm sobre o rendimento do AF, verifica-se que a resposta predominante (*moda*) corresponde a “o rendimento atual dá para viver” (40,7%), seguida da resposta correspondente a “o rendimento atual permite viver confortavelmente” (30,5%). Assim, de acordo com as perceções dos/as respondentes, na maioria dos casos, o rendimento familiar é considerado suficiente.

Gráfico 14 – Percepção sobre o rendimento do AF, resultados do questionário



Como se pode verificar pelos dados acima descritos, e em consonância com estudos anteriores (Alves et al., 2001; Neves & Figueiredo, 2007a; Neves et al., 1993) em termos socioeconómicos os/as participantes apresentam condições familiares de baixo nível académico, com trabalho assalariado com contrato de trabalho e rendimentos salariais; não obstante, a percepção sobre os níveis de rendimento são positivas, sendo que a esmagadora maioria 71,2% dos/as participantes declara que os rendimentos do AF ‘dão para viver’ ou que ‘permitem viver confortavelmente’.

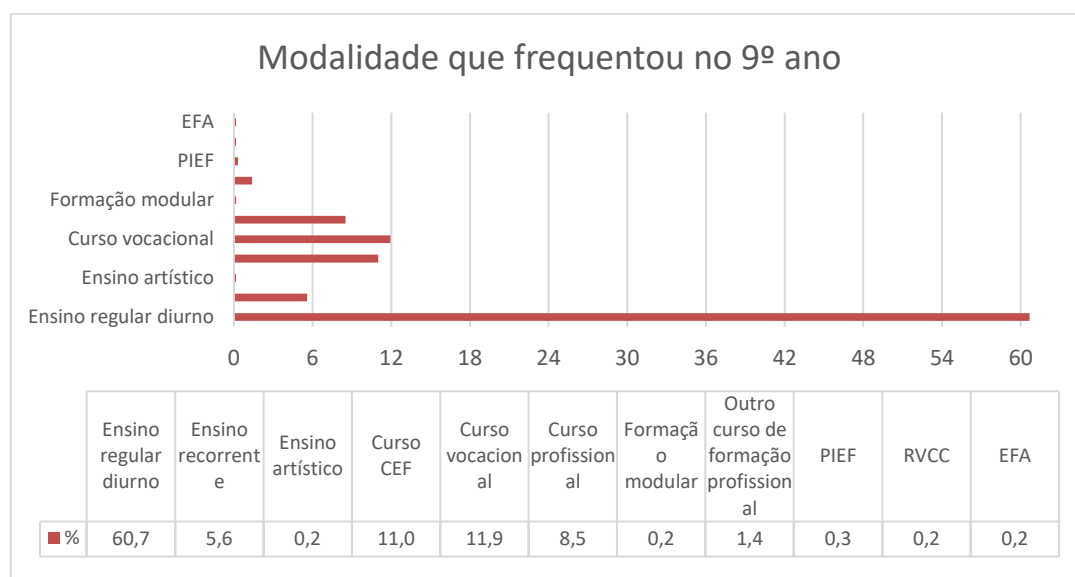
Percursos escolares anteriores à entrada no CA

Relativamente aos percursos escolares dos/as jovens participantes no questionário, anteriores à entrada no CA, analisaram-se, com recurso à estatística descritiva, as variáveis: vias de conclusão do 9º ano; retenção escolar; e abandono escolar.

Vias de conclusão do 9º ano de escolaridade

O ensino regular diurno foi a modalidade educativa mais frequentada pelos/as respondentes (N = 646) para concluir o 9º ano de escolaridade (60,7%)

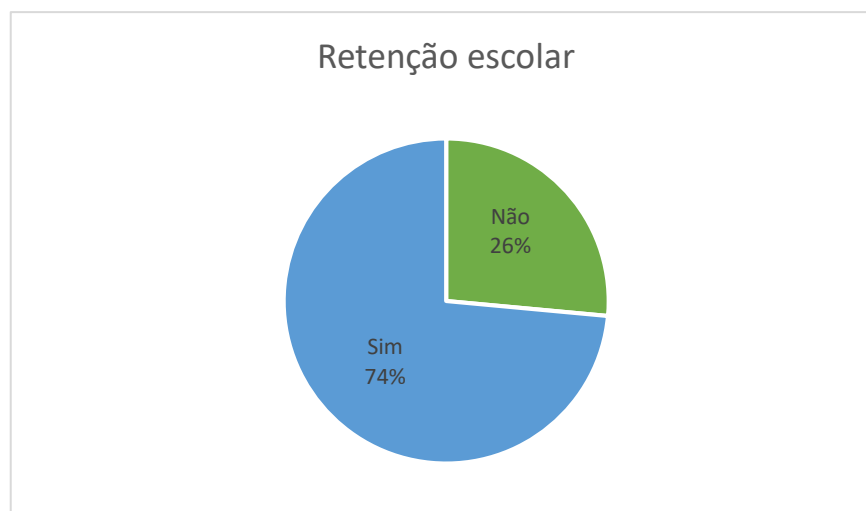
Gráfico 15 – Modalidade frequentada pelos/as formandos/as para conclusão do 9º ano, resultados do questionário



Retenção escolar

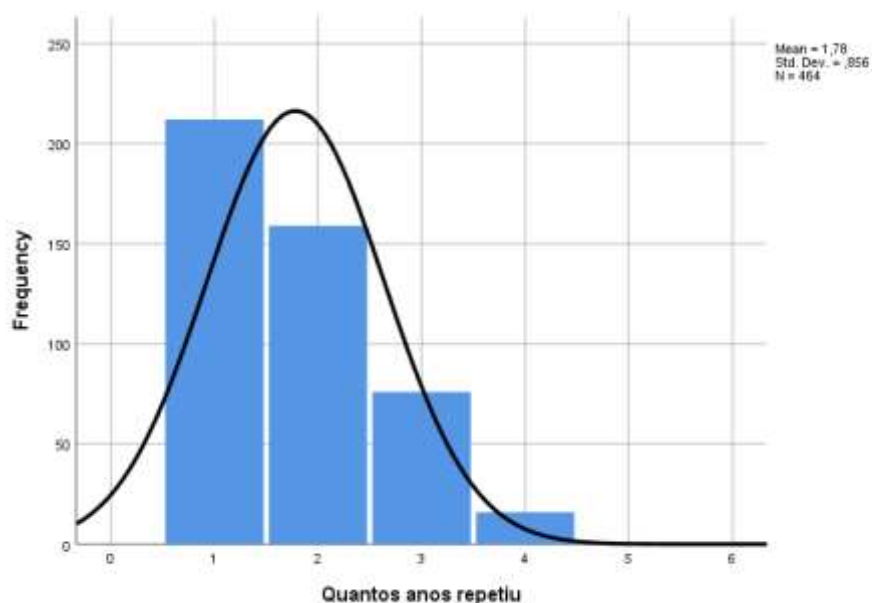
No que respeita à retenção escolar, verificamos pelo gráfico 16 que 73,5% (n = 475) dos/as jovens da amostra (N = 646) repetiu pelo menos um ano escolar.

Gráfico 16 – Retenção escolar, dados do questionário



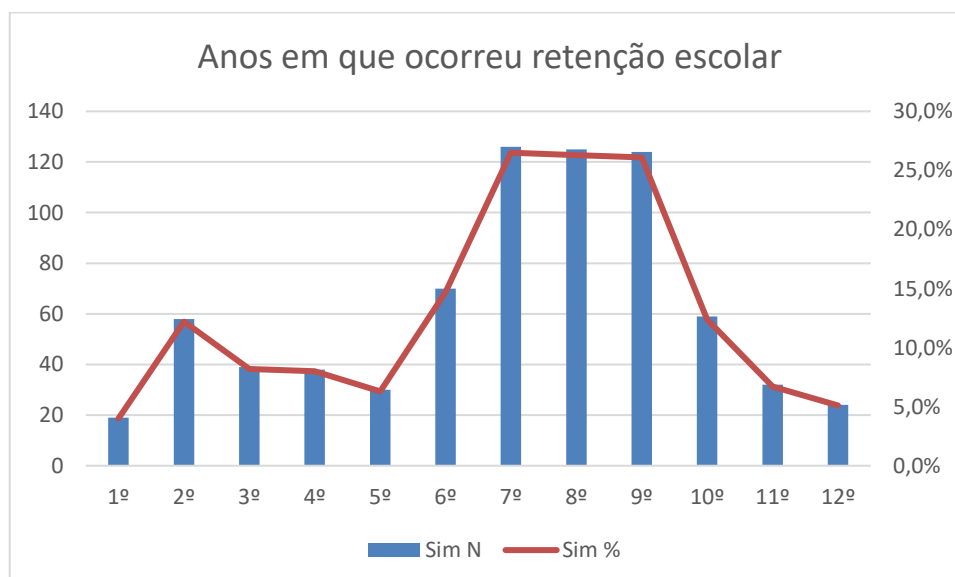
Relativamente aos anos de retenção, verifica-se uma média de 1,78 (DP = .856) para uma amostra de 475 respondentes que afirmaram ter repetido algum ano escolar e que indicaram a quantidade de anos escolares repetidos.

Gráfico 17 – Histograma relativo à média de anos de retenção escolar, resultados do questionário



Os anos de escolaridade onde existem mais reprovações são, conforme mostra o gráfico 18, o 7º, o 8º, e o 9º ano, cujos valores percentuais rondam os 26%

Gráfico 18 – Anos escolares em que ocorreu retenção escolar, dados do questionário



Analisando a retenção escolar por sexo, verifica-se que há mais rapazes do que raparigas a repetir pelo menos um ano escolar (tabela 14).

Tabela 14 – Quantidade de anos escolares repetidos por sexo, resultados do questionário

Quantos anos repetiu * Sexo				
Count		Sexo		Total
		Feminino	Masculino	
Quantos anos repetiu	1	81	131	212
	2	53	106	159
	3	22	54	76
	4	8	8	16
	5	1	0	1
Total		165	299	464

Abandono escolar

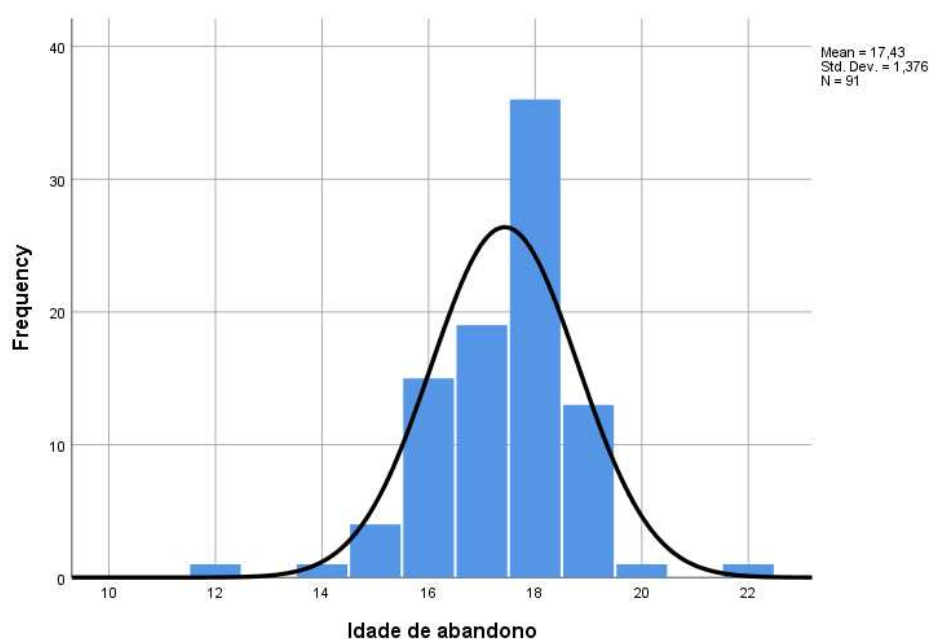
Relativamente ao abandono escolar, na amostra (N = 645), verifica-se que apenas 14,9% (N = 96) dos/as respondentes declara ter abandonado a escola antes de ter ingressado no CA.

Gráfico 19 – Abandono escolar, resultados do questionário



Quanto à idade em que abandonaram a escola, verifica-se uma média de 17,43 (DP = 1,376), para uma amostra de 91. Dos 96 respondentes que abandonaram a escola, 5 não respondem quanto à idade em que o fizeram.

Gráfico 20 – Histograma relativo à média de idades de abandono escolar, resultados do questionário



No que respeita ao abandono escolar por sexo, verificamos que os rapazes tendem a abandonar a escolaridade com menor idade. A tendência inverte-se aos 18 anos em que existem mais raparigas do que rapazes a abandonar a escola, conforme indicado na tabela 15.

Tabela 15 – Idade de abandono escolar por sexo, resultados do questionário

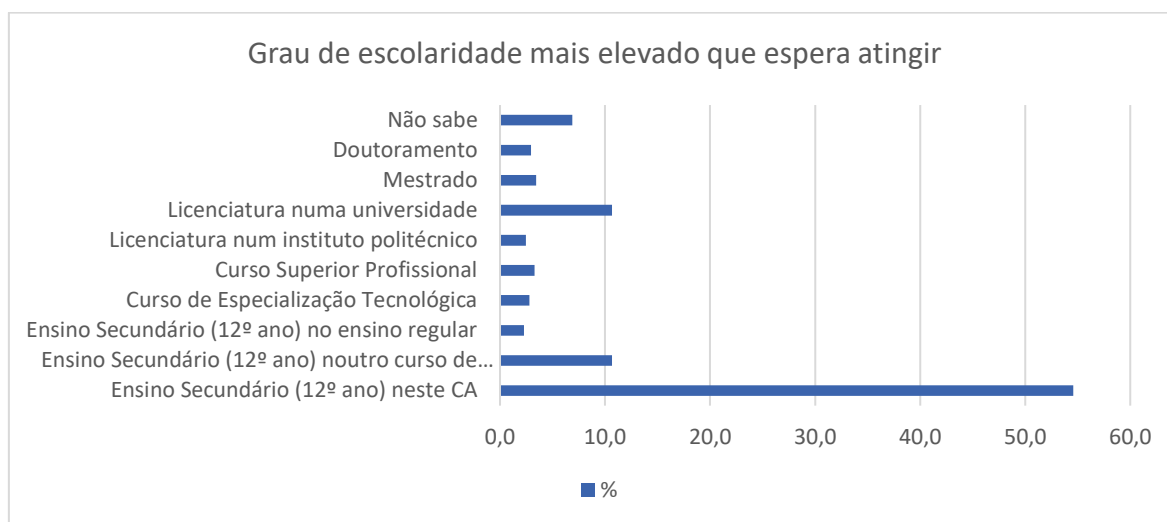
Idade de abandono * Sexo				
Count		Sexo		Total
		Feminino	Masculino	
Idade de abandono	12	0	1	1
	14	0	1	1
	15	1	3	4
	16	7	8	15
	17	9	10	19
	18	19	17	36
	19	6	7	13
	20	0	1	1
	22	1	0	1
Total		43	48	91

Perspetivas de futuro

Grau de escolaridade esperado pelo/a próprio/a

No que respeita ao grau de escolaridade mais elevado que os/as formandos/as esperam atingir, verificamos pelo gráfico 21 que 54,6% dos/as jovens da amostra (N = 610) espera atingir o 12º ano de escolaridade a partir do CA que frequenta.

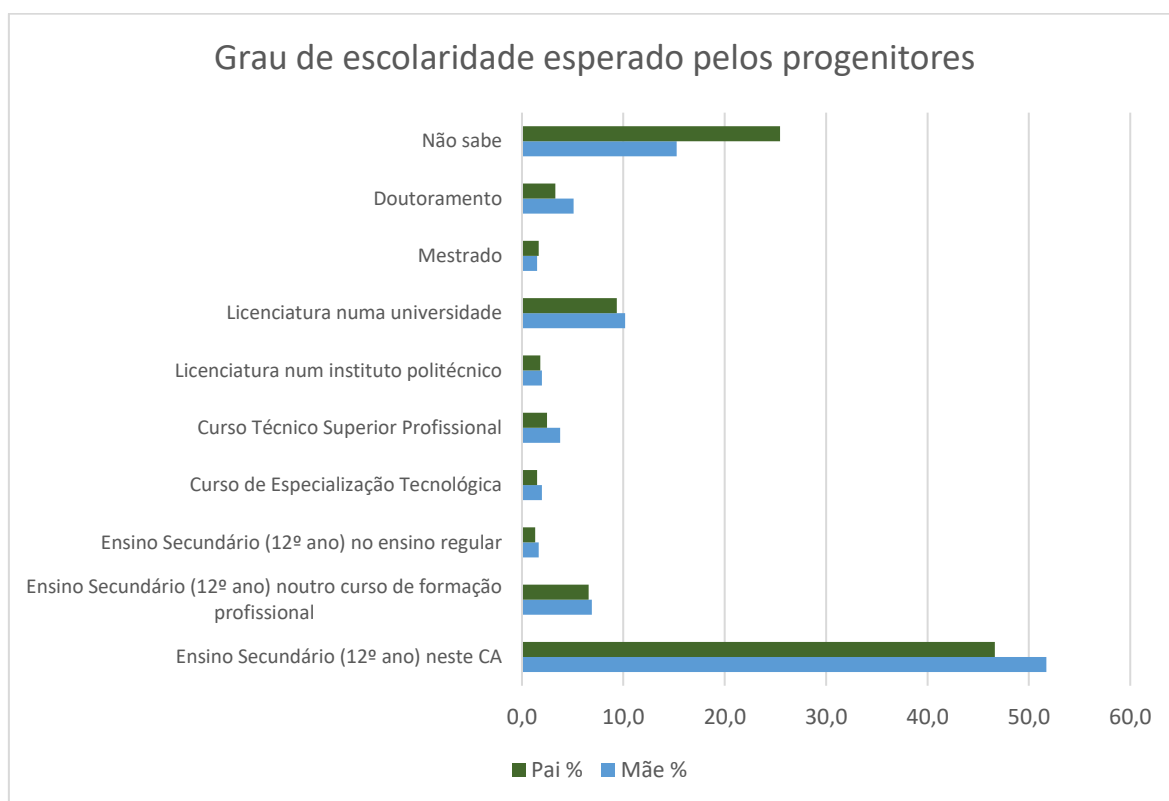
Gráfico 21 – Grau de escolaridade mais elevado que os/as formandos/as esperam atingir, resultados do questionário



Grau de escolaridade esperado por mãe e pai

Relativamente ao grau de escolaridade mais elevado que os/as jovens consideram ser a expectativa da sua mãe e do seu pai, verifica-se que a maioria das mães e dos pais esperam que, coincidentemente com as expectativas dos/as jovens, o/a seu/sua filho/a atinja o 12º ano de escolaridade no CA que frequenta. Destaque-se a percentagem de jovens que desconhece qual a expectativa dos seus pais em termos de escolaridade, principalmente no que respeita ao pai (25,5%).

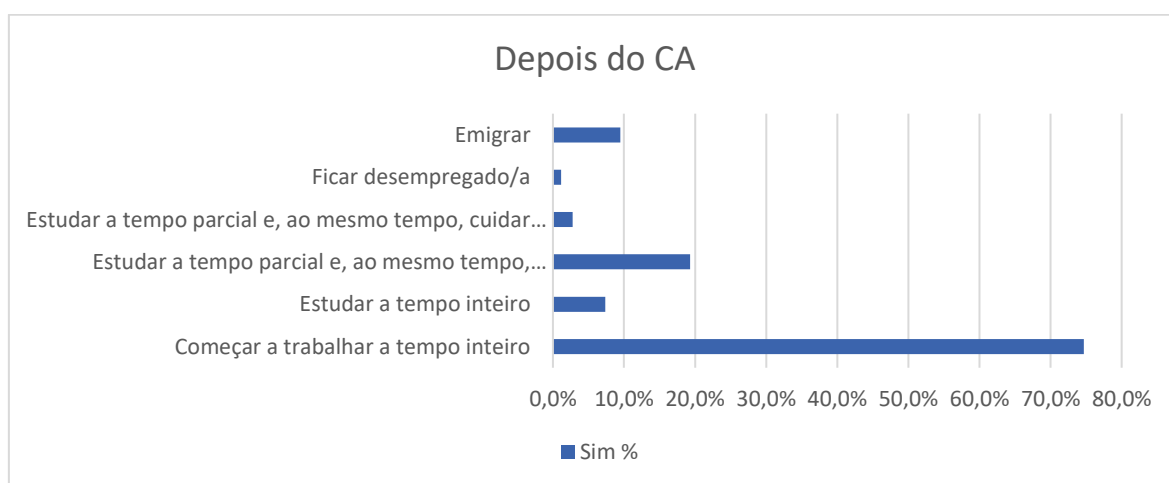
Gráfico 22 – Expectativas dos progenitores sobre o grau de escolaridade mais elevado que os formandos/as deverão atingir, resultados do questionário



Depois do CA

Quando terminarem o seu CA, a maioria dos/as formandos/as da amostra (N = 612) pretende começar a trabalhar a tempo inteiro (74,7%) ou trabalhar e estudar a tempo parcial (19,3%), conforme o gráfico 23.

Gráfico 23 – Perspetivas dos/as formandos/as sobre o que irão fazer depois de concluírem o CA, resultados do questionário



Após a exposição dos dados quantitativos que permitem realizar uma caracterização dos/as jovens que frequentam CA, quer ao nível da população, quer ao nível da amostra deste estudo, passa a apresentar-se a caracterização dos/as jovens que participaram na recolha de dados qualitativos. Esta próxima secção permite o aprofundamento da caracterização dos/as jovens formandos/as, expondo características sociodemográficas e percursos educativos, a par das nuances que pautam a trajetória educativa de cada um/a.

Trajetórias educativas dos/as jovens entrevistados/as

As trajetórias educativas dos/as jovens entrevistados/as são aqui apresentadas e analisadas dentro de uma categorização que se considerou pertinente para os/as apresentar, tentando desta forma contribuir para um conhecimento dos/as jovens que frequentam CA, se possível afastando-o da imagem social de alunos/as menos capazes e da ideia de que é um grupo homogéneo e com percursos educativos disruptivos. Para cada jovem, é apresentada uma informação contextual básica que inclui dados como género, idade à data da entrevista, ano e área de educação e formação do Curso de Aprendizagem frequentado. Segue-se uma informação gráfica e descritiva resumida do percurso educativo. Depois, é feita uma descrição e análise da dinâmica e influência familiar. Seguidamente é introduzida uma dimensão denominada trajetória de educação e formação, onde se ensaiam perfis de percursos educativos, apropriados a partir dos ideais-tipo de trajetórias educativas de jovens em risco de abandono de educação e formação definidas por Tomaszewska-Pękała e colegas (2017). Estes ideais-tipo foram adaptados às trajetórias educativas dos/as jovens participantes independentemente do seu risco de, ou efetivo, abandono precoce de educação e formação. Outros foram acrescentados para incluir trajetórias que não se encontram abrangidas pelos ideais-tipo definidos pelas autoras. Os ideais-tipo definidos são:

- **Boomerang** (Tomaszewska-Pękała et al., 2017) – Percurso educativo que inclui várias saídas e retornos ao sistema de ensino e formação. Estas quebras podem dever-se a vários motivos, como constituem exemplos contínuas desistências ou expulsões por faltas; ou descontentamento com as áreas de estudo dos diversos cursos frequentados.
- **Crise não antecipada** (Tomaszewska-Pękała et al., 2017) – percurso educativo que se desenvolve de forma harmoniosa, sem, ou com poucos fatores de risco, mas que é

atravessado por um ou vários momentos de crise que levam ao deterioramento da situação escolar, podendo conduzir ao abandono escolar.

- **Canguru** – percurso educativo que inclui uma ou mais alterações de curso ou via de ensino sem sair do sistema de ensino ou formação.
- **Espiral descendente** (Tomaszewska-Pękała et al., 2017) – Percurso educativo difícil, sempre a piorar, com diversos fatores de risco. Contém saída do sistema de ensino e formação. Regresso ao sistema de ensino e formação geralmente por ‘imposição’ do mercado de trabalho.
- **Linear** – Percurso educativo sem problemas, e sem reprovações, com transição direta entre ensino regular e CA.
- **Parábola** (Tomaszewska-Pękała et al., 2017) – Percurso educativo com dificuldade e empenho escolar descendente que a determinada altura encontra algum tipo de apoio ou situação que faz o/a jovem voltar a interessar-se por estudar.
- **Resiliente** (Tomaszewska-Pękała et al., 2017) – Percurso educativo em que existem vários fatores de risco, mas que são contrabalançados com fatores protetivos. Estes estão constantemente presentes e são suficientes para manter no jovem a vontade de obter o 12º ano.
- **Suave** – Percurso educativo sem problemas, mas que pode incluir uma reprovação, com passagem direta entre ensino regular e CA, ou uma breve ausência do sistema de educação e formação.

Ressalva-se que os ideais-tipo de trajetórias se relacionam com a trajetória de educação e formação de cada jovem até à entrada no CA que frequentam ao momento da entrevista, e não são perfis dos/as jovens, ou seja, perfis de personalidade, comportamento, vida, etc. Agrupar os/as jovens participantes em ideais-tipo não tem o objetivo de os/as homogeneizar em categorias ou tipologias, pois mesmo aqueles/as que se adjetivam sob um mesmo ideal-tipo têm justificações específicas para a sua posição que podem não coincidir com as justificações dos/as outros/as que se encontram no mesmo grupo. Para além de que as características de um ideal-tipo podem não estar todas concentradas na mesma pessoa. Esta construção pretende apenas sistematizar a variedade de trajetórias de educação que estes/as jovens apresentam e certamente não esgota todas as possíveis trajetórias que podem ter os/as jovens que frequentam Cursos de Aprendizagem em Portugal, o que vai de encontro à

conceptualização de ideal-tipo por Max Weber, tal como equacionam Hendricks e Breckinridge Peters (1973: 39): “como Weber afirmou há quase três quartos de século, a realidade é dificilmente esgotável, o estabelecimento da ordem é obviamente um processo seletivo e nunca pode ser interpretado como uma afirmação completa”.

A análise do percurso de cada jovem termina com a introdução de uma última dimensão incluída para expor os motivos que subjazeram à entrada no CA que os/as jovens participantes frequentavam à data da entrevista. Nesta dimensão emprega-se a divisão encontrada por Ryan e Lőrinc (2018) para agrupar os motivos que levam os/as jovens a inscrever-se num CA. Estes são:

- **Preferência individual** – refere-se a uma escolha do CA por vontade de obter formação específica numa determinada área de educação e formação que o curso oferece, ou com uma apetência por formação de tipo prático, normalmente relacionadas com a “identidade de aprendente” (Ryan & Lőrinc, 2018: 6) de cada jovem
- **Fatores contextuais alargados** – refere-se à frequência do CA por motivos relacionados com “constrangimentos estruturais e discursos políticos” (*ibidem*). Por exemplo, nas opções disponíveis para concluir o ensino secundário; ou nos requisitos do mercado de trabalho quando exigem o 12º ano como qualificação escolar mínima.
- **Influências relacionais** – refere-se à frequência do CA por indicação e influência de familiares, amigos, docentes ou outros profissionais, ou outros adultos de referência (*ibidem*). Os/as jovens situados/as nesta categoria, podem também referir a sua escolha à existência de familiares ou amigos a trabalhar na área do curso, ou que tinham frequentado o mesmo curso anteriormente.

Estas categorias não são mutuamente exclusivas, podendo encontrar-se casos de jovens que sejam reportados a mais do que uma categoria, por exemplo, influências relacionais e (mais) fatores contextuais alargados.

Procede-se, de seguida, à apresentação de cada jovem participante na fase qualitativa do estudo⁴⁵. A ordem de apresentação é a ordem pela qual os/as jovens foram entrevistados, pelo que não se encontram ordenados/as por ideal-tipo ou por motivo de ingresso no CA. No

⁴⁵ Os nomes utilizados são fictícios e nenhum nome apresentado corresponde ao nome verdadeiro de qualquer dos/as participantes. Todas as informações constantes nesta secção foram retiradas das entrevistas.

final da apresentação de todos/as os/as jovens elabora-se uma sintetização desta categorização.

J1 – David



20 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração

Percurso escolar⁴⁶:

Ensino Regular									CEF		CA	CA		
1º	2º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	7º	8º	9º	10º (1º)	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
									HR		TSO	HR		

O David frequentou o pré-escolar. Reprovou no 2º ano, mas na entrevista não foi abordado o motivo para esta reprovação. Reprovou novamente no 7º ano, por faltas, e por ‘responder aos professores’. Disse que andava na ‘pior escola secundária’ da zona e por isso só ‘fazia asneiras’. No final do seu segundo 7º ano, a diretora de turma aconselhou os seus pais a colocarem o David num CEF:

Eu fui para o CEF porque a minha diretora de turma do 7º ano disse aos meus pais que, muito bom de aluno que eu fosse não iria dar nada na escola... então aconselhou os meus pais a mudarem-me para um curso. (David)

O David refere que nunca teve problemas de aprendizagem, a não ser com a disciplina de Inglês. De entre as áreas de CEF que lhe foram dadas escolher, o David escolheu, em conjunto com os seus pais, a área de Hotelaria e Restauração porque tinha um tio a trabalhar na área que podia ser facilitador para conseguir emprego. O CEF, embora tivesse a componente teórica lecionada na mesma escola secundária, tinha a componente prática lecionada na EF que o David frequenta atualmente. Após conclusão do CEF o David procurou ingressar num CA na mesma área na EF atual, mas dado que nessa altura não existia a possibilidade de abrir o curso, o David ingressou em outra EF para fazer um curso

⁴⁶ Os valores assinalados a vermelho referem-se a anos escolares nos quais existiu reprovação.

na área de Trabalho Social e Orientação, ‘para não estar parado’. Começou a trabalhar na área de Hotelaria e Restauração enquanto estava no CEF, e atualmente concilia três empregos na mesma área com o CA. Tem trabalho garantido após terminar o curso, no local onde faz a FPCT, mas deseja continuar a investir em formação nesta área, se possível no ensino superior, pois isso trar-lhe-á progressão na carreira.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	9º	Ajudante de cozinha	Reformado por invalidez

O David refere ter muito apoio dos pais no que respeita à educação, no entanto diz que os pais não concordam que trabalhe, pois passa muito tempo fora de casa, incluindo ‘fazer diretas’ entre trabalho e aulas. Auxilia os pais em termos financeiros, ‘quando eles precisam’. Atualmente não têm dificuldades económicas, mas já tiveram. O David tem uma irmã mais nova.

Trajectoria de educação e formação:

Parábola

O David tem uma trajetória educativa que pode ser categorizada como parábola. Ele apresenta um empenho escolar descendente até integrar o CEF. Esta experiência, especialmente devido à autonomia financeira que lhe proporcionou, ao iniciar-se no mundo do trabalho na área do curso, foi motivadora para que o David tenha voltado a interessar-se por estudar, completando o 12º ano num CA, e até projetando o prosseguimento de estudos na mesma área. Não apresenta abandono precoce de educação e formação.

Motivo para frequência de CA:

Preferência individual

O David parece ter integrado o CA por preferência individual, dado que após concluir o CEF na área de HR, procurou integrar um CA na mesma área, na EF que já o conhecia e onde fez as aulas práticas do CEF. Frequentou no intermeio um outro CA, apenas para ‘não estar parado’, mas manteve o foco na sua área de preferência e logo que foi possível transferiu-se para o CA atual.

J2 – Maurício



24 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia

Percurso escolar:

Ensino Regular												CP		CA		
1º	2º	3º	4º	4º	5º	6º	7º	7º	7º	8º	9º	10º	11º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
												CI		EE		

2 anos⁴⁷

O Maurício frequentou o pré-escolar. Reprovou no 4º ano de escolaridade porque a professora estava com um esgotamento e decidiu na última semana de aulas que o Maurício devia reprovar, apesar de não ter problemas de aproveitamento. Reprovou por duas vezes no 7º ano por ser uma fase de ‘baldas’. Não aparecia nas aulas, e preferia sair com os/as amigos/as. Foi advertido pela mãe de que se não mudasse de comportamento o iria tirar da escola para trabalhar. No 10º ano matriculou-se num curso profissional existente na escola que frequentava, na área das Ciências Informáticas. Foi informado que não existiam vagas no ensino regular e que teria de se inscrever num Curso Profissional:

porque na altura a escola... já estava cheio... a escolaridade normal... esgotou. E só havia oportunidade de ir para os cursos. (Maurício)

Quando frequentava o 11º ano decidiu deixar a escola para ir trabalhar. Os pais não concordaram e avisaram-no de que se arrependeria. Trabalhou na construção civil durante 3 meses e esteve o restante tempo, ao todo 2 anos, sem conseguir emprego. Arrependeu-se de ter deixado a escola e optou por procurar um curso de formação profissional para obter o 12º ano de escolaridade, independentemente da área do curso. Encontrou a EF através da internet, inscrevendo-se no CA da área de Eletricidade e Energia, por considerar que poderia ter uma boa saída profissional. No entanto, não sabe se vai, ou se quer, trabalhar na área. Está, ao momento da entrevista, apenas preocupado em preparar-se para a prova de aptidão final (PAF), pelo que também não sabe se vai prosseguir estudos para o ensino superior.

⁴⁷ Esta configuração de duas linhas vermelhas verticais entre blocos da tabela, refere-se a uma interrupção na frequência de educação e formação, e tem, normalmente, indicado o tempo que durou essa interrupção.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
4º	5º	Empregada de limpeza	Empregado de balcão

O Maurício refere que recebe muito apoio dos pais e que a mãe está ‘sempre em cima dele’, querendo referir-se ao acompanhamento que lhe dá. Apesar disso, e de não concordarem com a saída do Maurício da escola, não conseguiram impedi-lo de o fazer. Avisaram-no de que iria arrepender-se, o que o Maurício admite na entrevista ter acontecido. Tem uma irmã que frequenta o ensino superior. A opinião dos pais parece pesar nas decisões do Maurício, pois refere que irá falar com os pais para ponderar o seu prosseguimento de estudos para o ensino superior. Em termos financeiros refere que a situação familiar é razoável.

Trajetória de educação e formação:*Parábola*

Pode considerar-se que o percurso educativo do Maurício foi semelhante a uma parábola. Foi um aluno com um percurso escolar com dificuldades, marcado por algum desinteresse da escola, que ele atribui à fase da vida em que se encontrava. Por duas vezes aparece um motivador que o faz retomar o caminho. Na altura das reprovações a mãe confronta-o com a decisão de ‘estudar ou trabalhar’ e que o tiraria da escola caso continuasse com o comportamento que tinha. O Maurício preferiu estudar, tendo seguido depois até ao 11º ano. Nesta altura decidiu por si próprio ir trabalhar, presume-se, novamente, por desinteresse. Esteve em abandono precoce de educação e formação durante cerca de dois anos, parte dos quais foi também NEET. A dificuldade em conseguir emprego e o consequente arrependimento de ter deixado a escola foram o segundo motivador para voltar a estudar.

Motivos para a frequência de CA:*Fatores contextuais alargados*

A motivação do Maurício para frequentar o CA refere-se apenas a fatores contextuais alargados, dado que foi a dificuldade em conseguir emprego e o arrependimento de ter deixado a escola que o motivaram a procurar o curso para obter o 12º ano de escolaridade.

J4 - Estêvão



25 anos, 2º ano de Ciências Informáticas

Percurso escolar:

Ensino Regular											CP			CA			CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	7º	8º	8º	9º	10º			10º			10º (1º)	11º (2º)
											TL	≈ 4 anos		EE	≈ 1 ano		C	

O Estêvão não frequentou o pré-escolar. Esteve ao cuidado dos avós até entrar para o 1º CEB. Reprovou no 7º e 8º anos de escolaridade por faltas devido a desinteresse. Afirma que não gostava de estudar. No 10º ano inscreveu-se num curso profissional, na área de Turismo e Lazer, na escola em que frequentou o 9º ano. A meio do ano letivo, por questões de saúde, teve de abandonar o curso. Esteve cerca de um ano em recuperação. Após esse tempo trabalhou cerca de 3 anos na área de Hotelaria e Restauração. Esteve então algum tempo sem conseguir emprego e decidiu voltar ao ensino e formação para obter o 12º ano de escolaridade. Inscreveu-se na EF que atualmente frequenta e entrou no primeiro CA que abriu, na área de Eletricidade e Energia. Não gostou da área do curso e decidiu sair. Esteve a trabalhar alguns meses e ficou novamente desempregado. Não conseguia obter emprego e esteve cerca de um ano ‘parado’. Foi então contactado pela EF a informar que iria abrir um CA na área das Ciências Informáticas, a área da sua preferência, e decidiu inscrever-se. Após terminar o curso pretende entrar no mercado de trabalho e não deseja prosseguir estudos.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
12º	9º	E. limpeza (emigrada)	Empregado de armazém

O Estêvão é filho único. A sua mãe está emigrada, pelo que vive apenas com o pai. A expectativa dos pais relativamente à sua educação escolar são de que obtenha o 12º ano de escolaridade. Os pais não apoiaram a sua decisão de abandonar a escola para trabalhar:

E eu na altura desisti para ir trabalhar, ele [o pai] diz que eu fui burro, e... fui. Na altura ganhei dinheiro, claro, mas depois estive parado e tive que gastar esse dinheiro, basicamente (risos). Mas pronto, sempre me apoiaram para eu estudar, e para arranjar um trabalho depois. Sempre me apoiaram nisso, para eu nunca deixar os estudos. (Estêvão)

O AF não apresenta problemas financeiros.

Trajetória de educação e formação:

Boomerang

A trajetória educativa do Estêvão pode ser considerada do tipo *boomerang*. Ele apresenta um grande desinteresse pela escola, especialmente por estudar, pelo que prefere ir trabalhar. Dadas as dificuldades que encontra no mercado de trabalho, especialmente em conseguir emprego quando estava desempregado, decide voltar a estudar para obter o 12º ano. Fez uma primeira tentativa num CA, mas não gostava da área do curso e decidiu abandoná-lo. Posteriormente, e depois de tentar novamente conseguir um lugar no mercado de trabalho, teve a possibilidade de integrar o CA que frequenta atualmente. Esteve em abandono precoce de educação e formação por períodos prolongados.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados e preferência individual

O Estêvão inscreve-se num CA para obter o 12º ano de escolaridade, porque encontra dificuldades de integração no mercado de trabalho, pelo que estão presentes fatores contextuais alargados. No entanto, só consegue manter-se no curso que frequenta atualmente porque se trata de uma área da qual gosta, estando então presente a preferência individual.

J5 – Filipe



19 anos, 3º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro

Percurso escolar:

Ensino Regular											CA		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	10º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
									AV	H	ITVCC		

O Filipe frequentou o pré-escolar. Sempre foi um excelente aluno, sem reprovações. No início do ensino secundário inscreveu-se em Artes Visuais, por ser uma área da qual gosta especialmente, mas o curso não correspondeu às suas expectativas. Frequentou o ano letivo até ao final, mas no ano letivo seguinte matriculou-se em Humanidades, novamente no 10º ano. Também não gostou da área, e ao tomar conhecimento do CA na área de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro, optou por se inscrever, “porque está mais ou menos dentro do que eu gosto de fazer”. Não tem experiência de trabalho. Afirma que ‘não sabe bem o que quer’, por isso, quando terminar o curso pondera passar um ano a estudar com um/a explicador/a para realizar as provas de acesso ao ensino superior, numa área de Engenharia, porque ‘adora Física, Química, Biologia’, ou fazer um outro curso na mesma área em que está.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
12º	12º	Reformada por invalidez	Serralheiro

O Filipe vive com os pais. Tem um irmão. Refere que os pais sempre o apoiaram nas decisões que tomou. O AF não tem problemas financeiros.

Trajetória de educação e formação:*Canguru*

A trajetória do Filipe poderia ser uma trajetória linear, visto não ter reprovações, nem qualquer problema no seu percurso educativo. Não obstante, tendo em conta a fase de ‘saltar’ entre diversos cursos do ensino secundário, considera-se que será mais corretamente categorizada como canguru.

Motivos para a frequência de CA:

Preferência individual

O Filipe andou errante no ensino secundário regular, à procura de um curso de que gostasse. Quando tomou conhecimento do CA, sendo uma área da qual gostava, optou por se matricular. Assim, considera-se que o motivo para a frequência do curso está relacionado com preferência individual.

J6 – Carolina



19 anos, 3º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro

Percurso escolar:

Ensino Regular											CA		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
									AV		ITVCC		

A Carolina frequentou o pré-escolar. Teve um percurso educativo linear, sem reprovações. Frequentou Artes Visuais no ensino secundário regular até ao 11º ano. Fez os exames nacionais e em seguida mudou-se para um CA na área de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro, porque considerou que o curso de Artes Visuais não lhe dava a preparação técnica adequada para seguir para a universidade. Não tem experiência de trabalho prévia. Quanto terminar o CA pretende trabalhar a tempo parcial para custear os custos inerentes à frequência universitária, e candidatar-se à universidade, na mesma área do CA.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
9º	12º	Cabeleireira	Chefe de linha industrial

A Carolina vive com as tias durante a semana para frequentar o CA. Os pais vivem numa localidade longe da EF. Refere que os pais sempre a apoiaram no seu percurso escolar, inclusivamente a sua decisão de voltar ao 10º ano para frequentar o CA. Existem dificuldades económicas ocasionais.

Trajetória de educação e formação:

Linear

A Carolina apresenta uma trajetória linear, sem reprovações, nem fatores de risco aparentes. Transitou diretamente do ensino regular para o CA por considerar que estaria melhor preparada para prosseguir estudos para o ensino superior com a componente tecnológica do curso.

Motivos para a frequência de CA:

Preferência individual

A Carolina fez a opção de ingressar no CA claramente por preferência individual. Queria estar tecnicamente mais preparada para poder ter mais sucesso na universidade e ser uma profissional ‘completa’ depois de se diplomar, e o CA dava-lhe o conhecimento e a experiência que precisava e que não encontrava no curso de Artes Visuais.

J7 – Leonardo



22 anos, 2º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro

Percurso escolar:

Ensino Regular													CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	10º	11º	12º	10º (1º)	11º (2º)
									CT				ITVCC	

≈ 1 ano

O Leonardo frequentou o pré-escolar. Fez um percurso linear até entrar no ensino secundário. No seu primeiro 10º ano, na área de Ciências e Tecnologias, decidiu mudar de escola porque não gostava do ambiente da escola onde estava, anulou a matrícula e no ano letivo seguinte recomeçou o 10º ano na mesma área em outra escola. Enquanto frequentava o 11º ano de escolaridade, fez uma Formação Modular na área de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro que o fez questionar a sua vocação. Tem várias pessoas da família a trabalhar na indústria têxtil e conhecia bem a EF que atualmente frequenta. Optou então por abandonar o 12º ano a meio do ano letivo e esperar que abrisse o CA na área de ITVCC para retornar ao ensino e formação. Esteve fora do sistema de educação e formação durante cerca de um ano durante o qual trabalhou no sul do país. Trabalha por conta própria na área desde que fez a Formação Modular. Quando terminar o curso deseja dedicar-se totalmente ao seu trabalho na área. Pondera também juntar-se à sua mãe no país onde esta está emigrada. Não pretende prosseguir estudos porque não existe oferta educativa de nível superior na especificidade da área que quer desenvolver. Considera que as ofertas educativas de nível superior afins não são de qualidade.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	12º	Emigrante	Empresário em nome individual

O Leonardo vive com o pai. A mãe está emigrada. Refere que sempre foi muito independente, pelo que os pais não acompanhavam de perto o seu percurso escolar:

Os meus pais nunca me perguntaram se eu estudava ou não estudava, não. Porque eu estava inteiramente sozinho, eu fazia tudo muito sozinho, era muito, muito, muito independente. E sempre passei, tive boas notas. (Leonardo)

Não foi explorada a questão financeira na entrevista.

Trajetória de educação e formação:

Crise não antecipada

O caso do Leonardo é difícil de enquadrar nos ideais-tipo definidos. A sua trajetória foi suave até ao 12º ano, no entanto optou por sair do sistema educativo por opção vocacional. Optou-se, portanto, por enquadrar a sua trajetória como crise antecipada, por se considerar que o

Leonardo passou por uma crise de vocação não previamente antecipada que o levou a abandonar a escola no final do 12º ano de escolaridade sem o concluir, e estar fora do ensino enquanto aguardava a abertura do CA do seu interesse vocacional.

Motivos para a frequência de CA:

Preferência individual e influências relacionais

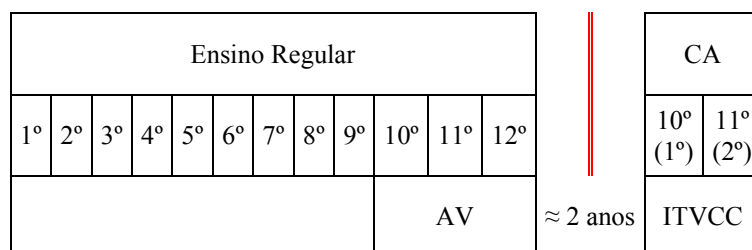
O Leonardo entrou no CA após ter tido uma experiência de Formação Modular que despertou o interesse pela área. Abandonou o ensino regular para se dedicar à área do CA, pelo que está presente a preferência individual. No entanto, considerando a extensa lista de familiares que enumera a trabalhar na mesma área, inclusive familiares próximos, podem também considerar-se influências relacionais como motivo para a inscrição no CA.

J8 – Bernardo



23 anos, 2º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro

Percurso escolar:



O Bernardo frequentou o pré-escolar. Teve um percurso linear até ao ensino secundário, apesar de ter sido um aluno com mau comportamento, devido a sobrecarga de tempo passado na escola, pelo que se infere da declaração seguinte:

Eu era terrível! Eu gostava de chamar a atenção. Era um bocado inconsciente... e às vezes era involuntário, mas já estava tão... intrínseco, que eu não conseguia evitar. Eu começava, chegava a certa hora do dia, eu parecia um demónio, eu não culpo os meus professores por não... por não terem gostado muito de lidar comigo. (Bernardo)

No início do 10º ano de escolaridade frequentou Ciências e Tecnologias, mas passado 2 meses transferiu-se para Artes Visuais, sem que tal o obrigasse a reprovar nesse ano letivo. Frequentou o ensino regular até ao final do 12º ano, e chegou a realizar e passar em dois exames nacionais; no entanto, tinha deixado por fazer as disciplinas de Matemática e Geometria Descritiva, nas quais tinha alguma dificuldade e grande desinteresse. Optou por não tentar fazer as disciplinas porque não queria voltar ao ensino regular:

eu não consegui realizar os exames das disciplinas bienais do curso de Artes Visuais, e depois deixei isso arrastar, porque eu não tinha mesmo intenções de voltar ao ensino regular, não... me cativava, não queria voltar a estar numa sala de aulas. (Bernardo)

Esteve cerca de 2 anos fora do ensino e formação, durante os quais praticou artes marciais a um nível profissional, e trabalhou. Uma lesão crónica impediu-o de avançar para competição profissional nas artes marciais. Iniciou-se nas artes marciais para ‘combater’ o stress das aulas no ensino regular. Posteriormente iniciou-se num *hobbie* que requeria algum conhecimento da área de Indústrias Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro, para ‘escapar’ ao stress da competição nas artes marciais. Foi este *hobbie* que lhe despertou o interesse por esta área e o levou a ingressar no CA. Conjugou as aulas no curso com o trabalho de instrutor de artes marciais. Após terminar o curso deseja integrar-se no mercado de trabalho. Considera mais tarde continuar a fazer formação na área, mas os cursos que refere não são de nível superior.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	Mestrado	Empregada de hotelaria	(Não sabe)

O Bernardo vive com a mãe e com uma irmã mais velha, com a qual não se relaciona. Tem mais 3 irmãs, duas mais velhas e uma mais nova. Teve uma infância difícil devido a uma avó, com quem viviam, que tinha uma visão restrita da utilidade da educação escolar, e que queria tirar o Bernardo da escola quando terminou o 9º ano. Não tem contacto com o pai. A mãe sempre apoiou o Bernardo em tudo o que precisava, e o Bernardo sente-se em dívida para com ela por se encontrar a estudar com 23 anos ao nível do ensino secundário:

Eu sinto que estou em dívida para com ela. Não, não é... não parte dela esse tipo de comentário, esse tipo de observação. Eu sei, perfeitamente, que estou em dívida para com ela.

Caso contrário não... se eu não pensasse isso eu era uma pessoa sem... sem caráter. Porque quando eu penso isso eu sei que devo estar-lhe agradecido. (Bernardo)

Em termos financeiros a situação é estável, no entanto, por vezes ‘aperta’ um pouco.

Trajetória de educação e formação:

Parábola

Durante o seu percurso escolar o Bernardo apresentou problemas de comportamento que nunca afetaram o seu aproveitamento escolar, pois não apresenta nenhuma reprovação durante os 12 anos que frequentou o ensino regular. No entanto, o Bernardo, apesar de ter inclusive realizado dois exames nacionais, tinha duas disciplinas em atraso e não estava disposto a continuar no ensino regular por profundo desinteresse e por saturação de estar ‘numa sala de aula’. Paralelamente apresenta problemas familiares que se crê terem influenciado o seu comportamento na escola, porém parece ter sido o apoio constante da mãe o fator protetivo para o seu persistente desempenho escolar. Considera-se que a sua trajetória do tipo parábola pois apresenta problemas aos quais não foi dada atenção devido ao seu desempenho escolar não ter sido afetado, mas que contribuíram para chegar a um ponto de saturação em que preferiu desistir do que tentar terminar as duas disciplinas que lhe faltavam para concluir o ensino secundário. Volta a estudar motivado por um *hobbie*.

Motivos para a frequência de CA:

Preferência individual

O Bernardo ingressa no CA porque queria fazer formação na área de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro. Interessou-se pela área a partir do *hobbie* que pratica.

J9 – Patrícia



23 anos, 2º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro

Percurso escolar:

Ensino Regular										Ensino Artístico					CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	10º	11º	11º	12º		10º (1º)	11º (2º)
										PA					ITVCC	

≈ 2 anos

A Patrícia frequentou o pré-escolar. Foi sempre uma boa aluna em comportamento e aproveitamento, mas quando entrou no ensino secundário, passou por uma fase de desinteresse que atribui à adolescência:

Não tive dificuldades na escola, foi mesmo... um problema que eu tive interior, tive assim umas batalhas um bocado, na adolescência, e então descuidei-me um bocado dessa parte dos estudos, realmente. Mas nunca senti grandes dificuldades. (Patrícia)

Reprovou no 10º, no 11º, e no 12º ano, devido a uma disciplina na qual tinha uma classificação abaixo de 8, o que não lhe permitia sequer fazer os exames nacionais. Esteve a tentar acabar a disciplina nos 2 anos seguintes, acumulando com trabalho. Já tinha conhecimento do CA através de um/a ex-formador/a da EF que frequenta e que a incentivou a inscrever-se. Decidiu por fim ‘experimentar’ o CA, também por ser numa área relacionada com a área artística que frequentou previamente no ensino secundário. Após terminar o CA pretende seguir a área no ensino superior, e pondera estudar no estrangeiro.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
Doutoramento	(não sabe)	Museóloga	(não sabe)

A Patrícia vive com a mãe. Não tem contacto com o pai. Refere que a mãe nunca esteve contente com o seu percurso escolar, mas apoiou a sua entrada no CA. Não foi explorada a questão financeira na entrevista. A Patrícia não revela muito sobre a sua família.

Trajetória de educação e formação:

Crise não antecipada

A Patrícia apresenta uma trajetória educativa que decorre sem problemas até ao 9º ano, no entanto, a sua passagem ao ensino secundário foi atravessada por um profundo desinteresse pela educação que a própria atribui à fase da vida em que se encontrava. Considera-se que o seu percurso se enquadra na tipologia de crise não antecipada porque não apresentava fatores que pudessem antever o seu desinteresse, e por questões relacionadas com o seu amadurecimento e desenvolvimento pessoal acabou por reprovar diversas vezes no ensino secundário e abandonar a escola.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados e influências relacionais

A Patrícia ingressa no CA porque não conseguiu concluir o ensino secundário no ensino artístico especializado. Uma pessoa sua conhecida insiste com a Patrícia para que ‘experimente’ o CA pois considera que esta poderá gostar por ser uma área que também estimula a criatividade. Assim, considera-se estarem presentes fatores contextuais alargados e influências relacionais.

J10 – Fabiana



20 anos, 3º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro

Percurso escolar:

Ensino Regular											ER	CA		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	8º	9º	9º	10º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
											AV	ITVCC		

1 ano

Frequentou a educação pré-escolar. A Fabiana fez o ensino básico seguido até 8º ano, e reprovou no 8º ano e depois no 9º ano por faltas. Após concluir o 9º ano, entrou no 10º ano

em Artes Visuais, mas apesar de gostar de Artes, não era a área de Desenho que queria. Na apresentação da turma no 10º ano foi motivada pela diretora de turma para desistir:

na altura a coordenadora daquela turma disse que quem quisesse desistir para desistir logo, e eu não estava com aquela coisa de continuar... acabei por desistir (Fabiana)

Esteve um ano fora do sistema de ensino e formação a fazer um curso de costura, onde descobriu a sua vocação. Após o término do curso ingressou no CA.

já sei aquilo que quero fazer e já tenho um objetivo na vida (Fabiana)

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
Licenciatura	Doutoramento	Professora Ens.Sec.	Professor Ens.Sup.

A mãe saía de casa antes da hora de a Fabiana se levantar para ir para a escola; ficava chateada por a Fabiana faltar às aulas, mas não conseguia controlar a situação. O pai deixava a situação correr sem repreender a Fabiana porque considerava que ela é que sofreria as consequências dos seus atos no futuro. Os pais ficaram contentes pelo seu ingresso no CA porque a Fabiana descobriu a sua vocação.

Trajetória de educação e formação:

Parábola

A Fabiana, a determinada altura do seu percurso escolar, mostra desinteresse pela escola, faltando e reprovando dois anos de escolaridade. Não é aferido na entrevista se encontra algum tipo de suporte institucional durante este tempo de baixa de empenho escolar. Apenas se percebe que ao nível familiar não existe um acompanhamento que motive um maior envolvimento escolar. Dado o seu nível de desinteresse e o ‘incentivo’ de uma professora, abandona o ensino no início do 10º ano de escolaridade. Encontrou-se em abandono escolar durante um ano, embora estando a frequentar um curso de costura sem equivalência escolar durante esse tempo. Volta à educação e formação motivada pelo curso de costura que realizou.

Motivo para frequência de CA:

Preferência individual

A razão para a Fabiana se inscrever e frequentar o CA reporta-se apenas à sua vocação, pelo que se depreende que frequenta o CA por preferência individual.

J11 – Afonso



23 anos, 1º ano de Trabalho Social e Orientação

Percurso escolar:

Ensino Regular								CEF			ER		CP		CA		CA		CA
1º	2º	3º	4º	4º	5º	5º	6º	7º	8º	9º	10º		10º (1º)		10º (1º)		10º (1º)		10º (1º)
								HR			AV	>1 ano	CF	?	CRVM	?	HR	?	TSO

O Afonso frequentou a educação pré-escolar. O ensino no primeiro ciclo foi muito conturbado com sucessivas mudanças de professor/a, tendo chegado a ficar durante meio ano letivo sem docente, em dois anos letivos consecutivos; estava na escola, mas a turma era assistida por um/a funcionário/a. Mudou de escola a meio do ano letivo do seu primeiro 4º ano de escolaridade e reprovou; não gostava da escola e mudou novamente de escola, conseguindo concluir o 4º ano. Reprovou novamente no 5º ano. Ao chegar ao 7º ano, a diretora da escola sugeriu-lhe concluir o ensino básico num CEF na área da Hotelaria e Restauração, devido à sua idade avançada para o nível escolar. Considera que era bom aluno na escola, mas que nem sempre se comportava corretamente, sob influência dos pares. Após terminar o CEF esteve fora do sistema de ensino e formação durante um ano e meio durante o qual trabalhou. Ingressou, entretanto, num curso profissional numa escola do ensino secundário regular, na área de Contabilidade e Fiscalidade tendo sido expulso por faltas. Ingressou depois num CA, na área de Construção e Reparação de Veículos a Motor, do qual saiu por falta de pagamento dos direitos sociais associados ao curso. Posteriormente ingressou num novo CA, na área da Hotelaria e Restauração, do qual também foi expulso

por faltas. Note-se que a área vocacional que o Afonso refere ser da sua preferência é a de Hotelaria e Restauração. Finalmente ingressou no CA atual, na área de Trabalho Social e Orientação, que embora não seja a sua vocação está determinado em concluir para obter o 12º ano de escolaridade.

e eu fui para o curso para acabar o 12º, e ainda não acabei! Mas tem que ser agora, porque se não, depois não posso mais. É até aos 25, não posso acabar mais. (Afonso)

A passagem entre cursos de formação profissional foi mediada por experiências de trabalho na restauração, no estabelecimento de um familiar. Não quer prosseguir estudos para o ensino superior, mas pondera fazer uma formação profissional na área da Hotelaria e Restauração após terminar o 12º ano de escolaridade, por ser a sua área de vocação. Pretende ir trabalhar quando concluir o CA.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
9º ano	6º ano	Empregada de limpeza	Desempregado

A mãe sempre o incentivou a estudar ‘para ser alguém’:

Porque a minha mãe sempre me apoiou a dizer «vai para a escola, precisas da escola para seres alguém na vida». (Afonso)

O pai é ausente; não se explora na entrevista o motivo dessa ausência. Vive com um irmão um pouco mais novo que frequenta o CA que o Afonso frequentou antes do curso atual – na área profissional da sua vocação. O Afonso conseguiu influenciar o seu irmão a não seguir o mesmo percurso que ele próprio, mantendo-se no curso para o terminar proximamente. Não sabe se a mãe aspirava a que o Afonso prosseguisse estudos para o ensino superior, porque “nunca teve essa conversa com ela”, mas refere que ela o incentiva a fazer cursos por ser bom para o currículo, demonstrando assim ter confiança na educação formal. Refere não ter problemas financeiros, mas deseja ter o seu dinheiro para ser independente.

Trajetória de educação e formação:

Boomerang

A trajetória do Afonso demonstra problemas de envolvimento escolar desde o início da escolaridade com instabilidade no corpo docente, mudança de escolas, influência negativa

dos pares. Poderia considerar-se que a trajetória do Afonso seria, até ao 9º ano, de espiral descendente devido ao acumular de fatores de risco. No entanto, apesar do tempo passado fora do ensino após o 9º ano, decide voltar a estudar para completar o 12º, especialmente devido às dificuldades que encontra no mercado de emprego. A partir do momento em que ingressa no 10º ano através da formação profissional, entra numa trajetória *boomerang*, caracterizada por períodos de entrada e de saída da educação formal, experimentando três áreas de educação e formação antes de entrar no CA atual, que considera ser a sua última oportunidade de completar o 12º ano de escolaridade.

Motivo para frequência de CA:

Fatores contextuais alargados

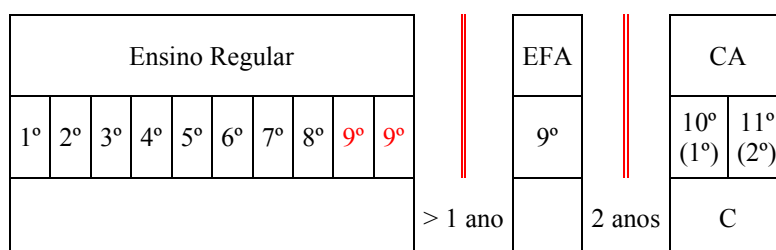
O Afonso encontra-se a frequentar um CA numa área de educação e formação que não é a sua vocação apenas porque considera o CA atual a sua última oportunidade de completar o 12º ano. Deste modo, pode considerar-se que ingressou no CA devido a fatores contextuais alargados.

J12 – António



25 anos, 2º ano de Comércio

Percurso escolar:



O António fez um percurso escolar linear até ao 9º ano. Reprovou no 9º ano duas vezes devido a negativas a Matemática, Física e Química, e Educação Física. Após a segunda reprovação decidiu sair da escola para trabalhar. Trabalhou numa padaria por dois meses e foi despedido; esteve algum tempo, não se sabe precisar, sem trabalhar nem estudar e regressou à escola regular para fazer um curso EFA de âmbito geral para concluir o 9º ano.

Após concluir o 9º ano foi trabalhar numa metalurgia, onde esteve entre 6 e 7 meses, e de onde foi também despedido. Esteve cerca de um ano e meio sem trabalhar nem estudar. Após este tempo teve conhecimento do CA que frequenta e que é na sua área de preferência. O curso foi-lhe indicado pela mãe. Considera que sempre foi bom aluno e sem problemas de comportamento. Após concluir o CA quer trabalhar na área do curso. Não tem como objetivo principal prosseguir estudos para o ensino superior, no entanto refere que não coloca essa possibilidade totalmente de lado. Gostaria de seguir Cinema⁴⁸.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
9º ano	Não sabe	Desempregada	Não sabe

A mãe sempre acompanhou de perto o percurso escolar do António, frequentando as reuniões escolares e interessando-se pelo seu desempenho. Gostaria que o António frequentasse o ensino superior e tivesse sucesso financeiro, no entanto, o António refere

É assim, as expectativas dela... era que eu fosse se calhar alguém... com muito dinheiro, mas pronto, isso não é algo que eu queira muito, não é? o que eu quero é sentir-me bem a fazer o que faço. (António)

O pai ‘abandonou-o’ quando a mãe estava grávida. Vive com a mãe, a avó materna e um irmão. Refere não ter uma relação próxima com o irmão. Existem dificuldades financeiras pois subsistem com a reforma da avó; a mãe está desempregada, e o irmão, apesar de trabalhar, não contribui para a economia comum.

Trajetória de educação e formação:

Boomerang

A trajetória do António pode ser definida como sendo *boomerang*. O seu percurso escolar linear foi interrompido por dificuldades em lidar com três disciplinas escolares que, devido às notas que tinha, não lhe permitiam concluir o 9º ano. Antes de frequentar o 9º ano pela terceira vez o António desistiu da escola. As dificuldades no mercado de trabalho levaram-no de volta à escola para concluir o 9º ano em regime noturno. Após concluir o 9º ano voltou

⁴⁸ Considera-se que nesta entrevista não se explorou devidamente o percurso escolar e os motivos para determinadas decisões, como, por exemplo, porque é que fez o EFA e saiu novamente da escola; porquê exatamente o CA de Logística.

a tentar a sua sorte no mercado de trabalho, provavelmente devido às carências financeiras encontradas em casa. Porém, dado ter encontrado novamente dificuldades no mercado de trabalho voltou a procurar formação para concluir o 12º ano. Apesar da ausência do pai, afere-se um acompanhamento de perto do seu percurso escolar por parte da mãe e da avó.

Motivos para a frequência de CA:

Influências relacionais e fatores contextuais alargados

A inscrição do António no CA parece ter sido motivada por dois tipos de razões. Por um lado, as dificuldades encontradas no mercado de trabalho, portanto, fatores contextuais alargados, levaram-no a considerar completar o 12º ano de escolaridade. Por outro lado, parece ter existido uma grande influência da mãe quer para a motivação de completar o 12º ano, quer para a escolha do curso.

J13 - Rogério



26 anos, 2º ano de Comércio

Percurso escolar:

Ensino Regular									8 meses	CEF		2 anos	CA			1 ano	CA		1 ano	CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	8º		8º	9º		10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)		10º (1º)			10º (1º)	11º (2º)
										CI			C				CI			C	

O Rogério frequentou a educação pré-escolar. Afirma ter sido muito bom aluno até ao 6º ano, mas a partir do 7º ano começou a ter problemas familiares que o desconcentraram. Reprovou no 8º ano e, no ano seguinte, quando repetia o 8º ano, abandonou a escola por meados do 2º período. Atribui esta desistência ao não se dar bem com a quantidade de alunos existentes na turma, e à fase da vida em que se encontrava:

fiz até ao 8º, mas chumbei no 8º e desisti da escola, porque... também foi falta de interesse, porque acho que... não gostava de certas coisas que aconteciam no ensino escolar, que acho

que é muitos alunos por turma, e isso era complicado e eu não sou o tipo de pessoa que gosta de estar numa turma com muita gente. Então eu me confundia, depois era certos conflitos... e... chegava a faltar várias vezes, também é uma fase da vida que acho que é complicada porque passamos por certas mudanças e achamos que está toda a gente contra nós. (Rogério)

Após cerca de oito meses de inatividade, frequentou um CEF na área das Ciências Informáticas, com a duração de um ano e meio, onde concluiu o 9º ano, já com 18 anos de idade. Seguidamente frequentou, a expensas próprias, um curso de quatro meses também na área das Ciências informáticas, mas que não conferia qualificação escolar ou profissional. Após dois anos de inatividade frequentou um CA na área do Comércio, semelhante ao que frequenta atualmente. Desistiu do curso perto do seu termo por ter um conflito com um formador, e porque a média que tinha da componente tecnológica não lhe permitiria concluir o curso. Após a frequência desse CA, trabalhou de forma não declarada na empresa onde esteve integrado em formação em contexto de trabalho, por cerca de quatro meses. Esteve aproximadamente um ano novamente fora de educação e formação e voltou a integrar-se num CA, desta vez de Ciências Informáticas, área que é da sua preferência. No entanto, a especificidade do curso não lhe agradou, e o seu desinteresse levou-o a ser expulso por faltas. Após cerca de um ano, voltou a integrar-se num CA, o qual frequentava à data da entrevista. Considera ter sido bom aluno em aproveitamento e comportamento na escola regular. Refere que tinha sempre duas negativas, uma a Matemática e outra “aleatória”, sugerindo que trabalhava para o mínimo que lhe permitisse passar de ano. Nos seus tempos livre é músico e produtor musical, o que lhe fornece alguma remuneração ocasional. Parece ser este o seu principal interesse na vida, sendo o CA apenas uma forma de completar o ensino secundário. Após terminar o CA espera poder abrir uma empresa na área Informática. Pondera fazer um curso superior na área da Produção Musical, no entanto, no seu discurso desvaloriza a formação de nível superior e afirma que não lhe agrada muito a ideia de prosseguir estudos.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
Frequenta licenciatura	6º	Empreg. doméstica	Empreiteiro de construção civil

Refere-se à família como sendo “liberal”. A mãe acompanhou de perto o seu percurso escolar até o Rogério concluir o 9º ano. Depois dessa altura, a participação dos pais resume-se a

perguntar “se está tudo bem”. O Rogério gosta de ser independente e tomar as suas próprias decisões:

para mim não faz muito sentido... perguntar, porque... eu gosto de decidir as coisas desta forma, sozinho. Eu decidi entrar para este curso porque quis, podia ter entrado noutra qualquer... (Rogério)

Afirma que os pais gostariam que frequentasse o ensino superior, mas dizem que “não é prioritário”; valorizam mais que faça algo que gosta e que se sinta bem.

Do agregado familiar também faz parte uma irmã, mais nova, a quem o Rogério tenta dar algumas orientações para que não lhe aconteça o mesmo que a si: desistir da escola. Refere que a irmã aceita as suas orientações, mais do que as dos seus pais, dado a proximidade da relação dos dois irmãos.

Trajetória de educação e formação:

Boomerang

A trajetória de educação e formação do Rogério é caracterizada por diversas saídas e reentradas, sugerindo um percurso *boomerang*. Até ao 7º ano de escolaridade, a trajetória do Rogério havia sido linear, mas uma crise não antecipada – problemas familiares, não explorados em entrevista – parece ter despoletado um desinteresse pela formação escolar. Por outro lado, o Rogério parece disputar entre áreas de interesse, o que, aliado a alguns problemas encontrados nos cursos que frequentou, o leva a desistir sucessivamente dos mesmos.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados

O Rogério afirma ter entrado para o CA atual por ser uma área a que já estava habituado, dado que tinha frequentado anteriormente um CA na mesma área, do qual desistiu. A área que afirma ser da sua preferência é a de Ciências Informáticas, no entanto percebe-se que o seu maior interesse reside na área musical. Atualmente existe uma nova qualificação, publicada no Catálogo Nacional de Qualificações em 22 de maio de 2018, que seria certamente a preferência individual do Rogério – Técnico/a de Produção e Tecnologias da Música – mas que não estava disponível quando este jovem entrou no seu último CA. O Rogério é entrevistado quando tem 26 anos de idade e está a frequentar o 2º ano do curso.

Quando foi admitido estava no limite de idade permitido para entrar num CA. Inferimos da sua entrevista que o motivo subjacente à frequência do curso se reporta, essencialmente, à obtenção do 12º ano de escolaridade.

J14 - Laura



22 anos, 2º ano de Hotelaria e Restauração

Percurso escolar:

Ensino Regular												CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º		10º (1º)	11º (2º)
										CT	4 anos	HR	

Frequentou o pré-escolar. Diz ter sido sempre uma aluna média no que respeita a aproveitamento; faladora e distraída. O seu percurso escolar foi suave até ao 7º ano, altura em que começou a faltar às aulas e a não cumprir com as tarefas escolares, como por exemplo, fazer os trabalhos de casa, o que a levou à reprovação. Ingressou no 10º ano em Ciências e Tecnologias do ensino regular. No final do 11º ano reprovou num exame por desleixo, segundo afirma, e não quis repetir o mesmo exame, tendo optado por abandonar a escola e procurar trabalho:

Desleixei-me, nem sequer estudava, nem nada, fui para exames sem estudar, claro, ninguém passa sem estudar, não é? (risos). Pronto, e já não quis ir à segunda fase dos exames. (Laura)

No entanto não conseguiu nenhum emprego, por falta de experiência de trabalho e/ou da qualificação mínima do 12º ano de escolaridade, exigida por empregadores. Esteve sem trabalhar nem estudar durante 4 anos. Encontrou o CA que frequenta através da Internet, mas o seu objetivo era concluir o ensino secundário, não se interessando particularmente pela área do curso. Por este motivo, quando terminar o curso pretende ingressar no mercado de trabalho, mas não quer trabalhar na área. A Laura é bombeira desde os 5 anos de idade, por isso gostaria de trabalhar nas áreas da Saúde ou Social. Pretende candidatar-se ao INEM, mas precisa de ter o 12º ano concluído. Prosseguir estudos para o ensino superior é algo que

não faz parte dos seus horizontes, por um lado, por razões económicas, por outro, porque sente falta de confiança em si própria.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
9º	6º	Desempregada	Fresador

A Laura vive com os pais e um irmão mais novo. Afirma ser uma família presente que a apoia. Os pais gostavam que ela tirasse um curso superior, mas, mesmo apoiando a sua decisão de não prosseguir estudos, pedem-lhe que pelo menos conclua o 12º ano de escolaridade. Não estiveram de acordo com o seu abandono escolar, tendo-a avisado de que se iria arrepender, algo que agora sabe por experiência própria. Por este motivo, tenta incentivar o irmão a não tomar o mesmo caminho, encorajando-o a seguir a escolaridade até completar o 12º ano, preferencialmente no ensino regular.

Trajectoria de educação e formação:

Parábola

A Laura abandonou a escola porque preferiu ir trabalhar. No entanto, apesar de este ser o motivo evocado, infere-se que existem outros fatores, que se encontram por trás de tal decisão. A Laura considerava a escola ‘entediante’, tal como afirma quando questionada sobre as diferenças entre o CA e a escola regular:

porque aquilo [o ensino regular] começa a ser muito seca... e aqui não, aqui os professores ainda brincam um bocadinho connosco e assim... vamos aprendendo. (Laura)

Assim, *push factors* (Doll et al., 2013) também estiveram presentes na sua decisão de abandonar a escola. O ensino escolar apresentava-se aborrecido e não encontrava apoio por parte do corpo docente que a sustentasse na escola. A isto alia-se a sua própria falta de confiança que tornaria ainda mais necessário o apoio de algum elemento de referência adulto no ambiente escolar. Todos estes fatores motivam o seu desinteresse pela escola, levando ao ‘desleixe’ pelo seu trabalho escolar, por exemplo, não estudando o suficiente para o exame a que reprovou. Este desinteresse parece ser subjacente à preferência por deixar a escola para procurar trabalho. No entanto, apesar deste sentido descendente que se encontra na vida da Laura até abandonar a escola e durante os 4 anos que esteve como NEET, algo acontece na sua vida que a faz retomar a vontade de concluir o 12º ano de escolaridade. Não é evidente

na entrevista qual é este acontecimento, mas parece ser a vontade de se candidatar ao INEM, para o que precisa do 12º ano concluído, e a influência dos companheiros Bombeiros, especialmente dos seus superiores hierárquicos que motiva o retorno à educação e formação.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados e influências relacionais

A motivação da Laura para frequentar o CA está relacionada com a obtenção do 12º ano de escolaridade, especialmente porque não gosta da área do curso e não tenciona integrar o mercado de trabalho nessa área. Fatores contextuais alargados são, assim, a principal razão que motiva a integração no curso, dado que a Laura esteve quatro anos sem conseguir arranjar trabalho por falta de qualificação mínima exigida por empregadores, e por não ter experiência de trabalho. Por outro lado, para o seu objetivo de integração laboral futuro, motivado pela sua experiência como bombeira, também necessita de obter o ensino secundário. No entanto, pode considerar-se que está também presente o fator influências relacionais, no sentido de a Laura ter sido incentivada por colegas e superiores da corporação de bombeiros a obter o 12º ano de escolaridade, embora não seja referido na entrevista que o incentivo se relacione diretamente com esta modalidade formativa.

J15 - Luana



18 anos, 3º ano CA, Área de Hotelaria e Restauração

Percurso escolar:

Ensino Regular										CA		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	7º	8º	9º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
										HR		

A Luana frequentou o pré-escolar. Reprovou no 7º ano devido a faltar muito e ser ‘desviada’ por colegas, no entanto, considera que a ‘rebeldia’ da idade foi o principal motivo da reprovação:

eu sou uma pessoa muito influenciável, ou seja, eu ia sempre pelo que os outros me diziam... e dizem ainda! Eu tenho noção disso, eu admito isso, mas... sim, eu acho que eu reprovei de ano foi mesmo por estupidez, a idade, não sei, as influências... (Luana)

Apesar deste percalço, a Luana era uma boa aluna, embora ‘faladora’, que não precisava muito de estudar para tirar boas notas. No entanto, no final do seu 9º ano de escolaridade começou a namorar e seguiu o seu namorado para a EF onde este tinha ingressado. Assim, transitou diretamente do 9º ano para o CA, tendo acabado o primeiro em junho e ingressado no segundo em julho do mesmo ano. Entretanto o namorado desistiu do curso e emigrou. A Luana considerou que o melhor seria terminar o CA em que se encontra e manteve-se a estudar. Concilia o CA com trabalho em part-time na área do curso, fazendo serviços de casamentos, batizados, etc. O seu grande objetivo é prosseguir estudos para o ensino superior, porque ‘quer ser alguém na vida’. Apesar das dificuldades que diz que terá de enfrentar devido ao conhecimento curricular obtido no curso, que a limita no acesso ao ensino superior, está convicta de que vai conseguir.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
9º	12º	Proprietária de café	Proprietário de café

Os pais não apoiaram a sua transição para o CA, nem perceberam o motivo. Apoiam a sua decisão de ir para o ensino superior e apoiam-na financeiramente para o conseguir. Refere que o pai esteve sempre um pouco mais ausente das questões educativas por motivos de trabalho, mas que a mãe foi sempre uma presença muito ativa até aos seus 17 anos. Desde aí a Luana crê ‘ter cabeça’ para tomar decisões sozinha. Tem um irmão mais novo a quem tenta aconselhar a estudar, no entanto, acha que na idade em que ele está, não ouve os seus conselhos.

Trajetória de educação e formação:

Suave

A Luana teve uma trajetória escolar suave, com apenas um percalço com uma reprovação no 7º ano, devida à fase de vida em que se encontrava, de acordo com a própria. Transitou para o CA diretamente sem nenhum tempo de espera, seguindo o namorado. Porém, mesmo

este tendo desistido do curso, a Luana manteve-se e está próximo de terminar o curso e de tentar aceder ao ensino superior.

Motivos para a frequência de CA:

Influências relacionais

O caso da Luana é claramente de influências relacionais no que respeita ao motivo para integrar o CA, visto que o fez para acompanhar o namorado, embora se tenha arrependido.

J16 - Júlia



21 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração

Percurso escolar:

Ensino Regular													CP	CA		
1º	2º	3º	3º	4º	5º	6º	7º	7º	8º	8º	9º	10º		10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
													TL	?	HR	

Frequentou o pré-escolar. A Júlia declara ter tido muito mau comportamento na escola até ingressar no CA, onde se tornou ‘mulherzinha’. Apesar disso, era uma aluna com aproveitamento. Afirma que tinha positiva nos testes, mesmo faltando às aulas frequentemente. Reprovou no 3º ano devido ao falecimento do pai, que a transtornou profundamente. Reprovou novamente no 7º ano, desta vez por faltas, por influência de pares. No 8º ano reprovou por problemas com a professora de Português que lhe deu negativa no final do ano letivo, apesar de a Júlia ter positiva em todos os testes, segundo declara. Juntando à negativa permanente a Matemática, por ‘odiar’ a disciplina, não passou de ano. Teve uma escolaridade atribulada, com várias mudanças de escola, o que constitui um fator de risco de abandono escolar (Tomaszewska-Pękała et al., 2017). Estas mudanças relacionaram-se com mudanças a nível familiar, porque a Júlia ora vivia com a mãe e o padrasto, ora vivia com uma tia. Após conclusão do 9º ano prosseguiu para o 10º ano na mesma escola de ensino regular, mas num curso profissional da área de Turismo e Lazer. Na entrevista não se conseguiu saber que tempo decorreu entre sair do curso profissional e entrar

no CA, que conheceu através do namorado. Infere-se que foi uma transição quase direta, fazendo uma contabilização da idade e dos anos escolares. A Júlia gostaria de ter continuado a estudar no ensino regular, porque “é o normal fazer, é o normal ter o 12º com o ensino regular”. No entanto, tem uma postura crítica do ensino regular, quando descreve o porquê da sua dificuldade com a Matemática, que, entretanto, superou no CA:

Dantes não, as carteiras eram todas em fila, e o pessoal virava-se para trás, o pessoal virava-se para a frente, o pessoal falava com o do lado e a setora estava lá ao fundo, e os alunos estavam cá atrás.... Há sempre uma grande distância para as professoras, então uma pessoa está ali a olhar e tal e o outro... uma pessoa vai olhar para trás, uma pessoa vai esquecer o que a professora está a dizer, basicamente. Era isso que acontecia. (Júlia)

Se tivesse continuado no ensino regular, gostaria de seguir para o ensino superior numa área das Ciências da Vida, que ‘adorava’. Presentemente mantém a vontade de prosseguir estudos de nível superior, mas numa área de Gestão relacionada com o CA, que diz também gostar.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	Faleceu	Técnica auxiliar num lar de idosos	Faleceu

O contexto familiar da Júlia é complexo. Quando era pequena a mãe trabalhava durante a noite, e passava pouco tempo com as filhas. Estas ficavam ao cuidado do padrasto. O pai da Júlia faleceu quando ela tinha 8 anos, o que teve um grande impacto na sua vida escolar. Infere-se que já não vivia com o pai desde os 4 anos, pois declara ter o padrasto desde essa idade. Aos 2 anos de idade foi viver com uma tia durante um ano e meio porque a mãe vivia em casa da avó da Júlia e não tinham condições para ter a Júlia a viver com elas. Depois a sua mãe também foi viver para casa da tia da Júlia. A certa altura, que não é indicada, voltam a viver independentes. Aos 14 anos de idade foi viver novamente com a tia, porque ‘a mãe já não tinha mão nela’. Preferia viver com a tia do que com a mãe, mas voltou a viver com a mãe um ano depois. Refere que a mãe espera que a Júlia comece a trabalhar logo após terminar o CA e que não acredita que a Júlia prossiga estudos. A sua tia, pelo contrário, quer comprar-lhe a ‘vestimenta da faculdade’. No entanto, quando questionada sobre o porquê das expectativas da sua mãe, a Júlia reformula, afirmando:

Mas ela gostava, que eu fosse para a faculdade, eu acredito que sim, só que ela pensa que eu estou a dizer isso por dizer... ela não está bem a ver que eu quero mesmo ir. Acho que ela ainda não se inteirou muito bem, mas quando ela se inteirar ela vai ver! (Júlia)

O tom desta frase sugere que a relação com a mãe, e com as expectativas desta, é uma relação áspera, o que leva a Júlia a ter como referência a tia. Tem uma irmã 8 anos mais nova, a quem tenta influenciar para não se deixar influenciar por colegas, e para seguir o ensino regular. Presentemente não têm problemas financeiros, mas passaram por eles em tempos passados que não tinham ‘sequer dinheiro para comer’, alimentando-se em casa da tia.

Trajetória de educação e formação:

Resiliente

A Júlia tem um percurso escolar marcado por fatores de risco, quer dentro, quer fora da escola. A inconstância familiar, o mau comportamento na escola, a leitura que faz do ambiente escolar quer didático, quer da relação com docentes, contribuem para a instabilidade do seu percurso. No entanto, a Júlia é resiliente e mantém-se em educação e formação, gerindo dentro do que lhe é possível e lhe permite a maturidade da idade, os transtornos que vai tendo. A tia, como elemento de referência, parece ser a âncora que sustenta a determinação da Júlia, evitando o abandono escolar. Depois, já no CA, encontra adultos, ‘as diretoras’, que a fazem sentir acolhida e motivada para terminar o curso.

Motivos para a frequência de CA:

Preferência individual

A Júlia afirma ter escolhido frequentar o CA porque gosta da área. Quando ingressou no Curso Profissional pensava que este lhe daria a formação que pretendia, mas ao perceber que não estava totalmente de acordo com as suas expectativas, optou por mudar para o CA. Os seus planos para o futuro incluem formação superior na mesma área do CA e uma aspiração a trabalhar como gestora de uma entidade que combine as áreas de Turismo e Lazer com Hotelaria e Restauração.

J17 - Nádia



22 anos, 2º ano de Trabalho Social e Orientação

Percurso escolar:

Ensino Regular						CEF			CA	CP	CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º (1º)	10º (1º)	10º (1º)	11º (2º)
						C			CI	CI	TSO	

A Nádia frequentou o pré-escolar. Declara ter sido boa aluna no seu percurso escolar, tendo uma média de duas negativas por ano letivo; e ter tido sempre um bom comportamento. Reprovou no 6º ano de escolaridade, mas os motivos desta reprovação não foram explorados na entrevista. Fez o 7º, 8º, e 9º anos de escolaridade num CEF na área Comercial. O curso foi ministrado na escola que frequentava. Após terminar o CEF ingressou num CA na área das Ciências Informáticas, na EF que frequenta atualmente. Desistiu do CA porque não gostou da área. Inscreveu-se posteriormente no 10º ano, num curso profissional na área das Ciências Informáticas, numa escola secundária pública. Desistiu novamente do curso, alegadamente por não gostar do ambiente da escola. Logo após a desistência do curso profissional foi contactada pela EF que frequenta para integrar o CA atual. Teve uma experiência de trabalho entre a saída do curso profissional e o início da frequência do CA atual, mas não foi possível apurar de quanto tempo. Não pretende prosseguir estudos para o ensino superior, porque acha que ‘não tem capacidades’ para tal.

A entrevista da Nádia permitiu pouco desenvolvimento. O seu discurso é pobre e parece revelar algumas dificuldades de articulação; mas pode ter sido uma estratégia de a Nádia evitar revelar de si na entrevista. Não foi possível saber quanto tempo decorreu entre as diferentes saídas e regressos à educação e formação, porque a Nádia apresentava poucas memórias sobre o seu percurso anterior, ou não as quis revelar.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
4º	4º	Empreg. doméstica	Desempregado

As referências à família da Nádia reportam-se especialmente aos irmãos. Tem um irmão mais velho, que terminou a sua escolaridade no 9º ano, e que está emigrado. Tem uma irmã mais nova, que frequenta o 8º ano de escolaridade pela segunda vez. Refere que o irmão ‘dá-lhe na cabeça’ para não desistir do curso, mas como está emigrado tem pouco contacto com ele. Diz tentar influenciar a irmã a estudar e a não se deixar desviar pelos pares, pois considera que a irmã reprovou por este motivo e não por falta de aproveitamento. Quando questionada sobre as expectativas dos seus pais relativamente à frequência do ensino superior, diz que nunca falou com eles sobre esse assunto e que os pais também nunca a questionaram.

E: E eles gostavam que tu seguisse para a faculdade?

Não sei, também nunca lhes perguntei! Eles nunca me perguntam isso. (Nádia)

Trajectoria de educação e formação:

Boomerang

A trajetória da Nádia revela-se uma trajetória *boomerang*, experienciando vários momentos de saída e retorno à educação e formação. Não foi possível explorar na entrevista os fatores que suportam este percurso, mas parecem sobressair *pull factors* (Doll et al., 2013) relacionados com o acompanhamento familiar e alguma falta de referências ou modelos adultos positivos; e com um baixo estatuto socioeconómico revelado pela apresentação da Nádia, e mais especificamente pelo descuido com os dentes. No entanto, *push factors* (*Ibidem*) também estão presentes, quando a Nádia refere o ambiente escolar como motivo para desistir da escola secundária onde frequentou o Curso Profissional.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados

A Nádia gosta da área do CA que frequenta, mas foi essencialmente para poder obter o 12º ano de escolaridade ‘mais depressa’, e conseguir integrar o mercado de trabalho, que aceitou a oportunidade de frequentar o CA. No entanto, poderá pesar na sua permanência no curso

– que apenas conta com 4 alunas ao momento da entrevista – o gosto pela área, e a sua integração positiva no local de FPCT. Este situa-se próximo à sua residência, e para o qual já tem promessa de emprego. Assim, embora fatores contextuais alargados sejam o principal motivador da ingressão no curso, influências relacionais de formadores e tutora, e preferência individual, são o motor da permanência.

J18 – Cristiana



19 anos, 2º ano de Trabalho Social e Orientação

Percurso escolar:

Ensino Regular										
1º	2º	3º	4º	5º	6º	6º	7º	8º	8º	8º

CEF			CA	
7º	8º	9º	10º (1º)	11º (2º)
C			TSO	

A Cristiana frequentou o pré-escolar. Diz ter sido sempre uma aluna com dificuldades de aprendizagem por falta de concentração. Por este motivo reprovou uma vez no 6º ano, e três vezes no 8º ano. Pela última vez que frequentou o 8º ano no ensino regular, ao perceber que não transitaria de ano novamente, decidiu, a conselho da mãe, abandonar a escola e procurar um ‘curso de formação profissional’. Frequentou, então, um CEF da área de Comércio num Externato, onde concluiu o 9º ano. Logo em seguida entrou no CA que frequenta à data da entrevista. Não pondera prosseguir estudos para o ensino superior porque considera que não tem capacidades para tal, mas gostaria de fazer um outro curso na mesma área que o atual. Não teve nenhuma experiência de trabalho; e deseja começar a trabalhar após concluir o CA.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	6º	Empreg. doméstica	Bombeiro (sub-chefe)

A Cristiana declara que a família não teve influência no seu percurso escolar, no entanto, revela que a colocaram de castigo das vezes que reprovou no 8º ano. A mãe aconselhou-a a sair da escola e concluir o 9º ano através de um curso de formação profissional ‘por ser mais

fácil’. O pai esteve de acordo. Refere que os pais gostavam que frequentasse o ensino superior, mas não o esperam porque consideram que a Cristiana não tem capacidades para tal

Gostar, gostavam... mas... eles também veem que eu não tenho muitas capacidades para seguir tão longe. (Cristiana)

Tem um irmão mais velho, cuja escolaridade é o 9º ano, e com o qual não fala sobre ‘a escola’.

Trajetória de educação e formação:

Resiliente

A Cristiana pode considerar-se numa trajetória resiliente no sentido de ser uma jovem que relata dificuldades escolares em todo o seu percurso que atribui a falta de atenção e de concentração, mas prossegue sempre com o objetivo de concluir o ensino secundário, que é a sua meta última. Foi questionada sobre ter uma opinião médica sobre o seu déficit de atenção e desconcentração crónica, o que nega. Se a Cristiana não ocultou na entrevista os verdadeiros fatores para o seu aproveitamento escolar, parece ter ocorrido alguma negligência quer dos pais, quer de professores/as no sentido de perceber os motivos para o seu problema. A Cristiana é uma jovem de poucas palavras, que parece não querer revelar muito sobre a sua vida. A elaboração do seu discurso não parece ser condizente com falta de capacidade cognitiva. Tal sugere que o seu percurso escolar foi atravessado por um profundo desinteresse pela escola, mas os motivos para tal não são claros na entrevista. Relativamente ao CA parece existir um maior interesse, pois declara ter boas notas, apesar de justificar tal com as matérias do curso serem ‘mais fáceis de entender’.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados e preferência individual

A Cristiana escolhe frequentar um CA por fatores contextuais alargados, dado ter passado por várias reprovações e considerar que ‘não se dá com a escola normal’. Ela prefere frequentar o curso porque

é mais fácil, tem outros métodos de trabalho que são mais fáceis, os métodos de estudo, para aquelas pessoas que têm dificuldades de estudar... pelo menos para mim é mais fácil do que estar assim... noutra tipo de curso. (Cristiana)

Por outro lado, a Cristiana tem uma preferência individual por um ensino com uma componente prática forte. No entanto, também procura um ensino que não a implique muito, que não exija de si muito ‘trabalho’. O curso é numa área que gosta, mas ainda não é o curso da sua preferência.

J19 – Alina



24 anos, 2º ano de Trabalho Social e Orientação

Percurso escolar:

Ensino Regular										CA	
1º	2º	3º	4º	5º	5º	6º	7º	8º	9º	10º (1º)	11º (2º)
										TSO	

> 2 anos

Frequentou o pré-escolar. A Alina sofreu um acidente aos 4 anos de idade, com traumatismo craniano, tendo estado em coma. Em consequência do acidente, ficou com algumas dificuldades de aprendizagem, necessitando de acompanhamento durante todo o seu percurso escolar até ao 9º ano de escolaridade. Repetiu o 5º ano devido a dificuldades de adaptação à nova escola, resultantes da transição do 1º para o 2º ciclo. Pelo que se percebe da entrevista, o apoio que teve até ao 8º ano foi dado pelos professores das disciplinas que tinha. Só no 9º ano é que teve uma ‘professora do apoio’:

os mesmos professores que me davam as aulas eram os mesmos que... me apoiavam. (Alina)

Quando a Alina terminou o 9º ano de escolaridade, a professora do apoio inscreveu-a num centro de reabilitação onde esteve 6 meses em reabilitação para autonomia. Após esse tempo esteve a frequentar um curso ‘de montagens’, sem equivalência escolar, nem certificação profissional. Após o término do curso, saiu do centro de reabilitação. Voltou a integrá-lo após algum tempo, que não se sabe precisar, para realizar um outro curso, ‘de formação para a vida’, com a duração de um ano, e que também não tinha qualquer certificação. Após a saída pela segunda vez do centro de reabilitação, esteve em casa entre um a dois anos, até integrar o CA que frequenta à data da entrevista. Não teve nenhuma experiência de trabalho

durante este tempo. Gosta da área do CA que frequenta, mas prefere estar na FPCT do que nas aulas. Espera conseguir ser integrada na instituição onde está em FPCT no final do curso. Quer trabalhar após o curso e não pretende prosseguir estudos para o ensino superior.

Eu gosto de estudar, mas... acho que nós chegamos a uma certa idade e vemos que... não podemos sempre andar em cursos. Eu não tenho experiência nenhuma de trabalho, mas já com a minha idade gostava de ter e não tenho; por isso é que eu estou a tirar o 12º ano que é para ver se consigo arranjar pelo menos um emprego... (Alina)

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
4º	4º	Jardineira	Faleceu

A Alina tem 5 irmãos e vive com dois deles e com a mãe. O pai faleceu de ‘overdose’ quando ela tinha 15 anos. O irmão mais novo frequenta também um CA. Diz que o ambiente em casa entre os irmãos não é bom, porque ‘não são unidos’. A sua mãe é o seu suporte e a sua conselheira

a minha mãe sempre diz «tu tens que ter força de vontade, tens que ir à luta por ti, não por mim, é por ti, porque é um dia mais tarde para a tua vida, para o teu futuro». Os conselhos dela também me ajudam a pensar e a ir à luta. (Alina)

Refere que a mãe tinha o sonho de ver ‘um filho entrar na faculdade’, mas que se conformou com os filhos não terem essa aspiração. A mãe encontra-se a trabalhar no âmbito de um Programa Ocupacional como jardineira, mas ‘toda a vida foi empregada doméstica’. Diz que a situação financeira ‘é estável’, mas os rendimentos do agregado familiar provêm do trabalho da mãe e dos subsídios que a Alina recebe. Os seus irmãos não contribuem financeiramente para o AF. Um dos irmãos com quem vive está desempregado, sem subsídio.

Trajetória de educação e formação:

Resiliente

Pode considerar-se que a Alina tem uma trajetória resiliente, pois apesar das suas dificuldades decorrentes do acidente que teve, manteve sempre o foco e a vontade em concluir o 12º ano para conseguir integrar o mercado de trabalho. Após o 9º ano saiu da

escola para frequentar o centro de reabilitação, mas não estava abrangida pelo alargamento da escolaridade obrigatória, pelo que não se pode considerar abandono escolar.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados e preferência individual

A Alina refere que entrou no CA para obter o 12º ano de escolaridade e ficar com formação numa área ‘que goste de fazer’. Fatores contextuais alargados foram a causa principal dadas as suas limitações, mas a preferência individual também pesou na escolha do curso.

J20 – Gabriel



17 anos, 2º ano de Secretariado e Trabalho Administrativo

Percurso escolar:

Ensino Regular										CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	10º (1º)	11º (2º)
									CT	STA	

O Gabriel não frequentou a educação pré-escolar. Esteve até entrar no 1º ciclo aos cuidados de uma ama. Fez um percurso educativo linear, sem reprovações, tendo sido um aluno bom em aproveitamento e comportamento. Transitou para o 10º ano, para a área das Ciências e Tecnologias, na mesma escola que frequentou a partir do 5º ano. No final do 10º ano, considerou que a média que tinha das disciplinas (12) não lhe serviria ‘para nada’ no futuro e decidiu procurar formação profissional. Embora preferisse a área das Ciências Informáticas, que também era oferecida na mesma EF, optou pelo CA na área de Secretariado e Trabalho Administrativo, por ter familiares a trabalhar na área. No entanto, gosta da área do curso, especialmente depois de experimentar a FPCT. Quer ir trabalhar depois de terminar o curso. Não pretende continuar a estudar porque não gosta:

Eu não gosto de estudar, apenas estudo só porque... gosto... sei lá, de dar bons motivos aos meus pais, mais nada. (Gabriel)

Teve uma experiência de trabalho remunerado na empresa onde tem FPCT, durante um mês, o seu mês de férias, e da qual já tem uma promessa de trabalho para quando concluir o CA.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
9º	4º	Operária fabril	Serralheiro

O Gabriel refere que o papel dos seus pais no seu percurso escolar tem sido ‘importantíssimo’. Os pais incentivaram-no a ir para o CA, porque tem familiares que frequentaram a EF anteriormente e transmitiram uma boa imagem quer do ensino quer das instalações. Como se referiu anteriormente, o Gabriel estuda porque deseja manter os pais orgulhosos, denotando-se proximidade familiar. O desejo dos seus pais era o de o Gabriel não ter reprovações no seu percurso escolar, o que foi conseguido. Refere que a sua mãe queria que prosseguisse para o ensino superior, mas sabe ‘que é mais difícil entrar pelo ensino profissionalizante’. O Gabriel tem dois irmãos, mas não se explorou na entrevista a relação com os mesmos.

Trajetória de educação e formação:

Linear

A trajetória de educação e formação do Gabriel é linear, não sendo relatado nenhum fator de risco, e nenhuma reprovação.

Motivo para frequência de CA:

Preferência individual e influências relacionais

O Gabriel frequenta o CA porque preferiu o ensino profissionalizante ao ensino regular. Ao chegar ao final do seu 10º ano no ensino regular, a média que tinha pareceu-lhe fraca quer para a eventualidade de prosseguir estudos, quer para entrar no mercado de trabalho. Sente que com o CA está mais preparado, e com maior oportunidade, para encontrar um emprego após conclusão do 12º ano. No entanto, a área da sua preferência não era, inicialmente, aquela que frequenta. Pesaram na sua decisão influências relacionais por ter familiares a

trabalhar na área. Não se arrepende e, depois de experimentar trabalhar na área durante a FPCT, diz gostar muito da área de Secretariado e Trabalho Administrativo.

J21 – Diego



20 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia

Percurso escolar:

Ensino Regular											CA		
1º	2º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
											H	EE	

Frequentou o pré-escolar. O Diego esteve integrado numa turma mista quando frequentava o 2º ano de escolaridade. Eram 4 alunos/as do 2º ano numa turma do 4º ano. No final do ano letivo a professora falou com os pais do Diego para optarem pela retenção, dado que não tinha conseguido dar a matéria toda do 2º ano. Os pais optaram então pela retenção. No 9º ano o Diego teve de dar assistência à mãe no café do qual era proprietária, levando-o ao excesso de faltas. Cumulativamente teve uma lesão que o obrigou a repouso durante algum tempo e que também contribuiu para a reprovação por faltas. Quando transitou para o 10º ano, na área de Humanidades, desinteressou-se pela escola por estar próximo de completar 18 anos e ter a intenção de ir trabalhar logo que os completasse. Assim, apesar de ter frequentado o 10º ano até ao final do ano letivo, não se empenhou na escola, pois queria inscrever-se em ‘formação profissional’ para obter o 12º ano. Em setembro seguinte ao final do seu 10º ano regular, integrou o CA na área de Eletricidade e Energia. Não era a área que pretendia, mas ‘foi a mais próxima’ a uma das da sua preferência. Preferia a área de CRVM, que só existia no Porto, e que ficava distante da sua casa; ou a área de Ciências Informáticas cuja oferta existia na EF que frequenta, mas que não teve alunos/as em número suficiente para abrir uma turma nesse ano. Não é claro se gosta da área de Eletricidade e Energia, mas declara que espera ser integrado na empresa onde fez FPCT após terminar o curso. Gosta do trabalho que desenvolveu lá. Para além da experiência de trabalho no café da mãe, teve

outras experiências de trabalho durante as férias de verão. Na entrevista não foi questionado sobre a possibilidade de prosseguir estudos para o ensino superior. Pretende começar a trabalhar após terminar o CA.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	Não sabe	Empregada de balcão em café	Serralheiro

Os pais do Diego interessam-se por saber como vai sendo o seu quotidiano no CA. Não se sabe como era o acompanhamento anteriormente, apenas que a mãe solicitou a sua ajuda durante o seu primeiro 9º ano, o que o levou a reprovar. No entanto, o Diego declara que a mãe não gostava dessa situação, ‘mas tinha de ser’. O pai foi o seu conselheiro na escolha do curso e incentiva-o a empenhar-se porque é uma área com ‘boa saída’ profissional:

eu falei com o meu pai sobre isto, sobre o curso que eu ia tirar, e... sobre o que é que eu podia tirar e o que não queria e isso tudo, e ele disse que escolhi bem o curso... para me empenhar agora ao máximo, e para me empenhar ao máximo na empresa que for estagiar que assim podem-me chamar, podem gostar de mim e posso ficar lá mesmo... permanentemente. (Diego)

É o mais velho de quatro irmãos. O Diego aconselha os seus irmãos a estudarem. Um dos irmãos, saiu da escola após terminar o 9º ano e está a trabalhar em part-time, mas pensa fazer formação para obter o 12º ano. Os outros irmãos são bastante mais novos e estão ainda no ensino básico. Refere não ter problemas financeiros.

Trajétoria de educação e formação:

Resiliente

O Diego apresenta alguns fatores de risco durante o seu percurso escolar que poderiam ter conduzido à sua saída antecipada do sistema educativo. No entanto o Diego manteve a vontade de concluir o 12º ano de escolaridade, tendo optado pelo ensino profissionalizante mesmo não frequentando um CA na área da sua preferência. Este foco na obtenção do certificado do ensino secundário apesar dos problemas com que se foi deparando permite categorizar a trajetória do Diego como resiliente.

Motivo para frequência de CA:

Fatores contextuais alargados

O motivo evocado pelo Diego para se inscrever num CA é o seu desinteresse pelo ensino regular. O Diego pretende obter o 12º ano de escolaridade para poder ingressar no mundo de trabalho, pelo que são fatores contextuais alargados que pesam na sua decisão. A área do curso não foi determinante, pois frequenta um CA que não se encontrava em nenhuma das suas áreas de preferência. No entanto, a anuência do pai sobre a sua escolha, valorizando o possível futuro do Diego a trabalhar na área de Eletricidade e Energia, pesou, possivelmente, para se manter a frequentar o curso.

J22 – Guilherme



18 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia

Percurso escolar:

Ensino Regular										CA		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
									CT	EE		

O Guilherme frequentou o pré-escolar. Fez um percurso linear até ao 10º ano de escolaridade, apresentando sempre bom aproveitamento e um comportamento ‘exemplar’. No 10º ano não conseguiu ‘acertar’ com a disciplina de Filosofia, e a nota que teve à disciplina levou-o à reprovação. Como já mostrava apetência e gosto pela área de Eletricidade e Energia, preferiu, com a ajuda da psicóloga da escola, procurar uma EF que tivesse a oferta de formação profissional nessa área. O Guilherme entrou para o CA com 16 anos, não teve experiência de trabalho, e pretende começar a trabalhar quando terminar o curso. No entanto, tem como objetivo estudar no ensino superior noturno, na área das Engenharias. Na sua perspetiva, precisa de entre um e dois anos após terminar o curso para se preparar para os exames nacionais, porque o CA não lhe fornece os conteúdos curriculares

para fazer os exames nacionais com sucesso. Coloca a possibilidade de chegar à licenciatura via Cursos Superiores Profissionais ou Cursos de Especialização Tecnológica.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
9º	7º	Cantoneira	Cantoneiro

O Guilherme refere que os pais sempre lhe deram apoio. No entanto, os pais não apoiavam a decisão de optar por formação profissional pois preferiam que o Guilherme se mantivesse no ensino regular. Contudo, aceitaram por ser a área de Eletricidade e Energia, pois o Guilherme desde pequeno que gostava de fazer pequenos trabalhos de eletricidade, e os pais consideram que é bom na área. Paralelamente consideram que se trata de uma área com ‘boa saída’ profissional, logo, que pode trazer um bom futuro ao seu filho. Quando questionado sobre as expectativas dos seus pais relativamente ao prosseguimento de estudos, o Guilherme refere que a mãe lhe diz que deve trabalhar durante o dia e estudar à noite. Tem uma irmã mais velha, operária fabril, que não completou o 12º ano de escolaridade, e não integra o AF. A irmã aconselha-o a estudar e, tal como os pais, preferia que o Guilherme se mantivesse no ensino regular. Refere não ter problemas financeiros.

Trajetória de educação e formação:

Suave

O percurso do Guilherme pode ser considerado como trajetória suave. A sua reprovação no 10º ano, não foi exatamente uma reprovação pois o Guilherme poderia prosseguir para o 11º se assim o desejasse, bastando-lhe anular a matrícula na disciplina e fazê-la depois por exame.

Motivo para frequência de CA:

Preferência individual

O motivo para o Guilherme se inscrever num CA parece estar claramente ligado a uma preferência individual pela área do curso, dada a sua apetência e experiência informal com pequenos trabalhos de eletricidade. O Guilherme é perentório em afirmar que só faria o curso nesta área.

J23 – Wilson



23 anos, 2º ano de Proteção de Pessoas e Bens

Percurso escolar:

Ensino Regular															CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	9º	10º	11º	10º	11º	12º	10º (1º)	11º (2º)
									D		AV		PPB			

O Wilson frequentou o pré-escolar. Descreve-se como um aluno de comportamento excelente e aproveitamento razoável. Reprovou no 9º ano de escolaridade devido a problemas de saúde que o levaram a desinteressar-se pela escola e a faltar às aulas. Frequentou o ensino secundário na área de Desporto até ao 11º ano, no entanto não estava satisfeito com a área do curso e com a disciplina de Matemática, pelo que no final desse ano decidiu mudar de área e inscrever-se novamente no 10º ano, em Artes Visuais. Frequentou até ao final do 12º ano e não concluiu por reprovar no exame final de uma disciplina. Nessa altura, devido à idade que tinha, a mãe aconselhou-o a procurar uma formação profissionalizante, e assim ingressou no CA. Durante o CA, motivado pela área do curso, inscreveu-se nos bombeiros para formação, porque desde criança tinha ‘fascínio’ pelos bombeiros. Teve uma experiência de trabalho na sua vida, na área de Hotelaria e Restauração. Quando terminar o CA, deseja prosseguir para o ensino superior, na mesma área do curso.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
12º	Mestrado Engenharia	Desempregada	Faleceu

O Wilson vive com a mãe, que está desempregada há cerca de 2 anos, tenho por isso uma situação financeira precária. O pai faleceu quando o Wilson tinha 11 anos, mas foi aos 15 anos que sofreu com o luto do pai, o que lhe trouxe problemas de saúde que o levaram a repetir o 9º ano. Tem uma irmã bastante mais velha, que o incentivou na escolha do curso

de Artes Visuais, sendo ela também licenciada na área. Contudo, por via de disputa de herança, os dois irmãos deixaram de se relacionar. O Wilson, refere que a mãe ‘tem sido uma heroína’ no seu acompanhamento, aceitando e apoiando todas as suas decisões de mudança de área de estudo.

Trajetória de educação e formação:

Canguru

A trajetória do Wilson é de tipo canguru, porque apresenta várias alterações de curso, mesmo no ensino regular, sem nunca ter estado fora do sistema de ensino ou formação.

Motivo para frequência de CA:

Preferência individual e influências relacionais

O Wilson refere que a maior motivação para frequentar o CA relaciona-se com o ‘fascínio’ que tem pelos bombeiros desde criança, e que está relacionada com o seu interesse por ‘ajudar’ outras pessoas, o que se enquadra dentro da classificação de preferência individual:

tenho muita sensibilidade e gosto por causas humanitárias. Sempre fiz voluntariado, já fui escuteiro, e... pronto, acho que é a vertente humanitária que este curso tem, poder ajudar o outro, poder prevenir situações de catástrofe, e... pronto, foi isso que me puxou. (Wilson)

Não obstante, tendo em conta o seu relato de quando foi aconselhado pela mãe a procurar uma formação profissionalizante para concluir o ensino secundário, devido à sua idade, pode considerar-se que também estiveram presentes influências relacionais na sua decisão.

J24 - Angelina



20 anos, 2º ano de Proteção de Pessoas e Bens

Percurso escolar:

Ensino Regular														CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	10º (1º)	11º (2º)		
									CT				PPB		

A Angelina não frequentou o pré-escolar. Foi cuidada pela mãe até entrar no ensino básico. Fez um trajeto escolar muito linear. No 11º ano, devido à média das suas notas, optou por não fazer os exames desse ano, tendo optado por estar no ano seguinte a fazer ‘melhoria’ de notas. No final do 12º ano reprovou no exame de Matemática. Relata ter tido problemas com a professora da disciplina, tendo sido este um dos motivos da sua opção por desistir de concluir o ensino secundário na escola:

Fiz o 12º quase todo na escola normal, depois... pronto, peguei-me com a minha professora de Matemática, mais ou menos de uma forma pacífica, e como era sempre ela, e eu também, de resto de média que tinha para trás também não era grande coisa... então eu optei por vir para este curso. (Angelina)

Não tinha ideia sobre o CA que lhe interessava fazer, mas conhecia a EF através de várias pessoas suas conhecidas que lá fizeram formação. Escolheu o curso pela sua vertente prática em termos de formação e de trabalho futuro, já que prefere trabalhos ‘no exterior’. Teve uma experiência de trabalho durante as férias, na área de Geriatria. Pretende seguir para o ensino superior na área de Proteção do Ambiente, mas considera esperar um ano para aceder pelo programa Maiores de 23. Durante esse ano deseja trabalhar na área do CA.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
9º	6º	Desempregada	Serralheiro

A Angelina refere que teve sempre apoio e acompanhamento dos pais durante o seu percurso escolar. Presentemente está deslocada de casa para frequentar o CA. Vive com a irmã durante a semana e volta para casa ao fim de semana. A irmã frequenta o 2º ciclo do ensino superior. Refere que os pais estão ‘à espera’ que prossiga estudos no ensino superior, porque a Angelina lhes disse que era o seu desejo, mas nunca ‘lhe impuseram’ essa expectativa. Em

termos financeiros descreve a capacidade familiar como ‘normal’; só o pai trabalha, mas ‘não são pobres’.

Trajetória de educação e formação:

Suave

A Angelina, apesar de ter repetido o 11º ano, mais por opção do que por obrigação, teve uma trajetória suave. No final do 12º ano, por problemas com a professora da disciplina de Matemática, reprovou no exame e optou por ingressar no CA, logo em seguida.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados

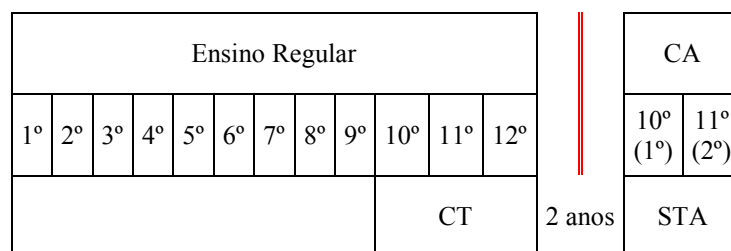
O caso da Angelina praticamente poderia ser categorizado nas três categorias aqui utilizadas, no entanto, parecem ter sido fatores contextuais alargados aqueles que mais contribuíram para a sua escolha. Esta deveu-se essencialmente à desistência de concluir os estudos no ensino regular porque iria ter como professora de Matemática, a disciplina que precisava de concluir, sempre a mesma professora com quem teve atritos. Todavia, a Angelina refere que procurou um CA especificamente na EF que frequenta, porque conhecia várias pessoas que haviam lá feito formação, estando aqui presentes influências relacionais. Por último, o CA que escolheu, não foi por uma especial preferência pela área, mas foi porque era o curso que lhe apresentava uma vertente mais prática com uma possibilidade futura de trabalho ao ‘ar livre’, que a Angelina aprecia particularmente. E neste caso, poderia considerar-se ligeiramente alguma motivação em termos de preferência individual.

J25 - Diana



23 anos, 2º ano de Secretariado e Trabalho Administrativo

Percurso escolar:



A Diana não frequentou o pré-escolar. Esteve ao cuidado da avó até iniciar o 1º ciclo do ensino básico. Era uma aluna de aproveitamento ‘médio-alto’ a todas as disciplinas e bom comportamento. Frequentou o ensino secundário até ao final do 12º ano, na área de Ciências e Tecnologias. No 11º ano encontrou um professor de Matemática que descreve como ‘sabendo menos do que ela’ e que acabou por ser responsável por a Diana não conseguir concluir o ensino secundário:

No 11º ano foi quando apanhei um professor que acho que percebia menos de Matemática do que eu, e... ele não nos deu assim grandes bases para nós continuarmos. Basicamente o que ele fazia era... um exercício, imagina, no teste, nós levávamos para a explicadora, a explicadora dizia «isto não tem lógica, não faz sentido, não dá para fazer», nós chegávamos lá, chamávamos à atenção ao professor e ele «ah, realmente, vou fazer isto em casa». E depois era... «ah, têm razão, olhem, cortem e vamos pôr os pontos noutra exercício qualquer»... E depois dizia assim «ah, a D. vai ter um 9». Eu: «não, setôr, não quero um 9, quero um 12», e ele «prontos, está bem, um 12». Era assim, ele não tinha muita lógica como professor. (Diana)

Refere que depois teve uma outra professora que não teve em atenção a falta de bases dos alunos e ‘despejava’ matéria ‘sempre a assapar’. Assim, a Diana resolveu anular a matrícula à disciplina de Matemática e fazê-la por exame no final do 12º ano. Recorreu a explicações, e repetiu o exame por 6 vezes durante 3 anos seguidos, mas não conseguiu. A explicadora disse-lhe não entender o porquê dessa falha, porque a Diana sabia a matéria. Crê que se devia à pressão do exame o não ter conseguido. Ao fim de 6 tentativas decidiu desistir e ir trabalhar. Trabalhou durante dois anos, primeiro na restauração, depois no comércio e sentiu-se explorada nos dois empregos que teve. Foi então que decidiu fazer uma formação para concluir o ensino secundário e obter uma qualificação profissional. Procurou um curso na área de Secretariado e Trabalho Administrativo porque o namorado trabalhava na área. A Diana já o tinha ajudado com algumas tarefas e começou a gostar dessa área. Quando terminar o CA, a Diana deseja conciliar trabalho com estudos num curso TeSP.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	6º	Desempregada	Operário fabril

A Diana vive com a mãe e com a avó e não tem irmãos. O pai está emigrado há 10 anos. Os pais parecem não interferir muito nas suas decisões, mas refere que sempre a apoiaram:

nunca me impediram e nunca me cortaram as decisões, nunca forçaram a nada. Todas as decisões que eu tomei, desde parar de estudar até começar a trabalhar, até voltar a estudar, foi sempre minhas, eles apoiaram sempre. (Diana)

Os pais tinham a expectativa de a Diana prosseguir estudos no ensino superior. A família tem algumas dificuldades financeiras devido a um crédito que o pai fez para uma empresa do qual foi proprietário.

Trajetória de educação e formação:*Linear*

A Diana fez uma trajetória educativa linear, sem reprovações. O seu ‘encontro’ com um professor incompetente deixou uma marca profunda no seu trajeto, levando-a a não conseguir concluir o ensino secundário na escola regular, apesar dos seus esforços.

Motivos para a frequência de CA:*Fatores contextuais alargados e influências relacionais*

A Diana entra no CA essencialmente por não ter conseguido concluir o ensino secundário regular, pelo que estão presentes fatores contextuais alargados. Acresce que a sua experiência de trabalho, por ter sido difícil, motivou-a a procurar formação profissionalizante e completar o ensino secundário. A formação e experiência de trabalho do seu namorado foram inspiradoras para a escolha da área do CA, pelo que estão também presentes influências relacionais. Poderia eventualmente considerar-se a preferência individual nesta escolha de área, mas a Diana não tomou a opção de entrar num CA porque gostava especificamente da área, mas porque não concluiu o ensino secundário regular. A Diana teria prosseguido estudos na área da Saúde, caso tivesse concluído o 12º ano na devida altura.

J26 - Dário



20 anos, 2º ano de Artesanato

Percurso escolar:

Ensino Regular PALOP						Ensino Regular PT										CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	5º	6º	6º	7º	7º	7º	8º	9º	10º		10º (1º)	11º (2º)
															?	A	

5 meses

O Dário é originário de um país dos PALOP. Frequentou o pré-escolar no seu país de origem; e o ensino regular até ao 6º ano de escolaridade. Veio para Portugal com 12 anos e foi integrado numa turma do 5º ano, alegadamente para se ‘habituara’ à língua Portuguesa. Reprovou uma vez no 6º ano e duas vezes no 7º ano por ‘rebeldia’. Faltava às aulas e quando estava presente estava ‘desatento’. Frequentou o 10º ano do ensino secundário regular, mas não foi questionado na entrevista sobre qual a área de ensino, nem o porquê de ter desistido. Tinha especial interesse na área do CA, e esse foi o motivo da sua opção pelo curso. Está deslocado de casa para fazer o CA. Trabalhou na restauração. Esteve 5 meses sem estudar à espera da abertura do CA. Pretende começar a trabalhar na área do curso após o concluir, e fazer alguma formação modular relacionada. Não sabe ao certo se quer prosseguir estudos de nível superior, porque ‘ainda não pensou nisso’.

A entrevista do Dário foi de difícil realização. Ficou a sensação de que não queria fornecer informações, talvez por receio do fim a que se destinava a entrevista, apesar de ter sido informado previamente e de ter assinado o consentimento informado.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
12º	6º	Empregada doméstica	Pedreiro

O Dário vive sozinho no Porto. Os pais, e o pai principalmente, incentivaram-no a inscrever-se no CA por ser a sua área de interesse, mas só na zona do Porto existe esta oferta formativa.

A sua família vive no sul de Portugal. Os pais estão separados. Vivia com o pai antes de vir estudar para o CA. Nunca falou com os pais sobre a possibilidade de prosseguir estudos de nível superior, mas menciona que certamente a sua mãe gostaria, porque sempre o incentivou a estudar. É filho único. Refere que não existem problemas financeiros na família. Os pais custeiam as suas despesas no Porto.

Trajectoria de educação e formação:

Parábola

A trajetória educativa do Dário pode ser considerada do tipo parábola porque o Dário apresenta um percurso educativo com dificuldades de adaptação que motivam o seu desinteresse pela escola, e o levam à saída do sistema educativo. A vontade de realizar um curso na área que estuda ao momento da entrevista parece ter sido o fator que motivou a vontade de voltar a estudar.

Motivos para a frequência de CA:

Preferência individual

O caso do Dário é claramente o de preferência individual pelo CA. A oferta educativa do curso que frequenta apenas é fornecida no CA em que está e pela EF em causa, pelo que se deslocou do sul do país onde vivia com o pai, para poder frequentar o curso.

J27 - Nair



22 anos, 2º ano de Artesanato

Percurso escolar:

Ensino Regular												CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	10º (1º)	11º (2º)
									AV			A	

≈ 2 anos

A Nair frequentou o pré-escolar durante um ano, no estabelecimento em que a mãe trabalhava. Fez um percurso escolar sem reprovações até ao 12º ano de escolaridade. Frequentou Artes Visuais no ensino secundário. Não o conseguiu concluir porque deixou pendente a disciplina de Inglês. Tentou fazer a disciplina no ano seguinte, mas também não conseguiu. Começou a trabalhar cerca de três meses depois de terminar o ano escolar em que esteve no 12º ano, num supermercado. Trabalhou cerca de um ano e meio, até que decidiu que queria terminar o 12º ano e optou pelo ensino profissionalizante:

ao ir trabalhar percebi que não gostava de acordar e pensar que vou ter que fazer uma coisa que não gosto, e então, como tinha andado em Artes, soube deste curso e achei mais vantajoso para mim tirar o curso, para acabar também o 12º. (Nair)

Quer começar a trabalhar enquanto faz o CA, e pretende seguir para o ensino superior na área de Belas-Artes, conciliando estudos com trabalho.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
Licenciatura	6º	Educadora de Infância	Chefe Gráfico

A Nair vive com os pais e três irmãos mais novos. Os pais sempre lhe deram muito apoio, e, especialmente a mãe, ‘passava horas’ a acompanhar os filhos nos estudos. Os pais preferiam que a Nair tivesse completado o ensino secundário na escola do ensino regular, mas foi a mãe que lhe indicou o CA que frequenta, por ser de uma área que interessa particularmente à Nair. Tem duas irmãs que já concluíram o ensino secundário, uma delas quer prosseguir estudos para o ensino superior, a outra trabalha. O irmão frequenta o ensino secundário. A Nair tenta influenciar o irmão a aplicar-se nos estudos. Os pais esperam que a Nair continue a estudar no ensino superior. O pai desejava que seguisse a área de Medicina. A mãe não concordou que a Nair fosse trabalhar após sair do ensino secundário, mas as condições financeiras da família pesaram na decisão da Nair:

eu tenho 3 irmãos e para mim era complicado ver as situações em casa e continuar a estudar e a fazer o que eu queria, achava que era um bocado egoísta... se fosse estudar e não ajudar os meus pais. (Nair)

A Nair afirma existirem dificuldades financeiras na família.

Trajetória de educação e formação:

Linear

A Nair tem uma trajetória de educação linear, sem reprovações. Não conseguiu concluir o ensino secundário regular devido a uma disciplina à qual não conseguia aprovação. No ano seguinte frequentou as aulas da disciplina novamente, mas mais uma vez não conseguiu aprovação. Quando teve conhecimento do CA, fez a opção de concluir o ensino secundário através dessa modalidade formativa.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados e preferência individual

A Nair frequenta o CA, primeiramente devido a fatores contextuais alargados por não conseguir concluir o ensino secundário regular. No entanto, a sua escolha não se relaciona somente com a obtenção do 12º ano de escolaridade, mas, especialmente, com a área do curso, pelo que a preferência individual teve um peso importante nessa decisão.

J28 - Núria



23 anos, 2º ano de Artesanato

Percurso escolar:

Ensino Regular												CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	10º (1º)	11º (2º)
									AV			A	

2 anos

A Núria frequentou o pré-escolar. Fez o seu percurso educativo no ensino regular sem reprovações, mas não conseguiu concluir o ensino secundário devido à disciplina de Geometria Descritiva. A professora da disciplina esteve com atestado durante muito tempo

e a escola não resolveu o problema, tendo deixado os/as alunos/as sem aulas da disciplina em dois anos letivos consecutivos:

Na altura nós éramos 28 alunos, a Geometria Descritiva, tivemos 6 meses no 10º ano sem professora, ou seja, tivemos 3 meses de aulas ao todo, no 10º ano; e no 11º tivemos 3 meses de aula sem professora. Ou seja, nós em 2 anos de aulas, só tivemos 1. E em 28 alunos, passamos todos à disciplina, porque conseguíamos passar à matéria que tínhamos dado, mas no exame só passaram dois alunos, que eram aqueles que tinham explicação. (Núria)

A Núria era uma aluna com aproveitamento excelente, com média de 16, contando com o 10 a Geometria Descritiva. Após sair do 12º ano, inscreveu-se no ano letivo seguinte para assistir às aulas da disciplina, mas a professora continuava a faltar. As aulas eram substituídas por professores de outras disciplinas, e a Núria – que trabalhava num part-time noturno, entre as 19h e as 2h, desde o seu 11º ano, e tinha aulas de Geometria Descritiva às 8h da manhã – acabou por desistir. Começou então a trabalhar a tempo inteiro e ‘deixou os estudos para trás’. Conciliou durante algum tempo dois empregos, um a tempo inteiro e um em part-time. Quando perdeu o emprego a tempo inteiro inscreveu-se no Centro de Emprego onde a aconselharam a fazer formação profissional para concluir o ensino secundário. Apesar de ter arranjado novo emprego, manteve-se inscrita no Centro de Emprego para ser informada da abertura de cursos, e foi desta forma que conheceu a EF que frequenta. Continua a trabalhar em part-time durante o CA. Gostava de tentar seguir para o ensino superior, mas não sabe se terá essa ‘oportunidade’ por dificuldades financeiras, pois considera que não será fácil conciliar estudos com trabalho nessa altura.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
4º	4º	Costureira	Distribuidor

A Núria vive com os pais. Tem um irmão mais velho, que frequentemente se aconselha com ela, não acontecendo o contrário. Refere que a partir dos seus 17 anos toma decisões ‘sozinha’ relativamente aos estudos, e que os seus pais nunca a incentivaram a estudar, nem a deixar de estudar. Considera que os pais não esperam que prossiga estudos para o ensino superior, ainda que gostassem, devido a carências financeiras:

os meus pais nunca falaram muito comigo sobre eu ir para a faculdade, também, se calhar, é por não terem a possibilidade de me pagarem os estudos na faculdade, se calhar é um

bocadinho por aí. Eu acho que os meus pais sempre ficaram satisfeitos se eu conseguisse concluir o 12º ano, se depois fosse para a faculdade, melhor, mas eu sempre soube que eles não têm a possibilidade de me ajudar a ir para lá. De me ajudar a pagar os estudos. (Núria)

A única pessoa com quem fala sobre a possibilidade de continuar a estudar é com a madrinha, que a incentiva a seguir para o ensino superior.

Trajectoria de educação e formação:

Linear

A Núria teve uma trajetória educativa linear, sem reprovações, que ficou manchada pela incapacidade da escola que frequentava em arranjar solução para o absentismo da professora de Geometria Descritiva, condenando a Núria, e provavelmente outros seus colegas, ao abandono escolar.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados e preferência individual

A Núria procurou uma formação profissionalizante, a conselho do Centro de Emprego, para concluir o ensino secundário, pelo que fatores contextuais alargados foram os principais motivadores da sua procura. Foi por participar numa palestra promovida pelo Centro de Emprego, para angariar alunos/as para dois CA em áreas diferentes, que conheceu a EF que oferece o CA em que está inscrita. A Núria ficou interessada no curso por ser numa área artística, contígua à que frequentou no ensino secundário regular, pelo que se pode considerar que a preferência individual também esteve presente na sua escolha.

J29 - Maria



24 anos, 2º ano CA, Audiovisuais e Produção dos Media

Percurso escolar:

Ensino Regular										CP	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	
										CF	

≈ 3 anos

CA	
10º (1º)	11º (2º)
APM	

A Maria não frequentou o pré-escolar. Esteve ao cuidado da sua avó até entrar no 1º ciclo do ensino básico. Reprovou no 8º ano devido a problemas de *bullying* por parte dos colegas que a fizeram desmotivar no seu aproveitamento escolar. No ano seguinte ficou numa turma ‘muito boa’ que a ajudou a recuperar inclusive na única disciplina a que tirava nota negativa, Inglês. No 9º ano decidiu mudar de escola para frequentar a escola onde estava o namorado e ‘quase se ia perdendo’. Depois de concluir o 9º ano, inscreveu-se numa Escola Profissional para fazer um Curso Profissional na área de Contabilidade e Fiscalidade. Em meados do seu 11º ano fizeram-lhe uma proposta de emprego que a Maria decidiu aceitar e desistiu do curso. Esteve nesse emprego durante 9 meses, e decidiu sair por problemas com a gerente. Em seguida passou por vários trabalhos, sempre sem conseguir ‘assentar’. Entretanto engravidou e não conseguiu mais arranjar emprego. Tentou ter um negócio próprio que não resultou. Decidiu depois concluir o 12º ano, para tentar entrar no mercado de trabalho. Atualmente faz alguns trabalhos como *freelancer* na área do CA. Ao momento da entrevista está em risco de desistir do CA devido a problemas financeiros. Depois de concluir o curso pretende trabalhar e abrir uma empresa. Não quer prosseguir estudos para o ensino superior, especialmente porque considera que não vai conseguir conciliar com a vida familiar, apesar de ter o incentivo do marido.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	(não sabe)	Auxiliar de Ação Educativa	(não sabe)

A Maria vive com o marido e com a filha de 3 anos. O marido incentiva-a a prosseguir estudos para o ensino superior. A empresa para a qual o marido trabalha falha por vezes o pagamento do seu vencimento, provocando problemas financeiros à família. A Maria viveu com a mãe e com a avó. Os pais separaram-se quando tinha 5 anos. Manteve o contacto e a

ligação com o pai até acontecer uma situação que provocou uma rutura entre os dois. A Maria estava grávida nesse momento e abortou. A mãe esteve desempregada durante muito tempo, mas trabalhava ‘aos biscates’, levando-a a passar pouco tempo com a Maria. O crescimento da Maria foi essencialmente acompanhado pela avó. Tem dois irmãos mais novos, um deles só da parte do pai com o qual não se relaciona. O outro irmão tem um atraso cognitivo de 5 anos relativamente à idade.

Trajectoria de educação e formação:

Parábola

A Maria apresenta algumas situações de dificuldade escolar que foram mitigadas por uma turma onde esteve incluída. No entanto por fatores externos, como a influência do namorado ainda no ensino básico que a afastou dos colegas que a ajudaram a recuperar, e depois a oferta de emprego durante o ensino secundário profissional, acabou por sair do sistema de educação e formação. Após várias tentativas falhadas de conseguir um lugar no mercado de trabalho, e com o incentivo do marido, voltou a interessar-se por estudar e concluir o 12º ano de escolaridade.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados

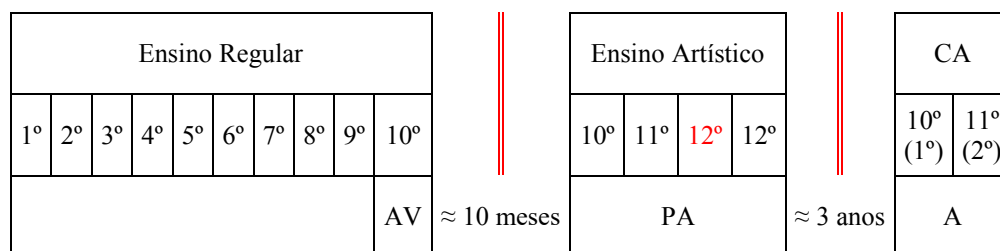
A Maria entrou para o CA devido a fatores contextuais alargados, pois precisava de concluir o ensino secundário para conseguir ingressar no mercado de trabalho.

J30 - Cristóvão



25 anos, 2º ano de Audiovisuais e Produção dos Media

Percurso escolar:



O Cristóvão frequentou o pré-escolar. Frequentou o ensino regular sem reprovações até ao 10º ano de escolaridade de Artes Visuais. No 10º ano o curso não o satisfazia, pelo que decidiu anular a matrícula e inscrever-se no ano seguinte no Ensino Artístico Especializado, na área de Produção Artística. Reprovou por faltas no 12º ano não se percebendo bem qual o motivo das faltas, embora o Cristóvão fale de ‘rebeldia’. Perto do final do seu segundo 12º ano, decidiu abandonar a escola para ir trabalhar, apesar de não existirem dificuldades financeiras no AF. Trabalhou em diferentes tipos de emprego, mas era aconselhado a trabalhar na área de design ‘por ter jeito’. Entretanto começou a ser *freelancer* na área de design, mas algumas empresas requeriam que tivesse o 12º ano de escolaridade para aceitar os seus trabalhos. Procurou então o CA que frequenta, embora considere que “os papeis não querem dizer nada”. Pretende arranjar emprego após terminar o curso, apesar de se manter como *freelancer* mesmo durante o CA. Se for possível conciliar, gostaria de seguir para o ensino superior na mesma área, mas a sua prioridade é trabalhar.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
12º	(não sabe)	Assistente de consultório	(não sabe)

O Cristóvão não tem relação com o pai desde tenra idade. A mãe sempre lhe deu apoio e acompanhou, não tendo concordado com a sua saída da escola. Tem um irmão muito mais novo a quem dá conselhos sobre a performance escolar.

Trajétória de educação e formação:

Boomerang

A trajetória do Cristóvão pode ser considerada *boomerang* dadas as saídas e regressos à educação que apresenta no seu percurso. Parece ter existido algum desinteresse pela

educação nos dois anos que frequentou o 12º ano, que conduziu ao abandono, no entanto, não há dados na entrevista sobre os motivos desse desinteresse. Esteve em APEF por duas vezes, todavia, da primeira vez existia a intenção de voltar a estudar no ano letivo seguinte.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados e preferência individual

O Cristóvão inscreve-se no CA essencialmente por fatores contextuais alargados, dado que no seu trabalho como *freelancer* na área do Design foi confrontado com a exigência do 12º ano de escolaridade por algumas empresas. No entanto, inscreveu-se no curso por ser uma área que está relacionada com o seu trabalho e com a área de estudo que frequentou no ensino secundário regular e artístico.

J31 - Gustavo



21 anos, 3º ano de Metalurgia e Metalomecânica

Percurso escolar:

Ensino Regular																
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	7º	7º	8º	9º						

≈ 2 anos

CEF			CA		
7º	8º	9º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
MM			MM		

O Gustavo frequentou o pré-escolar. No 7º ano mudou de escola e devido a ‘más-companhias’ faltava às aulas o que o fez reprovar por dois anos escolares consecutivos. Era um aluno médio de aproveitamento. No 9º ano desistiu da escola porque queria fazer formação profissional na EF que frequenta atualmente. No entanto, esteve cerca de 2 anos sem estudar à espera que abrisse o CEF na área que queria, que é a mesma do CA. Nesse tempo esteve a trabalhar com os pais no café do qual são proprietários, e onde continua a trabalhar esporadicamente, e remuneradamente. O Gustavo declara que não gosta de estudar, estuda ‘para ser alguém na vida’:

Estou aqui, estou a estudar, porque tenho que ser alguém na vida! Não vou ficar em casa a ser mantido pelos meus pais o resto da minha vida! Há de chegar a uma altura em que eu tenho que ganhar o meu dinheiro, tenho que fazer a minha vida. (Gustavo)

Vive muito afastado da EF, e levanta-se às 6h para poder estar no CA às 8h, demonstrando motivação. Após terminar o CA, o Gustavo pretende prosseguir para o ensino superior através dos Cursos TeSP, na área de Engenharia.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
12º	12º	Proprietária de café	Proprietária de café

O Gustavo vive com os pais. Estes acompanham-no e incentivam-no a estudar. Quando o Gustavo entrou no 9º ano, os pais preferiram tirá-lo da escola e procurar uma formação profissional porque consideraram que na escola regular, o filho ‘não ia ser nada’. O Gustavo concorda com a opção dos pais e considera que foi melhor para si. Os pais esperam que o Gustavo continue a estudar e prossiga para o ensino superior. Não têm problemas financeiros.

Trajetória de educação e formação:

Parábola

O Gustavo tem um percurso educativo que pode ser classificado como parábola, porque a partir do 7º ano, com a mudança de escola, desinteressa-se por estudar e deixa-se desencaminhar por pares. No início do seu 9º ano na escola regular a tomada de decisão dos pais de o retirar da escola e o colocar no ensino profissionalizante numa área que suscitava o interesse do Gustavo – e longe do seu meio ambiente, logo, das ‘más companhias’ –, agiu como um motivador de retoma do interesse por estudar. Não obstante, o Gustavo esteve em abandono escolar durante cerca de 2 anos, enquanto aguardava a abertura do CEF na área da Metalurgia e Metalomecânica.

Motivos para a frequência de CA:

Preferência individual

O Gustavo frequenta o CA por preferência individual, quer relacionada com a área de educação e formação que frequenta, quer com o tipo de ensino de componente prática.

J32 - Adrião



21 anos, 3º ano de Metalurgia e Metalomecânica

Percurso escolar:

Ensino Regular									CP				CA		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	12º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
									CI				MM		

O Adrião frequentou o pré-escolar. Fez um percurso linear na escola regular até ao 12º ano de escolaridade. No ensino secundário optou por um Curso Profissional na área das Ciências Informáticas. No entanto, no final do 12º ano de escolaridade tinha um módulo em atraso na disciplina de Físico-Química, que tentou fazer no ano letivo seguinte. Apesar de ser um aluno com média de 17, não conseguiu concluir esse módulo e não lhe foi permitida a reinscrição, levando-o a não concluir o ensino secundário. O pai, que havia frequentado a mesma entidade formadora, aconselhou-o a inscrever-se no CA. O Adrião não teve nenhuma experiência de trabalho. Após terminar o curso pretende prosseguir estudos na área de Engenharia, no ensino superior, até ao nível mais elevado possível, de acordo com as expectativas dos pais.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	9º	Auxiliar de ação educativa	Motorista de transportes públicos

O Adrião vive com os pais e dois irmãos mais novos. Declara que os pais sempre o apoiaram em tudo e que não ‘lhes esconde nada’. Os pais esperam que o Adrião estude até atingir o ‘nível mais elevado’ no ensino superior. Tal é o que o Adrião pretende fazer, para agradar aos pais e os recompensar pelo seu ‘desleixo’ na conclusão do ensino secundário no curso profissional. O Adrião aconselha os seus irmãos a estudar:

Dou [conselhos]. Principalmente ao meu irmão mais novo, que é o que está a começar, que é estar o mais atento possível nas aulas, fazer sempre para ter as notas mais elevadas; à minha irmã digo, pronto, para evitar confusões, para não se distrair tanto com, por exemplo, o telemóvel ou assim, ... porque já sei bem aquilo que passei e não quero que eles passem pelo mesmo. (Adrião)

Refere que não existem problemas financeiros no agregado familiar.

Trajétória de educação e formação:

Linear

O Adrião teve uma trajetória linear. Não conseguiu concluir o ensino secundário no Curso Profissional por deixar um módulo em atraso numa disciplina. Ingressou logo de seguida no CA.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados e influências relacionais

Fatores contextuais alargados constituem o principal motivo para o Adrião frequentar o CA, dado que não conseguiu concluir o ensino secundário na escola regular. No entanto a opção pelo CA é motivada por influências relacionais, pois foi encaminhado pelo pai, que havia frequentado a EF.

J33 - Pedro



20 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia

Percurso escolar:

Ensino Regular														CP	CA		
1º	2º	2º	3º	4º	4º	5º	6º	7º	8º	8º	9º	9º	10º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)	
														APM	EE		

O Pedro não frequentou o pré-escolar. Esteve ao cuidado da mãe até entrar no ensino básico. Aos 3 anos sofreu um traumatismo craniano por mordedura de cão, e por este motivo quando estava no 2º ano de escolaridade ainda não tinha aprendido a ler e reprovou. Reprovou depois no 4º ano devido ao divórcio dos pais que levou a que tivesse de sair do ensino privado para o público. A dificuldade de adaptação levou à reprovação. No 7º ano foi colocado numa turma com ‘rapazes mais extrovertidos’ e deixou-se desencaminhar. Declara que não faltava às aulas, mas não estudava, levando-o a reprovar no 8º e depois no 9º ano de escolaridade. Durante o seu segundo 9º ano, os seus padrinhos procuraram um curso de formação profissional para o Pedro, porque este preferia ingressar numa via de ensino mais prática. Enquanto aguardava a abertura do CA, esteve um mês a frequentar um Curso Profissional na área de Audiovisuais e Produção dos Média, numa escola secundária. Enquanto frequenta o CA, vai trabalhando ocasionalmente, de forma remunerada, para a empresa onde está colocado em FPCT. Antes de ingressar no CA não aspirava ao ensino superior, mas agora considera que é necessário para ‘ser alguém’:

Mas dantes não pensava assim que queria ir para a faculdade e isso... Agora, entrei nesta escola, comecei a aprender as coisas, ver só engenheiros e assim... deu-me essa vontade. Também se quero ser alguém, tenho que seguir alguma coisa. Não posso ficar só com o 12º!
(Pedro)

Após terminar o CA pretende conciliar trabalho com estudos num CET, e posteriormente ingressar em Engenharia.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
12º	4º	Doméstica	Motorista de camiões

O Pedro vive com a mãe e um irmão mais novo, mas tem 4 irmãos ao todo. Os irmãos mais velhos são os seus padrinhos e estão constantemente a apoiar e incentivar o Pedro. O irmão mais novo está num Curso Profissional e quer seguir para o ensino superior. O irmão mais velho é licenciado, e a irmã mais velha tem um curso profissional. Do outro irmão o Pedro não tem muita informação. Refere que se dão todos bem. A mãe não trabalha há cerca de 15 anos, devido a uma doença autoimune, e recebe RSI, o que deixa o AF em dificuldades financeiras. O pai ajuda o Pedro ‘sempre que precisa’. Os pais aspiram a que o Pedro prossiga estudos no ensino superior.

Trajétória de educação e formação:

Parábola

A trajetória do Pedro pode ser considerada como sendo do tipo parábola porque tem imensos problemas no seu percurso escolar, mas teve o apoio impulsionador dos padrinhos (irmãos) que o encaminharam para o ensino profissionalizante fazendo com que o Pedro se voltasse a interessar por estudar.

Motivos para a frequência de CA:

Preferência individual

No discurso do Pedro, os motivos apontados para frequentar um CA denotam preferência individual. O Pedro prefere um ensino mais prático. A área do CA foi escolhida por si, apesar de terem sido os padrinhos a pesquisar a existência do curso.

J34 - Adriano



20 anos, 2º ano de Audiovisuais e Produção dos Media

Percurso escolar:

Ensino Regular													CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º		10º (1º)	11º (2º)
										H		1 ano	APM	

O Adriano frequentou o pré-escolar. Apesar de ser bom aluno, reprovou no 6º ano devido a comportamento, pois ‘baldava-se’ para as aulas. Atribui esta reprovação à fase da vida em que estava. Todavia, declara que o seu empenho depende de gostar do que aprende:

Eu não estudo muito, mas quando faço coisas que gosto, sou ótimo! Mas quando faço coisas que não me interessam... não me esforço tanto. Mas tenho se calhar facilidade em fazer as coisas. (Adriano)

No 7º ano mudou de escola e encontrou uma turma ‘calminha’ que o ‘ajudou muito’. São os/as seus amigos/as até hoje. Seguiu Humanidades no ensino secundário, mas no final do 12º ano, quando apenas lhe faltava um exame para concluir, considerou que a média que tinha era muito baixa e não lhe permitiria ‘ser alguém’:

Porque eu comecei a fazer os cálculos e as notas que eu tinha, e a média que eu ia ficar ia ser péssima, e o futuro, depois comecei a pensar o que é que eu queria e... não ia ser ninguém, basicamente, e mudei isso, comecei a ter um objetivo diferente e preferi largar tudo. (Adriano)

Esteve um ano sem estudar a ponderar fazer o exame que lhe faltava para concluir o ensino secundário. Entretanto a irmã deu-lhe a conhecer a EF e o CA que frequenta, e que é numa área pela qual se interessa particularmente. Durante este ano foi trabalhando em trabalhos pontuais, como, por exemplo, vindimas. Durante o CA vai também fazendo alguns trabalhos pontuais como *freelancer*, na área do curso. Após terminar o CA deseja ingressar no ensino superior, continuando na área de estudo atual. Espera continuar a fazer trabalhos pontuais nas horas vagas.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
9º	9º	Doméstica	Empregado de armazém

O Adriano vive com os pais. Tem uma irmã mais velha. Não se percebe na entrevista se a irmã integra o AF. Diz que os pais sempre participaram na sua vida escolar, comparecendo às reuniões e interessando-se pelo seu desempenho, no entanto, sempre deixaram a seu cargo a tomada de decisão, o que, nas palavras do Adriano, pode ter sido prejudicial:

Sempre tive muita liberdade, todas as decisões que fiz, fui eu. Pode ter sido um problema isso, quando eu era mais novo não ter ninguém que me se calhar mostrasse ou desse opinião sobre o melhor caminho, ou seja, sempre fui fazendo aquilo que eu achei que fosse o melhor para mim. Não sei. Os meus pais sempre foram às reuniões, sempre tiveram atentos à escola, mas nunca foram eles a tomar as decisões. (Adriano)

A irmã foi quem lhe deu ‘a ideia’ do CA, mas o Adriano considera que ela não o influenciou nem tem qualquer influência sobre o seu percurso escolar. Frequenta o ensino superior. Não é questionada a situação financeira do AF.

Trajetória de educação e formação:

Suave

A trajetória do Adriano pode ser considerada uma trajetória suave, com bom aproveitamento escolar. Existe uma reprovação, alegadamente devido à adolescência, mas onde se presume algum desinteresse proveniente das matérias de estudo não irem de encontro aos seus interesses. Entra em abandono escolar no final do 12º ano por opção. Não comparece a um exame final porque considera que a sua média é muito fraca para prosseguir estudos e que não lhe permitirá conseguir um trabalho que seja do seu agrado.

Motivos para a frequência de CA:

Influências relacionais e preferência individual

O Adriano opta por não concluir o ensino secundário regular devido à sua baixa média. Espera um ano enquanto decide o que fazer quanto ao exame. A sua irmã indica-lhe o CA numa área que o Adriano gosta particularmente, a que ele acede de imediato. Embora o Adriano não admita a influência da irmã na sua opção pelo curso, pode considerar-se estarem presentes influências relacionais. Por outro lado, existe uma preferência individual pela área do curso, no entanto, não existe uma referência do Adriano, anterior ao conhecimento do CA, relativamente a estudar nessa área ou numa formação profissionalizante.

J35 – Adriana



20 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração

Percurso escolar:

Ensino Regular											CT	CP	CA		
1º	2º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	9º	10º	10º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
											IJ	IA	HR		

A Adriana frequentou o pré-escolar. Reprovou no 2º ano de escolaridade por dificuldades escolares e maus tratos na escola:

Porque eu era uma aluna com bastantes dificuldades e... tinha uma professora que era um bocado má e como nós, eu que tinha maior dificuldade, ela não se chegava à nossa beira e não nos explicava corretamente. E também sofri alguns maus tratos na escola e foi por isso que reprovei, como tinha muitas dificuldades... em ler, em escrever... (Adriana)

Reprovou novamente no 9º ano por falta de concentração, não gostar de estudar, e falta de empenho. Diz que teve sempre dificuldades na escola até ao 9º ano. No CA é boa aluna. Quando entrou no ensino secundário foi estudar para uma Escola Profissional, num Curso Tecnológico na área de Informação e Jornalismo. Esteve no curso apenas um mês. Transferiu-se para um Curso Profissional na área da Indústria Alimentar que frequentou durante um ano, até conseguir ingressar no CA. A área de Hotelaria e Restauração era a área da sua preferência. A Adriana nunca trabalhou. Refere que após terminar o curso quer ir trabalhar por conta de outrem até conseguir abrir o seu próprio negócio na área de Hotelaria e Restauração. Não pretende seguir para o ensino superior, principalmente por falta de recursos financeiros.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
4º	4º	Desempregada	Serralheiro

A Adriana vive com os pais e uma irmã mais velha com a qual ‘não se dá muito bem’. Os pais ‘respeitam-na’ e às decisões que toma. Considera que os pais ‘nunca se meteram na sua vida’, mas a Adriana pede-lhes a opinião sobre as decisões que tem de tomar. Não conhece as expectativas dos seus pais relativamente aos seus estudos, porque nunca falaram sobre o assunto. Refere terem dificuldades financeiras.

Trajetória de educação e formação:

Canguru

A trajetória da Adriana pode ser definida como canguru. A Adriana salta de curso em curso no ensino secundário, sem sair do sistema de ensino e formação. Inicia o 10º ano num Curso Profissional numa área completamente alheia, mas onde apenas está um mês; e depois

transfere-se para um curso na área da indústria alimentar que se aproxima da área que pretende, até conseguir ingressar no CA que é o que lhe oferece a sua área de preferência.

Motivos para a frequência de CA:

Preferência individual

A Adriana ingressa no CA claramente por preferência individual. Vai tentando outros cursos para não estar fora do sistema de ensino até conseguir ingressar naquele que lhe oferece a área da sua preferência.

J36 – Marcelino



22 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração

Percurso escolar:

Ensino Regular													CA		
1º	2º	3º	4º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
										H		HR			

O Marcelino frequentou o pré-escolar. Reprovou no 4º ano de escolaridade devido a problemas de saúde que o levaram a estar ausente da escola durante um longo período de tempo. No ensino secundário regular optou pela área de Humanidades, e ao chegar ao final do 12º ano de escolaridade, com receio da nota que tiraria no exame de História, decidiu não o fazer. Entretanto a mãe havia-o informado da existência do CA na área de Hotelaria e Restauração, e o Marcelino achou que seria uma melhor opção desistir de concluir o ensino regular e inscrever-se no CA, pois considera que é uma área com boas probabilidades de emprego, e que teria poucas oportunidades de emprego com o 12º ano regular. Não teve nenhuma experiência de trabalho antes do curso. Após concluir o CA pretende começar a trabalhar. Gostaria de prosseguir estudos na área da Hotelaria, mas não pretende ingressar no ensino superior.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	4º	Empregada de balcão	Desempregado

O Marcelino vive com a mãe. Não tem contacto com o pai desde o divórcio dos pais, há cerca de 8 anos. Tem uma irmã por parte do pai, mais nova, com a qual está semanalmente em casa de familiares do pai. Refere receber apoio de toda a família, com exceção do pai, e em especial da mãe e da avó materna. O AF tem dificuldades económicas.

Trajetória de educação e formação:*Suave*

O Marcelino tem uma trajetória educativa que pode ser considerada suave. Reprova no 4º ano por razões de saúde e segue depois até ao 12º ano sem problemas. Chegado ao final do 12º ano opta por ingressar no CA, porque considera que dessa forma terá mais oportunidades de emprego.

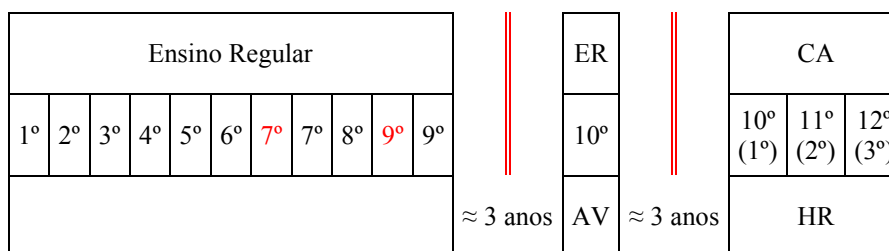
Motivos para a frequência de CA:*Fatores contextuais alargados e preferência individual*

O Marcelino ingressa no CA por considerar que o 12º ano do ensino regular não lhe trará vantagens no mercado de trabalho, pelo que estão subjacentes fatores contextuais alargados. Por outro lado, apesar de o Marcelino não referir uma preferência prévia pela área do curso, considera-se que está presente a preferência individual ao optar por um curso do ensino profissionalizante que considera ser mais vantajoso para ingressar no mundo do trabalho.

J37 – Cristiano

26 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração

Percurso escolar:



O Cristiano não frequentou o pré-escolar. Esteve ao cuidado dos avós maternos, com quem viveu até aos 7 anos. Reprovou no 7º ano devido à separação dos pais. Reprovou novamente no 9º ano, por “tolices de adolescentes”. Aos 17 anos foi pai e começou a trabalhar para ‘sustentar o filho’. Trabalhou durante cerca de 3 anos. Voltou à escola ingressando no 10º ano num Curso Profissional na área das Ciências Informáticas, mas ao fim de duas semanas preferiu transferir-se para Artes Visuais. Não tendo como suportar os custos dos materiais escolares, voltou a desistir da escola. Esteve a trabalhar novamente durante um ano e meio, e outro tanto tempo desempregado, até ingressar no CA na área de Hotelaria e Restauração. Após concluir o curso deseja trabalhar. Não pretende prosseguir estudos porque não deseja progredir na hierarquia própria da sua área de formação:

Não tenho muita ambição em seguir esta área, porque esta área em particular rouba muito tempo pessoal, da família, então não pretendo abranger muitos estudos, manter em dia novas técnicas, para também facilitar o acesso ao emprego, mas tirando isso, não pretendo subir em hierarquia profissional. (Cristiano)

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
9º	9º	Faleceu	Repositor

O Cristiano tem uma história familiar complicada. Viveu com os avós até aos 7 anos de idade. Estes faleceram quando tinha 10 anos. Depois dos 7 anos foi viver com os pais até aos 12 anos, altura em que os pais se divorciaram. Ficou a viver com a mãe que o deixava em casa sozinho, sem assistência. Os vizinhos levavam-lhe as refeições. Depois de ser pai aos 17 anos, foi viver com a namorada. Quando ficou desempregado sem possibilidade de sustentar a família, separaram-se e foi viver com o pai, pois a mãe havia falecido. Quando o Cristiano ingressou no CA, o seu pai, não concordando com a sua opção, pediu-lhe para sair

de casa. O Cristiano esteve como sem-abrigo cerca de um mês, e foi acolhido pela família da atual namorada. Tem um irmão mais novo, por parte do pai, que vive no estrangeiro. Teve uma irmã, também por parte do pai, que se suicidou.

Trajétória de educação e formação:

Espiral descendente

A trajetória do Cristiano pode ser considerada como sendo do tipo espiral descendente, pois apresenta vários fatores de risco e fases de abandono escolar. O seu regresso à educação pelo CA deveu-se especialmente à imposição do mercado de trabalho em termos de qualificações mínimas exigidas para obter emprego.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados

O Cristiano ingressou no CA especialmente devido a fatores contextuais alargados. Estava desempregado e desejava obter o 12º ano. Os subsídios fornecidos pelo curso permitiam-lhe fornecer alguma ajuda financeira para o filho. O curso também é numa área que o Cristiano gosta.

J38 – Nuno



18 anos, 3º ano de Metalurgia e Metalomecânica

Percurso escolar:

Ensino Regular											CA		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
									CT		MM		

O Nuno frequentou o pré-escolar. Teve um percurso educativo linear, sem reprovações. Era bom aluno em aproveitamento e comportamento. Entrou no ensino secundário regular na área de Ciências e Tecnologias por conselho da psicóloga escolar, mas o Nuno queixa-se de

ela não lhe ter dado informações sobre outras ofertas educativas, pois já mostrava apetência e gosto por construções e eletricidade. Começou a desanimar no ensino secundário porque não gostava de algumas disciplinas e ‘não era o que queria’. Durante o seu 11º ano tomou conhecimento da EF que frequenta, visitou-a, e falou com a psicóloga da EF, tendo a certeza imediata do CA da sua preferência, na área de Metalurgia e Metalomecânica, onde se ‘sente em casa’:

E mal conheci, cheguei aqui, ao ver isto tudo, a minha ideia foi clara, que tinha que vir para aqui. (Nuno)

No final do seu 11º ano do ensino regular, optou por não fazer os exames e ingressar de seguida no CA. Quando terminar o curso quer trabalhar, e já tem uma proposta de emprego na empresa onde está em FPCT. A progressão para o ensino superior não está nos seus planos para um futuro próximo, mas não é totalmente posta de lado:

tenho aqui muitos professores que já me disseram que eu realmente devia ir [para o ensino superior] mas por enquanto tenho outros objetivos; por enquanto eu quero é aprender o máximo possível e ter experiência a nível de trabalho, e mais tarde quem sabe, mais tarde talvez. (Nuno)

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
9º	6º	Secretária	Motorista distribuidor

O Nuno vive com os pais e uma irmã mais nova. Os pais sempre acompanharam o seu percurso escolar e têm a expectativa que o Nuno prossiga estudos no ensino superior. Quando o Nuno optou por ingressar no CA, os pais pensaram que estava a ‘baldar-se’, no entanto quando conheceram as instalações da EF, ficaram ‘contentes’. O Nuno diz que os pais têm ‘orgulho’ nele. O Nuno aconselha a irmã no seu percurso escolar. Não têm problemas financeiros.

Trajetória de educação e formação:

Linear

O Nuno tem uma trajetória educativa linear, sem reprovações. No final do 11º ano de ensino regular opta por mudar para um CA porque não está contente com a área de estudo, e ingressa logo em seguida no CA.

Motivos para a frequência de CA:

Preferência individual

O motivo de ingresso do Nuno no CA é claramente de preferência individual. O Nuno desde pequeno que gostava de construções e de fazer pequenas experiências com eletricidade, e o curso proporciona-lhe a realização da sua vocação.

J39 – Fernando



17 anos, 3º ano de Metalurgia e Metalomecânica

Percurso escolar:

Ensino Regular									CA		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
									MM		

O Fernando frequentou o ensino regular. Foi sempre um aluno de notas altas e bom comportamento. No final do 9º ano, como não desejava seguir para o ensino superior, e preferia um ensino mais prático na área da Metalurgia e Metalomecânica, optou por ingressar no CA. Não teve experiência de trabalho prévia. Quer começar a trabalhar após terminar o curso e tem já uma oferta de emprego da entidade onde está em FPCT. Pondera fazer um CET após o CA, mas o prosseguimento de estudos para o ensino superior só acontecerá se for necessário profissionalmente.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	Faleceu	Costureira	Faleceu

O Fernando vive com a mãe. Não tem irmãos. Os pais divorciaram-se quando o Fernando nasceu, e nunca teve contacto com o pai, que, entretanto, faleceu. A mãe tem acompanhado e apoiado o Fernando no seu percurso escolar. Preferia que o filho continuasse no ensino regular, mas compreende a sua opção por vocação. Gostaria que o Fernando seguisse para o ensino superior, mas “se calhar não estava dentro das nossas posses”. Apesar desta declaração, o Fernando afirma que não têm dificuldades financeiras e que ‘vive bem’.

Trajectoria de educação e formação:*Linear*

O Fernando tem uma trajetória educativa linear, sem reprovações, com bom desempenho escolar. Optou por passar diretamente para um CA, após concluir o 9º ano, por este lhe oferecer formação na área de sua preferência e porque não se interessava pelo ensino regular.

Motivos para a frequência de CA:*Preferência individual*

No final do 9º ano, o Fernando optou por seguir diretamente para um CA que lhe oferecesse a área em que se queria especializar. Vive muito longe da EF. Levanta-se às 5h30 para iniciar as aulas às 8h, mostrando uma motivação muito elevada para realizar o CA. Para além disso, fica na EF depois das aulas, para aproveitar as aulas particulares que a EF proporciona aos/às alunos/as que o pretendam, chegando depois a casa pelas 21h. O motivo do ingresso do Fernando no CA é claramente a preferência individual.

J40 – Isaac

19 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia

Percurso escolar:

Ensino Regular										CEF	CA		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	9º	9º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
										CI	EE		

O Isaac frequentou o pré-escolar. Reprovou por duas vezes no 9º ano. A primeira reprovação deveu-se a ter negativa a Matemática e Português. Considera que um dos professores dessas disciplinas lhe devia ter dado positiva. No segundo ano, reprovou por ‘rebelia’, infere-se que devido à reprovação do ano anterior. A tristeza que a mãe manifestou pelas suas reprovações fizeram-no ‘abrir os olhos’, e voltar a empenhar-se na escola. Esteve num CEF na área das Ciências Informáticas para concluir o 9º ano. Nessa altura preferiu procurar um ‘curso de formação profissional’ para ter mais facilidade em entrar no mercado de trabalho. Não conhecia a área do curso quando começou a frequentá-lo, mas atualmente gosta. O prosseguimento de estudos para o ensino superior está fora dos seus horizontes. Quer trabalhar após terminar o CA; e não tem experiência de trabalho prévia.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	4º	Cabeleireira	Talhante

O Isaac vive com os pais e não tem irmãos. Diz que os pais lhe dão conselhos sobre o seu percurso escolar, apesar de sempre lhe dizerem “se gostas, vai, a decisão é tua”. Todavia, a mãe preferia que o Isaac fosse trabalhar com ela na área de Estética. Não têm dificuldades financeiras.

Trajectoria de educação e formação:*Parábola*

O Isaac tem uma trajetória escolar que pode ser descrita como parábola. A partir do 9º ano, com a sua primeira reprovação, a qual, aparentemente, não esperava, o seu empenho é descendente. Depois torna-se ‘rebelde’, presume-se devido à revolta com a primeira

reprovação, o que o leva a nova reprovação. A tristeza demonstrada pela mãe com esta situação parece ter sido impulsionadora de um novo empenho escolar.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados e influências relacionais

O Isaac escolheu inscrever-se no ensino profissionalizante para ter facilidade de entrada no mercado de trabalho após conclusão do curso, pelo que estão presentes fatores contextuais alargados. No entanto, a escolha do curso foi também motivada pela influência de um amigo que foi conhecer a EF e também se inscreveu no mesmo CA.

J41 – Petra



24 anos, 3º ano de Audiovisuais e Produção dos Media

Percurso escolar:

Ensino Regular													CA		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	9º	10º	11º	12º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
									AV				APM		

2 anos

A Petra frequentou o pré-escolar. Refere que até ao 5º ano tinha mau comportamento na escola. A partir do 7º ano começou a sofrer de *bullying* na escola, o que culminou na sua reprovação no 9º ano, por faltas. Entrou para o ensino secundário regular na área de Artes Visuais. Mudou de escola e deixou de sofrer de *bullying*. No 10º ano anulou a matrícula a uma disciplina o que, cumulativamente com as negativas a duas outras disciplinas, a levou à repetição do ano escolar. No final do 12º ano, ‘falhou no dia do exame de Desenho’. No ano seguinte não conseguiu fazer o exame porque não podia pagar os custos de inscrição e aquisição de materiais necessários. Esteve em casa 2 anos ‘sem fazer nada’, até tomar conhecimento do CA na área de Audiovisuais e Produção dos Media, que ia de encontro à sua vocação no campo das Artes Visuais. Não tem experiência de trabalho. Pretende

concorrer para o ensino superior logo após concluir o CA, mas já tem uma oferta de estágio profissional, na entidade onde está em FPCT, que tenciona aceitar.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
4º	4º	Cozinheira	Canteiro

A Petra vive com os pais, dois irmãos e o namorado. Considera que os pais nunca lhe faltaram com o que precisava para o seu percurso educativo, mas lamenta que não consigam apreciar os seus trabalhos artísticos. A irmã, mais velha, trabalha e tem o 9º ano de escolaridade, o irmão, mais novo, está também num CA, numa área que gosta. A Petra incentiva a irmã a obter o ensino secundário. Presentemente não têm dificuldades financeiras, ‘mas já tiveram bastantes’. O namorado frequenta um CA na mesma EF e foi acolhido pelos pais da Petra quando se encontrava na situação de sem-abrigo.

Trajetória de educação e formação:

Resiliente

A Petra tem uma trajetória educativa que pode ser considerada resiliente. Ela apresenta vários fatores de risco como o comportamento disruptivo até ao 5º ano, *bullying* durante o 3º CEB, e a falta de entendimento dos pais relativamente ao seu desempenho artístico. No entanto ela mantém o foco na obtenção de um grau de ensino superior e, logo, na obtenção do 12º ano de escolaridade. Passa dois anos em APEF, sem conseguir arranjar trabalho, mas com a intenção de concorrer ao ensino superior através da via de acesso para Maiores de 23. Entretanto tem conhecimento do CA e opta por se inscrever mantendo o foco no acesso ao ensino superior.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados e preferência individual

Os motivos que levam a Petra a inscrever-se no CA conjugam-se sem predominância de um sobre o outro. A Petra não conseguiu concluir o ensino secundário regular por não ter posses para custear o exame de Desenho. Conforme referido acima, esteve dois anos em casa sem conseguir emprego enquanto esperava ter idade para aceder ao ensino superior. Aqui estão presentes fatores contextuais alargados. Entretanto tomou conhecimento do CA numa área

que está próxima das Artes Visuais e da qual gosta, entrando aqui a preferência individual. Infere-se que a Petra só entra no CA por se tratar desta área, pelo que se lhe dessem a conhecer um CA numa outra área, ela optaria por continuar a aguardar por aceder à universidade pelo acesso para M23.

J42 – Iuri



23 anos, 3º ano de Audiovisuais e Produção dos Media

Percurso escolar:

Ensino Regular								CEF			CA		CA		
1º	2º	2º	3º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º (1º)	11º (2º)	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
								CI			HR		1 ano		
													APM		

O Iuri frequentou o pré-escolar. Reprovou no 2º ano de escolaridade porque estava atrasado na leitura. Não sabe por que razão reprovou no 3º ano. No 7º ano optou por fazer um CEF na área das Ciências Informáticas. Depois de concluir o 9º ano optou por entrar num CA na área de Hotelaria e Restauração. Não gostou do ensino na EF e abandonou o curso. Esteve um ano à espera de poder integrar um outro CA, durante o qual não conseguiu arranjar trabalho. Frequenta o CA, na área de Audiovisuais e Produção dos Média, para obter o 12º ano e não pela área do curso. Quando terminar o CA ficará a trabalhar na entidade onde está em FPCT, que já lhe ofereceu um contrato. Não pretende prosseguir estudos para o ensino superior.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	6º	Desempregada	Construção Civil

O Iuri vive com os pais e com um irmão há cerca de dois anos. Anteriormente, e desde muito pequeno, viveu com os avós e a madrinha. Esta foi quem acompanhou de perto o seu

percurso escolar, participando nas reuniões escolares e orientando as suas escolhas. O irmão é mais novo e é aconselhado pelo Iuri no seu percurso escolar. Relativamente a questões financeiras, o Iuri refere que com os avós e madrinha nunca teve problemas nessa área, no entanto com os pais a situação é mais ‘complicada’. Considera que os pais não têm expectativas sobre o seu percurso escolar, a não ser relativamente à obtenção do 12º ano e integração no mercado de trabalho.

Trajétória de educação e formação:

Resiliente

O Iuri apresenta uma trajetória educativa que pode ser considerada resiliente, pois apresenta vários fatores de risco que são contrabalançados pelo apoio que sempre recebeu da sua madrinha, pelo que manteve o foco na obtenção do 12º ano, ainda que frequente o CA apenas para obter a certificação escolar do ensino secundário.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados

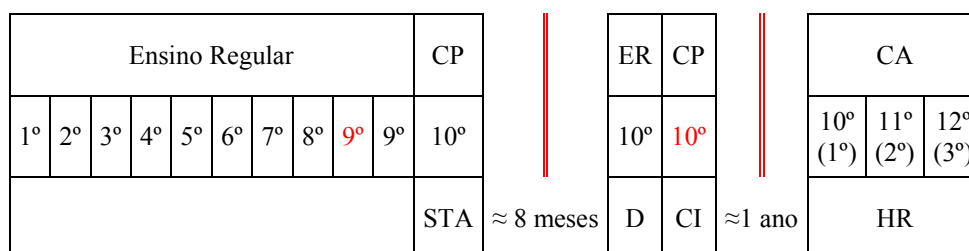
O Iuri está a frequentar o CA apenas para obter o 12º ano de escolaridade para ingressar mais facilmente no mercado de trabalho. Não tem interesse particular na área do curso. Estão presentes fatores contextuais alargados na motivação do Iuri para fazer um CA.

J43 – Yara



21 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração

Percurso escolar:



A Yara frequentou o pré-escolar. Reprovou no 9º ano porque ‘teve 1 a Matemática’. Quando terminou o 9º ano, estava decidida a fazer ‘formação profissional’. Ingressou num CP da área de Secretariado e Trabalho Administrativo, numa Escola Profissional. Não gostou da área do curso e ao fim de seis meses desistiu. Esteve ‘parada’ até ao início do ano letivo seguinte. Ingressou então num curso de Desporto no ensino secundário regular, e, ao fim de uma semana, transferiu-se para um CP na área das Ciências Informáticas, numa escola do ensino privado. Esteve cerca de um ano no curso e reprovou por faltas. Passou depois perto de um ano sem estudar, mas tendo alguma experiência de trabalho em regime parcial. Estava resoluta em obter o 12º ano porque considera difícil conseguir trabalho sem esse nível de escolaridade:

Eu quero trabalhar no futuro, e sei que sem o 12º é difícil... com o 12º é difícil, imagina sem o 12º. Para mim é um objetivo. (Yara)

Assim, quando tomou conhecimento do CA que frequenta, na área de Hotelaria e Restauração, decidiu ‘experimentar’. A área não era de sua preferência, e inscreveu-se apenas para obter o ensino secundário, porém, atualmente ‘adora’. A entidade onde está em FPCT já lhe ofereceu trabalho, pelo que a Yara tenciona começar a trabalhar imediatamente após terminar o curso. Não pretende prosseguir para o ensino superior porque prefere um ensino mais prático. Pondera, no entanto, fazer formações de curta duração, especialmente em línguas estrangeiras, por considerar útil na sua área profissional.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
12º	12º	Ajudante de cozinha	Empregado de armazém

A Yara vive com os pais e uma irmã mais nova. Os pais sempre acompanharam o seu percurso escolar, procurando que a Yara fizesse o que gostava. No entanto, o pai preferia que ela frequentasse o ensino regular e, inicialmente, opôs-se à sua opção pelo ensino profissionalizante. Apesar de terem o gosto de ter as filhas no ensino superior, os pais não esperam que a Yara prossiga estudos, porque ela está firme de que não quer.

A minha mãe e o meu pai ficam felizes se eu tiver o ensino secundário. Nunca me exigiram faculdade, nunca me obrigaram a ter cursos superiores, disseram-me só para eu ter o mínimo obrigatório, e depois para fazer aquilo que eu gosto. (Yara)

A irmã da Yara frequenta o ensino regular para terminar umas disciplinas do ensino secundário e concomitantemente trabalha. As irmãs partilham conselhos. Não existem problemas financeiros no AF.

Trajetória de educação e formação:

Boomerang

A trajetória educativa da Yara pode ser definida como *boomerang*, pois mudou de curso por várias vezes, tendo estado fora do sistema de educação e formação por duas vezes.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados e preferência individual

A escolha da Yara por se inscrever no CA recai sobre fatores contextuais alargados pois, nessa altura, ela só pretende obter o 12º ano de escolaridade, independentemente da área do curso. Não obstante, a Yara, após o 9º ano, manifestou de imediato preferência pelo ensino profissionalizante por ser mais ‘dinâmico’. Após ter experienciado o curso e, especialmente, a FPCT, começou a gostar da área e considera que foi uma boa escolha.

J44 – Jasmine



18 anos, 2º ano de Comércio

Percurso escolar:

Ensino Regular											CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	9º	10º	10º (1º)	11º (2º)
										H	C	

A Jasmine frequentou o pré-escolar. No 9º ano reprovou, segundo ela, porque a professora de Física e Química lhe deu negativa injustamente, dado que nunca teve negativa nos testes da disciplina. No 10º ano seguiu o ensino regular na área de Humanidades e tinha uma média muito alta. No entanto, o seu namorado, que frequentava a EF que a Jasmine frequenta

atualmente, informou-a que iria abrir o CA do qual ela gostava. A Jasmine, no final do seu 10º ano optou então por deixar o ensino regular para ingressar num CA na área de Comércio, porque considerava que teria mais facilidade em obter emprego posteriormente. A Jasmine arrependeu-se posteriormente da sua escolha, porque considera que o ensino no CA não é tão exigente como no ensino regular. Nunca trabalhou. Após terminar o CA pretende estar um ano a estudar por sua conta para realizar os exames de acesso ao ensino superior, que é o seu maior objetivo.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
12º	12º	Controladora de Qualidade	Técnico de Vendas

A Jasmine vive com os pais e um irmão bastante mais novo. Os pais sempre apoiaram a Jasmine no seu percurso escolar. A Jasmine aconselha o seu irmão a estudar muito, apesar de ele ter acabado de entrar no sistema educativo. Não existem problemas financeiros no AF.

Trajetória de educação e formação:

Suave

A Jasmine apresenta uma trajetória educativa suave, com apenas uma reprovação, da qual, aparentemente, não tem responsabilidade. A nota negativa que lhe foi dada ‘injustamente’ numa disciplina, acumulou com mais duas negativas, o que a levou à reprovação. Transitou depois para o 10º ano no ensino regular e daí transferiu-se diretamente para o CA, sem ter estado fora do sistema de educação e formação.

Motivos para a frequência de CA:

Preferência individual e fatores contextuais alargados

Embora se mostre arrependida da sua opção, foi principalmente a preferência individual pela área do CA que a levou a optar por ingressar no curso. Não obstante, pesou também na sua decisão a ideia de que o ensino profissionalizante facilita o acesso ao mercado de trabalho, estando aqui presentes fatores contextuais alargados.

J45 – Valter



18 anos, 2º ano de Materiais

Percurso escolar:

Ensino Regular											CA	
1º	2º	3º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	9º	10º (1º)	11º (2º)
											M	

O Valter frequentou o pré-escolar. Reprovou no 3º ano porque ‘se portava muito mal’. No 9º ano reprovou no exame de Matemática devido ‘aos nervos’, porque tinha sempre boa nota à disciplina. Devido ao seu pai ter estado desempregado durante muitos anos, e existirem problemas financeiros, o Valter queria fazer ‘formação profissional’ após terminar o 9º ano, para conseguir emprego mais facilmente. O Valter tinha já experiência na área do CA, pois trabalhava durante as férias numa fábrica de familiares, pelo que era de certa forma ‘natural’ para ele a escolha do curso. Teme que o curso que frequenta não chegue ao seu termo devido ao número reduzido de alunos/as que tem. Se o curso for suspenso, o Valter pretende emigrar. Após concluir o curso pretende trabalhar e não ‘está previsto’ seguir para o ensino superior, por condicionamentos financeiros, já que o Valter gostaria de seguir Desporto, caso tivesse possibilidades.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	4º	Costureira	Embalador de Mobiliário

O Valter vive com os pais e dois irmãos mais novos, um deles ainda bebé. Os pais sempre acompanharam de perto o percurso escolar do Valter e apoiaram-no no que precisava. As suas expectativas sobre o nível educacional que gostariam que o filho atingisse reportam-se ao 12º ano de escolaridade. Existem alguns problemas financeiros no AF.

Trajetória de educação e formação:

Suave

Apesar de o percurso educativo do Valter apresentar duas reprovações, parece ser possível categorizar a sua trajetória como sendo suave. A sua reprovação no 3º ano, parece ser por rebeldia, mas não é explorado o motivo desse comportamento. A sua reprovação no 9º ano acontece por não conseguir controlar a pressão dos exames de final de ano, apesar de ser bom aluno à disciplina. Não obstante, com exceção da sua reprovação no 3º ano, o seu percurso é suave, empenhado, e não apresenta fatores de risco.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados e preferência individual

O Valter opta por se inscrever no CA, especialmente porque quer o mais depressa possível entrar no mercado de trabalho para ganhar dinheiro para o AF. A sua eleição pela área do curso, Materiais, apesar de se poder considerar preferência individual, está um pouco dependente do meio em que vive e das suas experiências de trabalho nas férias. A área do curso é o seu mundo, aquilo que conhece bem.

J46 – Vítor



18 anos, 2º ano de Materiais

Percurso escolar:

Ensino Regular										CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º (1º)	11º (2º)	
										M	

O Vítor não sabe, nem se lembra se frequentou o pré-escolar. Reprovou no 5º ano por ser muito brincalhão, o que resultou em diversas faltas disciplinares. No final do 9º ano estava determinado a inscrever-se num CA na área de Materiais que o seu irmão havia também

frequentado. O pai é proprietário de uma empresa na área, e o Vítor cresceu a ajudar o pai na fábrica, pelo que tinha conhecimento e experiências prévios na área do curso. Quando terminar o curso pretende trabalhar, talvez na empresa do pai. Não deseja prosseguir estudos de nível superior.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
9º	9º	Desempregada	Empresário

O Vítor vive com os pais. Estes sempre acompanharam e apoiaram o seu percurso educativo. O seu irmão foi quem o influenciou a seguir o CA atual. Os pais gostariam que o Vítor fizesse um curso superior, mas aceitam que não o faça. Não se explora na entrevista a situação financeira do AF.

Trajétoria de educação e formação:

Suave

O Vítor apresenta uma trajetória educativa suave, com uma reprovação devida ao ajustamento a um novo ciclo escolar. Após concluir o 9º ano, com a sua opção já tomada, entrou de imediato no CA.

Motivos para a frequência de CA:

Influências relacionais e preferência individual

O Vítor foi influenciado pelo irmão, e pelo contexto de trabalho que sempre conheceu na empresa do pai, a escolher o CA na área de Materiais. Este último motivo fez também crescer no Vítor a preferência pela área, estando assim presentes quer influências relacionais, quer a preferência individual.

J47 – Dinis



18 anos, 3º ano de Materiais

Percurso escolar:

Ensino Regular										CA		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	9º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
										M		

O Dinis frequentou o pré-escolar. Reprovou no 9º ano porque se desinteressou por estudar. Enquanto frequentava o 9º ano pela segunda vez decidiu que queria inscrever-se num CA na área de Materiais que conheceu através de amigos/as que frequentavam o mesmo curso. Mas a razão da escolha de um CA prendeu-se com o contexto social em que vive e com a sua vontade de ir trabalhar após concluir o curso. Não pretende prosseguir estudos. Não tem experiência de trabalho anterior ao CA.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
4º	4º	Costureira	Marceneiro

O Dinis vive com os pais e um irmão mais velho. Declara que os pais sempre o apoiaram e acompanharam, e que desejavam que seguisse estudos de nível superior. Infere-se que o Dinis considera que o AF não tem problemas financeiros, pelo discurso sobre o acesso ao ensino superior, no entanto, a questão não foi colocada diretamente.

Trajetória de educação e formação:*Suave*

O Dinis apresenta uma trajetória educativa suave, sem fatores de risco e com uma reprovação devida a desinteresse, que foi eliminado quando teve de passar pela mesma aprendizagem no ano letivo seguinte.

Motivos para a frequência de CA:*Fatores contextuais alargados e preferência individual*

O Dinis escolhe fazer um CA primeiramente porque considera que é uma boa opção para conseguir entrar no mercado de trabalho após concluir o ensino secundário, o que invoca

fatores contextuais alargados. No entanto, também tem preferência por um ensino mais prático, considerando-se também a preferência individual.

J48 – Tomás



19 anos, 3º ano de Materiais

Percurso escolar:

Ensino Regular												CA	CA		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	10º	10º (1º)	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)	
									CT	M	M				

O Tomás frequentou o pré-escolar. Chegado ao final do 9º ano, ingressou em Ciências e Tecnologias no ensino secundário regular. Foi sempre bom aluno, mas reprovou pela primeira vez no 10º ano por ter negativa a três disciplinas. Durante a segunda vez que frequentou o 10º ano, desinteressou-se pela escola e começou a seguir colegas que faltavam às aulas, tendo reprovado por faltas. No ano letivo seguinte inscreveu-se num CA da área de Materiais, na EF que frequenta atualmente. O curso que pretendia não abriu e para não ficar ‘parado’ optou por aceitar frequentar o curso que a EF lhe ofereceu como alternativa. Não gostando da especificidade do curso, reprovou no final do 1º ano. No ano letivo seguinte, a EF propôs-lhe que integrasse o CA que frequenta atualmente, e que era o da sua preferência, pois iria abrir turma nesse ano. Teve várias experiências de trabalho desde os 13 anos, durante as férias, para ganhar dinheiro para ‘as suas coisas’. Está indeciso quanto ao que fazer após terminar o curso. Tem uma proposta de trabalho na entidade onde está em FPCT, mas também pondera prosseguir estudos na área do CA, no ensino superior.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	6º	Auxiliar de cozinha	Construção civil

O Tomás vive com a mãe e dois irmãos mais novos. O pai está emigrado. Considera que a mãe sempre lhe deu apoio e o acompanhou. Os pais gostariam que seguisse estudos no ensino superior. O Tomás aconselha os irmãos relativamente à educação escolar e ajuda-os a estudar. O AF não tem dificuldades financeiras.

Trajétória de educação e formação:

Canguru

O Tomás tem uma trajetória educativa que pode ser considerada do tipo canguru, pois passa por diferentes cursos, sem sair do sistema de ensino ou formação. Ele entra no ensino secundário em Ciências e Tecnologias, mas reprova por dois anos consecutivos, por desinteresse. Em seguida inscreve-se num CA na área de Materiais, mas do qual não gosta. Por fim transfere-se para o CA que frequenta atualmente e que é o curso da sua preferência.

Motivos para a frequência de CA:

Preferência individual

O Tomás frequenta o CA porque era o curso que desejava fazer.

J49 – Sofia



20 anos, 3º ano de Materiais

Percurso escolar:

Ensino Regular										CEF	ER	CP	CA		
1º	2º	2º	3º	4º	5º	6º	6º	7º	8º	9º	10º	10º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
										CI	H	APM	M		

≈ 1 ano

A Sofia frequentou o pré-escolar. Durante o seu 2º ano de escolaridade os pais divorciaram-se e, devido à mudança de casa e consequentemente de escola, perdeu um mês de aulas, o que a fez reprovar. A Sofia apresentava um grande desinteresse pela escola. Segundo ela, tinha um ‘péssimo’ comportamento, mas tinha ‘capacidades’, só que não gostava que lhe

‘dessem ordens’. Assim, no 6º ano reprovou por faltas. Fez o 8º e 9º anos num CEF na área de Ciências Informáticas, por acordo entre a mãe e professores/as, que consideraram ser uma forma de a Sofia comparecer às aulas, dado que estava constantemente a faltar. No final do 9º ano fez os exames nacionais para entrar no 10º ano no ensino regular, em Humanidades, mas só esteve na escola uma semana. Entretanto transferiu-se para um CP na área de Audiovisuais e Produção dos Media. O seu pai adoeceu próximo do final do ano letivo, e a Sofia deixou o curso para cuidar do pai, tendo reprovado por faltas. Esteve com o pai até ele falecer em dezembro. No ano letivo seguinte optou por se inscrever no CA que atualmente frequenta por ser numa área em que existe oferta de emprego no local onde vive. Costumava trabalhar nas férias de verão, e presentemente trabalha a tempo parcial na empresa onde está inserida em FPCT. Tem um contrato de trabalho à sua espera quando acabar o curso. Não gosta de estudar, como tal, não pretende prosseguir para o ensino superior.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	6º	Controladora de qualidade	Faleceu

A Sofia vive com a mãe e um irmão mais novo. O pai, de quem era muito chegada, faleceu. A mãe espera que a Sofia termine o 12º ano de escolaridade. A Sofia aconselha o seu irmão a ‘não ser como ela’, para que tenha um percurso educativo mais tranquilo. Na entrevista não foi explorada a situação financeira do AF.

Trajetória de educação e formação:

Espiral descendente

A Sofia apresenta uma trajetória do tipo espiral descendente. Ela sempre apresentou um comportamento de confronto e de desinteresse pela escola. Ela assume o ónus da situação, dizendo que não gosta de estudar nem de obedecer. Reprovou por faltas enquanto frequentava o 10º ano num CP para acompanhar o seu pai doente que acabou por falecer. Voltou ao sistema de educação e formação pelo CA por uma razão estratégica: a disponibilidade de emprego na área no seu local de residência.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados

A Sofia inscreve-se no CA porque deseja obter o 12º ano de escolaridade, e, dado o entorno em que vive, considera que o curso lhe permite arranjar emprego mais facilmente.

J50 – Lucas



20 anos, 3º ano de Construção e Reparação de Veículos a Motor

Percurso escolar:

Ensino Regular										CV	CA		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)		
										ASI	CRVM		

O Lucas frequentou o pré-escolar. Manifestava algum desinteresse pela escola e reprovou por faltas no 7º e 9º anos de escolaridade. No seu segundo 9º ano foi colocado pela direção da escola, sem consulta aos pais ou ao aluno, num Curso Vocacional de Artes, Socorrismo e Informática de Escritório. O Lucas não percebeu qual o motivo para esta situação, mas considera que se deveu ao seu desinteresse por estudar.

Ela [a diretora de turma] achava que era melhor, como eu já tinha dito que não tinha muito interesse, que estava por andar, eu queria mesmo era tirar este curso [CA]. Eles pronto, então... decidiram isso. (Lucas)

No entanto, não se importou com este acontecimento porque apenas queria terminar o 9º ano para ingressar no CA que atualmente frequenta, e que era desde há bastante tempo o seu objetivo. Apesar do seu desinteresse por estudar, considera que era bom aluno quando estava atento:

bastava-me estar atento para ter boas notas, nem precisava de estudar, só que faltava a parte de estar atento. (Lucas)

O Lucas trabalha na área do CA, desde muito novo, na empresa de um familiar que lhe foi ensinando o ramo. Atualmente tem uma pequena oficina própria onde trabalha nos tempos livres. Deseja trabalhar até aos 25 anos e depois tentar entrar para o ensino superior, pagando os próprios estudos.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
4º	9º	Empregada doméstica	Fiscal

O Lucas vive com os pais. Tem um irmão mais velho que fez o mesmo CA na EF que o Lucas frequenta, e que o influenciou a estudar na área. Os pais sempre o apoiaram e gostariam que fosse para o ensino superior. Apesar de não existirem problemas financeiros no AF e de os pais se oferecerem para suportar os custos do ensino superior, o Lucas prefere ser ele próprio a fazê-lo.

Trajetória de educação e formação:

Parábola

A trajetória do Lucas pode ser definida como do tipo parábola, porque apresenta um desempenho escolar descendente, pautado por profundo desinteresse; no entanto, interessa-se por continuar a estudar apenas porque consegue ingressar no CA da sua área de preferência.

Motivos para a frequência de CA:

Preferência individual e influências relacionais

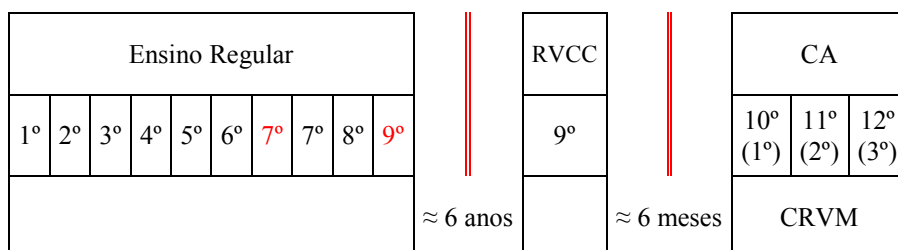
O Lucas manifesta desde cedo uma preferência pela área do CA, por um lado porque trabalhava com um familiar nessa área, e por outro lado, porque o irmão fez a mesma formação. Assim, estão presentes motivos relacionados com preferência individual e influências relacionais.

J51 – Artur



25 anos, 3º ano de Construção e Reparação de Veículos a Motor

Percurso escolar:



Na entrevista não foi questionada a frequência do pré-escolar. O Artur era um bom aluno, mas com diversos fatores de risco ligados a instabilidade familiar. Mudou de escola por várias vezes, uma delas quando frequentava o 7º ano. Os seus pais separaram-se nessa altura, e o Artur foi viver com a mãe para longe da escola onde estava matriculado. Segundo conta, a mãe não o levava à escola, e ele não se importava. Chegado ao 9º ano, a duas semanas de realizar os exames nacionais, a mãe emigrou para Espanha levando-o consigo, pelo que abandonou a escola. Esteve em Espanha cerca de 2 anos em que não estudou nem trabalhou. Voltou para Portugal onde esteve cerca de 3 meses. Em seguida emigrou com o padrasto para a Alemanha para trabalhar, juntaram-se posteriormente a mãe e dois irmãos. Ao fim de 2 anos regressaram de novo a Portugal. Esteve a morar em diversas cidades portuguesas, onde trabalhou, durante cerca de um ano e meio. Regressado ao Porto, procurou emprego no Centro de Emprego, onde o aconselharam a completar o 9º ano. Fez então o 9º ano através de um processo RVCC. Depois de o concluir, esteve a trabalhar por mais 3 meses. Ficou novamente desempregado e voltou a inscrever-se no Centro de Emprego onde novamente o aconselharam a fazer formação para obter o ensino secundário, pois seria ‘mais fácil’ arranjar emprego. Inscreveu-se num CA na área de Ciências Informáticas, que era a área de sua preferência, mas o curso não abriu. Esteve alguns meses à espera da resposta do Centro de Emprego, até que, por sua insistência, o enviaram à EF que atualmente frequenta e foi colocado num CA na área de Construção e Reparação de Veículos a Motor. É uma área da qual também gosta. Após terminar o curso “é imperativo” começar a trabalhar. No entanto, pondera prosseguir estudos para o ensino superior, se conseguir conciliar com o trabalho.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
(Não sabe)	4º	Desempregada	Pensionista

O Artur vive com o pai. A mãe esteve presa até pouco tempo antes da realização da entrevista. Tem 6 irmãos: uma irmã mais velha, da parte da mãe, 4 irmãos mais novos, da parte do pai, e um irmão mais novo de pai e mãe. O pai não está de acordo com o Artur estudar, nem mesmo quando completou o 9º ano. Considera que ‘não falta trabalho’ e que não é necessário estudar para ter emprego, pelo que o Artur não tem, nem nunca teve, apoio ou acompanhamento familiar relativamente à sua educação escolar. A família do Artur é caracterizada por uma profunda instabilidade, mas, apesar disso, o Artur mostra muita maturidade no seu discurso. Existem problemas financeiros.

Trajetória de educação e formação:*Parábola*

O Artur apresenta uma trajetória educativa que pode ser caracterizada como parábola. Na sua vida existem vários fatores de risco que o conduzem ao abandono escolar, no entanto, o Artur em nenhum momento da entrevista refere desinteresse pela escola. O desemprego e o aconselhamento que recebeu no Centro de Emprego são os promotores do seu regresso à educação e formação, primeiro para concluir o 9º ano e depois para obter o 12º ano de escolaridade.

Motivos para a frequência de CA:*Fatores contextuais alargados*

O Artur inscreve-se num CA a conselho do Centro de Emprego, porque está à procura de emprego. Teve sempre trabalhos precários, a maioria de curta duração, por baixas qualificações. O CA em que se inscreve primeiramente não reuniu alunos/as suficientes, e não abriu. O Artur esteve alguns meses a aguardar que lhe indicassem outro e conseguiu ser colocado num curso do qual também gosta da área. No entanto, dado não ter sido a área da sua preferência, nem ter sido uma escolha pessoal deliberada, não se considera a preferência individual, mas apenas fatores contextuais alargados como motivo para a frequência do CA.

J52 – Raquel



20 anos, 3º ano de Cuidados de Beleza

Percurso escolar:

Ensino Regular								CEF			CP	CP	CP	CA		
1º	2º	3º	4º	5º	5º	6º	6º	7º	8º	9º	10º	10º	10º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
								C			E	HR	APM	CB		

A Raquel frequentou o pré-escolar. Foi uma aluna excelente até ao 4º ano de escolaridade, mas durante o seu primeiro 5º ano teve problemas familiares graves que a levaram à reprovação. No 6º ano reprovou novamente, por ‘rebeldia’: faltava para ir “passear com os amigos e com as amigas”. Por sua iniciativa optou por fazer o 3º CEB num CEF. Ela própria pesquisou o curso que queria fazer, na área Comercial, e inscreveu-se numa Escola Profissional. Esta opção também foi motivada pelo subsídio pecuniário que era fornecido no curso. A Raquel sabia bem em que queria trabalhar no futuro e sempre se interessou pela área de Cuidados de Beleza. Assim, passou 3 anos a navegar em vários Cursos Profissionais até conseguir entrar no CA que queria. Tem trabalhado em part-time enquanto está a fazer o CA. Após concluir o curso quer começar a trabalhar por conta de outrem e posteriormente abrir o próprio negócio. Não pretende prosseguir estudos para o ensino superior porque não existe formação na área de Cuidados de Beleza a esse nível.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
4º	9º	Desempregada	Cantoneiro

A Raquel vive com os pais que diz terem sempre apoiado as suas decisões e acompanhado o seu percurso educativo. Tem uma irmã mais velha que trabalha na área de Cuidados de Beleza. O pai e a irmã sempre a incentivaram a seguir esta área. Os pais gostavam que frequentasse o ensino superior, mas compreendem que não o faça por falta de oferta

formativa na área. Já tiveram problemas financeiros, mas presentemente existe ‘estabilidade’.

Trajetória de educação e formação:

Canguru

A Raquel apresenta uma trajetória do tipo canguru, porque experimenta vários cursos do ensino secundário, sem sair do sistema de ensino e formação, com o objetivo de conseguir entrar no CA que frequenta atualmente.

Motivos para a frequência de CA:

Preferência individual e influências relacionais

A Raquel tem claramente preferência individual pelo CA que está a frequentar, pois era o curso que queria fazer desde sempre. Esta preferência pode também ter sido influenciada pela irmã que trabalha na mesma área, numa profissão afim, pelo que também se consideram influências relacionais como motivo de frequência do CA.

J53 – Rita



23 anos, 3º ano de Cuidados de Beleza

Percurso escolar:

Ensino Regular											CP				CA		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º		10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)		
											EE			?	CB		

A entrevista da Rita foi de muito pouca duração, com respostas curtas e esquivas.

A Rita frequentou o pré-escolar. Foi muito boa aluna até ao 6º ano, altura em que se desinteressou pela escola e começou a faltar para estar com os/as amigos/as. Após terminar o 9º ano inscreveu-se num externato num CP da área de Eletricidade e Energia. Desistiu do

curso a pouco tempo de terminar o 12º ano, porque tinha muitos módulos em atraso devido a desinteresse. Não gostava do curso por considerar ser um curso ‘para rapazes’. Não se questiona na entrevista quanto tempo decorreu entre sair do CP e ingressar no CA, mas fazendo contas à idade, parece ter sido à volta de um ano. Escolheu o CA que atualmente frequenta por ser “o único para raparigas” de entre as opções que tinha. Embora goste da área, a sua principal motivação era obter o ensino secundário. Não tem experiência de trabalho prévia. Quando terminar o curso já tem emprego assegurado, mas não na entidade onde está em FPCT. Deseja abrir o seu negócio, e não pretende prosseguir estudos.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
6º	Faleceu	Empregada doméstica	Faleceu

A Rita vive com a mãe e dois irmãos mais velhos. O pai faleceu quando tinha 14 anos. Tem mais duas irmãs mais velhas só de parte da mãe. Refere que a família sempre apoiou as suas decisões. O irmão foi o único a seguir o ensino superior. A mãe gostaria que a Rita o fizesse. Presentemente estão equilibrados em termos financeiros, mas já tiveram dificuldades.

Trajetória de educação e formação:

Espiral descendente

A trajetória da Rita parece ser do tipo espiral descendente pois apresenta um profundo desinteresse pela educação escolar, conduzindo-a a um período de abandono de educação e formação. Volta a estudar apenas para obter o 12º ano por considerar necessário para obter emprego.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados

A Rita inscreve-se num CA apenas para obter o 12º ano de escolaridade para entrar mais facilmente no mercado de trabalho, pelo que estão presentes fatores contextuais alargados.

J54 – Enzo



23 anos, 2º ano de Saúde

Percurso escolar:

Ensino Regular													EU		CA	
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	0	10º (1º)		11º (2º)	
									H			D	≈ 2 anos		S	

O Enzo frequentou o pré-escolar. Considera que foi sempre um aluno médio que trabalhou para ter notas que lhe permitissem passar, mas sem grande esforço, embora se interesse por estudar. No 12º ano reprovou por faltas. Voltou a repetir o 12º ano, mas não o concluiu porque tinha uma disciplina em atraso do 10º e 11º ano. Entrou no ano zero do ensino universitário na área de Direito, mas ao final de um mês teve de sair para acompanhar a sua avó que havia adoecido. Esteve um ano e meio com a sua avó, e esperou ainda alguns meses até ingressar no CA que frequenta. A escolha do curso, na área de Saúde, foi motivada pela experiência que teve em cuidar da avó. Após terminar o curso deseja começar a trabalhar. Não pondera prosseguir estudos para o ensino superior nesta área, mas talvez mais tarde na área de Direito.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
8º	4º	Governanta	(preso)

O Enzo vive com a mãe e o padrasto. O pai está preso. Tem 4 irmãos, com os quais não se relaciona. O Enzo diz-se muito solitário, não partilha com a família a sua vida, e refere

Por acaso a minha família não tem sido um pilar importante no meu crescimento. (Enzo)

Foi criado, junto com os seus irmãos, pela avó materna, de quem cuidou, e que esta sim, considera ser um pilar na sua vida. Apesar disso, também não conversa com ela sobre o seu

quotidiano, desde que esta adoeceu. Nunca teve problemas financeiros devido à atividade ilícita do pai, pelo contrário teve sempre tudo o que quis em termos materiais.

Trajetória de educação e formação:

Suave

A trajetória do Enzo pode ser categorizada como suave por ter sido um percurso sem problemas nem reprovações, embora a disciplina que tinha em atraso não lhe permitia concluir o 12º ano.

Motivos para a frequência de CA:

Fatores contextuais alargados

O Enzo ingressou no CA especialmente por fatores contextuais alargados, pois desejava concluir o ensino secundário.

J55 – Mateus



21 anos, 3º ano de Eletrónica e Automação

Percurso escolar:

Ensino Regular									CA		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
									EA		

1 ano

CA		
10º (1º)	11º (2º)	12º (3º)
EA		

O Mateus não frequentou o pré-escolar, foi cuidado pelas avós até entrar no 1º CEB. Apesar de sempre ter tido boas notas, descreve-se como um aluno muito traquina, que dava muitos problemas na escola até ao 6º ano. Por essa altura os pais ameaçaram-no de que o poriam num colégio interno e encenaram uma carta de admissão ao colégio, que o Mateus viu. Esta estratégia foi eficaz na mudança de comportamento do Mateus. Como tinha dificuldades na disciplina de Matemática, considerou que seria difícil seguir o ensino secundário regular e

optou por se inscrever num CA da área de Eletrónica e Automação, pois gostava especialmente da área. Não conseguiu terminar o projeto do curso para poder realizar a prova de aptidão final, tendo ficado com o curso por concluir. Esteve um ano ‘parado’ sem conseguir encontrar trabalho, por não ter um certificado do 12º ano. Um amigo falou-lhe do CA que atualmente frequenta e optou por ingressar no curso, na mesma área, apesar de ter uma especificidade diferente. Não tem experiência de trabalho. Quer começar a trabalhar quando terminar o CA, especialmente por dificuldades financeiras. Mas ‘se tiver oportunidade’ considera prosseguir estudos de nível superior dentro de alguns anos.

Família:

Escolaridade		Situação Profissional	
Mãe	Pai	Mãe	Pai
8º	6º	Empregada de limpeza (com baixa por invalidez)	Distribuidor

O Mateus vive com os pais e não tem irmãos. Os pais sempre o acompanharam. Aconselham-no a terminar o 12º ano e ‘ir trabalhar’. Têm bastantes dificuldades económicas.

Trajetória de educação e formação:

Linear

O Mateus fez uma trajetória linear até ao final do seu primeiro CA, no 12º ano de escolaridade. No entanto, a falha na sua PAF, impediu-o de terminar o curso. Esteve um ano em abandono precoce de educação e formação, até que surgiu a oportunidade de ingressar novamente num CA.

Motivos para a frequência de CA:

Preferência individual e fatores contextuais alargados

A opção do Mateus por um CA deveu-se especialmente à sua preferência pela área de Eletrónica e Automação. O contratempo que teve ao não concluir a PAF do seu primeiro CA levou-o a estar fora do sistema de educação e formação durante um ano, no qual procurou emprego sem sucesso. Esta situação levou-o a procurar integrar novamente um CA, desta vez por fatores contextuais alargados, mas não esquecendo a sua preferência individual, pois procurou um curso na sua área preferencial.

Síntese das trajetórias educativas e do estatuto socioeconómico

A tabela 16 apresenta a síntese das trajetórias de educação e formação e os motivos para entrada no CA, referentes aos/às jovens entrevistados/as. Enquanto a cada jovem foi atribuído apenas um ideal-tipo de trajetória, a dimensão referente aos motivos de entrada no CA pode apresentar, como já referido, mais do que uma possibilidade.

Tabela 16 – Síntese das trajetórias de educação e formação e dos motivos para entrada no CA – resultados das entrevistas

Trajetórias de educação e formação									Motivos CA		
Suave	Espiral Desc.	Boomerang	Resiliente	Parábola	Crise não antecipada	Linear	Canguru		FCA	PI	IR
10	3	7	6	12	2	9	5		33	34	12

Síntese das trajetórias educativas

Como se pode verificar, 19 jovens (35%) apresentam trajetórias educativas lineares ou suaves, ou seja, que não apresentam dificuldades escolares nem fatores de risco. Jovens com trajetórias de crise não antecipada (2; 4%) também tiveram percursos escolares sem fatores de risco, no entanto momentos de crise provocaram uma mudança de rumo. Os/as jovens com trajetórias tipo canguru (5; 9%) apresentam insatisfação com as áreas do ensino secundário que estiveram a estudar e foram mudando de área até encontrarem a sua área de preferência ou se verem constrangidos a terminar o curso devido à idade. Os/as jovens com trajetórias do tipo *boomerang* (7; 13%), *grosso modo*, estiveram a tentar entrar ou fixar-se no mercado de trabalho e foram realizando percursos de entrada e saída do sistema de educação e formação até também se encontrarem constrangidos pela idade ou por perceberem que não conseguiam o acesso ao mercado de trabalho sem o ensino secundário concluído. Os/as jovens com trajetórias do tipo resiliente (6; 11%) apresentaram no seu percurso diversos fatores que poderiam ter contribuído para desistirem de obter certificação do ensino secundário, mas mantiveram esse foco. Os/as jovens com trajetórias do tipo parábola (12; 22%) apresentaram sempre muitas dificuldades e desempenhos escolares descendentes, com saída do sistema de educação e formação, mas a dado momento encontraram motivadores que os fizeram regressar. Por fim, os três jovens que apresentam

trajetórias do tipo espiral descendente (6%) tiveram sempre muitas dificuldades em estar no ambiente escolar e apenas regressaram ao sistema de educação e formação por necessidade emergente do mercado de trabalho.

Síntese dos motivos para frequência do CA

Relativamente aos motivos para frequência do CA, existe quase um empate entre fatores contextuais alargados e preferência individual, sendo o motivo influências relacionais aquele que apresenta menor expressão, afastando-se bastante dos outros dois. Como fatores contextuais alargados encontram-se, essencialmente, a pressão do mercado de trabalho, a falha das escolas do ensino regular, e condições socioeconómicas. No caso da preferência individual ressaltam a preferência pela área de educação e formação que o curso oferece, e a preferência por um tipo de ensino de cariz prático. As influências relacionais decorrem especialmente de familiares ou amigos que, ou aconselham o curso mediante o perfil do/a jovem, ou trabalham na área, ou estudaram no mesmo curso ou entidade formadora.

Síntese do estatuto socioeconómico

Em termos familiares, a situação dos/as jovens entrevistados converge com os resultados do questionário e com a literatura sobre o tema (Alves et al., 2001; Cabrito, 1994; Neves & Figueiredo, 2007a; Neves et al., 1993). Trata-se de famílias com baixas habilitações escolares que detêm, na sua maioria, quer a mãe, quer o pai, habilitações até ao 9º ano de escolaridade (tabela 17).

Tabela 17 – Habilitações académicas de mãe e pai – resultados das entrevistas

Habilitações académicas	Mãe		Pai	
1º CEB	9	17%	14	26%
2º CEB	20	37%	14	26%
3º CEB	11	20%	8	15%
Ensino secundário	10	19%	7	13%
Licenciatura	2	4%	0	0%
Mestrado	0	0%	2	4%
Doutoramento	1	2%	1	2%
Não sabe	1	2%	5	9%

A mãe é sempre a referência no acompanhamento dos filhos. Quando são questionados sobre a família, e as respetivas expectativas, normalmente recai sobre a mãe essa descrição. Vários entrevistados não têm contacto com o pai, no entanto, mesmo aqueles cujo pai vive no agregado familiar, referem-se primeiramente à mãe. Apenas se referem ao pai se questionados sobre a atuação do pai em particular.

Este capítulo tentou dar conta de uma caracterização dos/as jovens que frequentam CA em Portugal, quer através de dados de outros estudos e de dados estatísticos oficiais do IEFP, quer através dos dados deste trabalho de investigação.

Em termos do estatuto socioeconómico, medido pelo nível de escolaridade dos progenitores, os/as dados deste estudo convergem com dados de estudos anteriores sobre os CA (Alves et al., 2001; Cabrito, 1994; Neves & Figueiredo, 2007a; Neves et al., 1993). Mas o estatuto socioeconómico assim medido nem sempre reflete as condições financeiras dos/as jovens participantes, que, *grosso modo*, não consideram viver em condições de pobreza, embora os haja – e embora as perceções possam também não corresponder à realidade. E os baixos níveis educativos dos progenitores também não significam, *tout court*, desinteresse destes relativamente ao percurso escolar dos/as filhos/as.

Em termos de trajetórias de educação e formação, os resultados das entrevistas com jovens permitem perceber que existem inúmeros motivos que contribuem para os/as jovens não fazerem percursos lineares no ensino regular, e que as reprovações escolares não são, *grosso modo*, referidas a dificuldades cognitivas de aprendizagem, mas muitas vezes a desinteresse, quer motivado por fases ou situações da vida pelas quais os/as jovens passaram, quer por não se identificarem com os conteúdos ou o modelo escolar, ou porque a escola falhou em resolver problemas de ausência ou incompetência de docentes o que levou alguns/as jovens a não completar o ensino secundário regular.

O capítulo seguinte foca-se sobre os percursos dos/as jovens que estiveram em situação de abandono escolar nalgum momento da sua trajetória, explorando os motivos que apontam para a ocorrência de tal situação, e as razões que assinalam para voltar ao sistema de educação e formação através do CA.

5. DO ENSINO REGULAR AOS CURSOS DE APRENDIZAGEM: PERCURSOS DE ANTIGOS/AS ABANDONANTES

Sumário

Nesta secção pretende-se apresentar os percursos de jovens que abandonaram a escola do ensino regular e decidiram voltar ao ensino através de um CA. Serão discutidas as razões para abandonar a escola e para se matricular no curso. Os dados apresentados baseiam-se em resultados do questionário e das entrevistas com os/as jovens participantes.

Introdução

A transição de jovens para a idade adulta, especialmente a transição da escola para o mercado de trabalho, tem tido centralidade nos estudos sobre juventude (Cieslik & Simpson, 2013; cf. também Alves, 2008; Pais, 2016) bem como na agenda europeia, pela sua relevância no cumprimento dos objetivos de Lisboa 2000, de tornar a UE “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho Europeu, 2000). Assim, a preocupação com o Abandono Precoce de Educação e Formação (APEF) tem mobilizado vários esforços para diminuir este fenómeno até à sua erradicação, pois as suas consequências afetam a vida dos indivíduos – elevando o risco de exclusão social – e a sociedade, nos níveis social, cultural e económico (European Commission, 2011). Na esteira destas prioridades europeias, Portugal tem demonstrado preocupações quanto a este fenómeno, quer ao nível académico (cf. Araújo et al., 2013; Estêvão & Álvares, 2013; Simões, Fonseca, Formosinho, Dias, & Lopes, 2008), quer ao nível político (p.e. com a introdução dos CA, cujas principais preocupações legislativas são combater o APEF e diminuir o desemprego juvenil). Por esta razão, um dos eixos deste estudo diz respeito ao abandono precoce da educação e formação, uma vez que a lei que rege os CA menciona o combate ao APEF como objetivo (MTSSE, 2008).

Abandono Precoce de Educação e Formação: contributos para afinar indicadores

Antes de prosseguir, crê-se necessário fazer um apontamento sobre a conceptualização do Abandono Escolar Precoce (AEP) e do Abandono Precoce de Educação e Formação (APEF) e um esclarecimento sobre o uso desses conceitos para efeitos deste trabalho. Estes dois conceitos representam indicadores estatísticos utilizados pelo Eurostat e pelo INE para avaliar a percentagem da população entre os 18 e os 24 anos que obteve, no máximo, o 3º CEB e não esteve envolvida em ações de educação ou formação posteriores (Eurostat, 2017a). A designação AEP foi substituída pela designação APEF em 2012,⁴⁹ para incluir a referência à formação como possível via para obter o ensino secundário. A designação AEP reportava-se principalmente à escola como instituição, embora o cálculo do indicador permaneça o mesmo. Portanto, AEP como um indicador estatístico não mais existe. No entanto, a designação ainda é usada na literatura de investigação incluindo em estudos que apresentam dados de APEF do Eurostat ou INE. Na literatura académica, a designação AEP é usada de diversas formas, reportando-se a diferentes faixas etárias, e é também confundida “com outros conceitos como fracasso [insucesso] escolar, abandono escolar, NEET, e assim por diante” (Araújo et al., 2013: 18).

O indicador estatístico APEF tem sido utilizado para comparar os Estados-Membros da União Europeia e para orientar medidas políticas (Estêvão & Álvares, 2013). No entanto, podem levantar-se algumas questões sobre o método através do qual o indicador é calculado. O cálculo do indicador é o seguinte:

“o numerador do indicador refere-se a pessoas com idades entre 18 e 24 anos que satisfaçam as duas condições seguintes: (a) o nível mais elevado de educação ou formação que tenham completado é ISCED 2011 nível 0, 1 ou 2 (ISCED 1997: 0, 1, 2 ou 3C curto) e (b) que não receberam qualquer educação ou formação (nem formal, nem não-formal) nas quatro semanas anteriores à recolha dos dados. O denominador na população total consiste na mesma faixa etária, excluindo os respondentes que não responderam às questões 'nível mais alto de educação ou formação completado com sucesso' e 'participação em educação e formação’” (Eurostat, 2017a: 3).

Torna-se necessário acrescentar que a educação não-formal se refere a “cursos, seminários e workshops, aulas particulares ou instruções” (Eurostat, 2013: 3).

⁴⁹ Esta informação foi fornecida telefonicamente pelos serviços do Instituto Nacional de Estatística.

Quando o indicador é usado em investigação ou formulação de políticas existem pelo menos dois pontos que parecem não ser considerados e que podem colocar em causa a precisão do indicador. Em primeiro lugar, inclui educação não-formal, enquanto o indicador se refere a um nível educativo (ISCED 0, 1 ou 2). Assim, se um/a jovem de 19 anos de idade respondente ao *Labour Force Survey* (EU-LFS; Eurostat)/ Inquérito ao Emprego (IE; INE), cujo nível educativo mais elevado seja correspondente ao ISCED 2 (3º CEB), frequentou um workshop de fim-de-semana em uma das quatro semanas antecedentes à administração do questionário (EU-LFS), esse/a jovem não será considerado/a abandonante (*early leaver*) na medida em que frequentou educação não-formal. Em segundo lugar, o tempo de referência é bastante curto: cerca de um mês. Exploremos um exemplo. Um/a jovem de 18 anos frequentou o ensino regular até ao mês de junho. Então decidiu mudar para o ensino profissionalizante e aguarda que o curso inicie, o que apenas acontecerá em novembro. No entanto, responde ao EU-LFS/IE em setembro. Como o período de referência para o cálculo do APEF é de quatro semanas anteriores ao momento da aplicação do questionário, portanto, agosto, esta pessoa é considerada abandonante.

Outras questões de teor metodológico se podem ainda apontar, nomeadamente a representatividade da amostra: qual é a probabilidade de uma pessoa específica ser inquirida? Quem são as pessoas que respondem ao questionário? Qual é o tamanho da amostra? Como são recolhidos os dados? Tal como Estêvão e Álvares (2013: 10) afirmam, “o LFS é um inquérito telefónico, realizado por amostragem a lares com telefone fixo, o que, por exemplo, no caso português, limita a sua fiabilidade e distorce os resultados na medição de questões educativas”. Para além disto, pode também denotar-se que “os resultados do EU-LFS cobrem a totalidade da população usualmente residente nos Estados-Membros, com exceção de pessoas que vivem em lares coletivos ou institucionais” (Eurostat, 2017b: 3). Jovens que residem em lares institucionais podem considerar-se em risco de APEF, pois ruturas familiares são um fator de risco para o APEF (Tomaszewska-Pękała et al., 2017). Consequentemente, não é possível saber se as taxas de APEF são, de facto, correspondentes à realidade do abandono precoce de educação e formação ou se existem sombras ou imprecisão em tais valores.

Roger Dale (2010), num relatório que realizou para a Comissão Europeia, discute as definições de abandono escolar precoce usadas na União Europeia, nos EUA, no Canadá e na OCDE, considerando que a definição da UE é uma tentativa de conciliar todas as definições nacionais dos países que a compõem, tornando-a menos operativa que as restantes (EUA, Canadá, OCDE). A mesma tentativa de conciliação foi realizada, a um nível mais

restrito, no projeto RESL.eu, pela equipa portuguesa, chegando a uma definição operativa que considera que o abandono escolar precoce é “deixar a educação não qualificado/a ou pouco qualificado/a” (Araújo et al., 2013: 15). Esta definição implica que os/as abandonantes, “são todos/as os/as jovens que abandonaram a escola sem atingir um grau ou diploma de ensino secundário ou equivalente ao nível 3 do ISCED” (*Ibidem*). As questões da idade e da frequência de educação formal num determinado período de referência não são consideradas nesta definição.

O APEF, tal como o entendemos, e tendo como base a formulação do Eurostat, deveria ser definido como referente a pessoas entre os 18 e os 24 anos de idade, que têm pelo menos o 3º CEB (ISCED 2) e que não completaram o ensino secundário (ISCED 3), nem se encontram a frequentar educação ou formação conducentes à obtenção de um diploma de nível secundário de educação. Esta proposta iria requerer uma pequena mudança no cálculo do indicador, colocando de fora a consideração de frequência de educação não-formal. E requeria também que o período de referência dos dados fosse também revisto.

Considerando esta conceptualização, os/as jovens participantes neste estudo não eram abandonantes ao momento da recolha de dados, dado que frequentavam uma modalidade formativa que confere diploma equivalente ao ensino secundário. Todavia, alguns/as deles/as abandonaram a escola e alguns também a formação num dado momento das suas vidas.

Fatores motivadores de APEF

Como é amplamente conhecido na literatura académica, o APEF é motivado por diversos fatores. Várias denominações são usadas, tais como fatores *push* e *pull* (Doll et al., 2013), ou níveis micro, meso e individual (Tomaszewska-Pękała et al., 2017) para referenciar os fatores que influenciam a saída precoce de educação e formação.

Podem ser identificados fatores *push* e *pull* para determinar as causas do APEF (Dekkers & Claassen, 2001; Doll et al., 2013). Fatores *push* relacionam-se diretamente com a escola e com o ambiente escolar, como por exemplo com a avaliação de performance (testes). Fatores *pull* relacionam-se com condições fora da escola, tais como dificuldades financeiras (Doll et al., 2013). Baixo estatuto socioeconómico é frequentemente indicado como o principal fator *pull* a contribuir para o APEF (Clycq, Nouwen, & Timmerman, 2013), dado que compele jovens a procurarem trabalho remunerado para lidar com as despesas da família.

A abordagem multinível ao APEF divide os fatores em níveis micro, meso e macro (Tomaszewska-Pękała et al., 2017). O nível micro reporta a fatores individuais, como por exemplo, a capacidade de aprendizagem; o nível macro refere-se a fatores dependentes de estruturas, como, por exemplo, o contexto escolar ou as políticas educativas; e o nível meso relaciona-se com fatores intermédios como a influência da família ou de pares, ou o ambiente da escola (*ibidem*). Os fatores na abordagem multinível podem ser também fatores *push* ou *pull* (cf. Macedo et al., 2018). Nesta análise, opta-se por usar como referência fatores *push* e *pull*, porque na literatura a abordagem multinível é um pouco menos clara nas divisões entre níveis, especialmente entre os níveis meso e macro (cf. Clycq et al., 2013; Macedo et al., 2018; Tomaszewska-Pękała et al., 2017).

Os/as jovens que abandonam precocemente a escola são identificados/as como tendo um perfil comum: vias escolares marcadas por baixo desempenho e desafetação escolar; estatuto social de classe trabalhadora; e pais com baixa escolaridade (Guerreiro & Abrantes, 2004), são algumas das referências. A análise dos dados empíricos converge com algumas dessas características, mas não com outras, especialmente no que respeita ao insucesso escolar.

Processo metodológico específico

Nesta secção apresentam-se dados qualitativos e quantitativos que tentam estabelecer um cruzamento entre os dois tipos de dados no que respeita aos motivos evocados pelos/as participantes jovens para abandonar o ensino regular e para ingressar num CA.

Os dados qualitativos apresentados e discutidos nesta secção resultam da análise de conteúdo (Tonkiss, 2004)⁵⁰, das entrevistas com jovens aprendizes, especificamente à análise das categorias pré-definidas: ‘Abandono escolar ou abandono precoce de educação e formação_razões’; e ‘razões para a integração no CA’.

Os dados quantitativos resultam de análise estatística descritiva (Marôco, 2014)⁵¹, nas questões sobre os motivos para abandono escolar (nos casos aplicáveis) e as razões para entrar num CA. Neste último caso foram isoladas as respostas dos/as participantes que tinham reportado abandono do ensino regular. As respostas no questionário relativas às duas questões referidas revestiram-se de carácter dicotómico, sim/não, significando que para uma mesma pessoa era possível assinalar mais do que um motivo contributivo para o abandono

⁵⁰ com recurso ao software NVivo 11® e 12®

⁵¹ realizada com recurso ao software IBM SPSS Statistics 23®

ou para o ingresso no CA. Os resultados apresentados nas tabelas correspondem assim a frequências de respostas.

Do ensino regular ao Curso de Aprendizagem. Percursos de APEF

Mudar do ensino regular para o CA não significa apenas uma mudança de percurso educativo. É também uma mudança ao nível do ambiente institucional, pois os centros de formação têm diferentes estruturas, organização, horários e regras, quando comparados com as escolas do ensino regular. Jovens em centros de formação parecem estar com mais disposição para aceitar e seguir regras disciplinares do que o faziam na escola. Em geral, parecem sentir-se mais incluídos/as e aceites do que quando estavam na escola (Macedo et al., 2018; McGregor & Mills, 2012; McGregor et al., 2014; Mills & McGregor, 2014).

Em Portugal, a maioria das escolas secundárias do ensino regular público oferecem ensino profissionalizante, os Cursos Profissionais, que também são objeto de estigma, mas ainda assim, funcionam em ambiente escolar. Os Cursos Profissionais abarcam uma variedade de áreas de educação e formação, tal como os CA. Neste estudo verificou-se que alguns/as jovens que frequentam CA também experimentaram os CP nas escolas do ensino regular, mas mantinha-se o mesmo ambiente, e o mesmo tipo de relação interpessoal dos percursos académicos *mainstream*.

Deixar o ensino regular é deixar a experiência de escola, mesmo que entre os motivos referidos para deixar a escola e entrar no CA não se encontrem referências a fatores *push*. Ao retornar à educação por meio de um CA, apesar de os/as jovens também encontrarem uma sala de aula bastante semelhante à da escola, relatam, por exemplo, uma maior proximidade com docentes, fator referido na literatura como encorajador da “reconexão do/a estudante com a aprendizagem” (McGregor & Mills, 2012: 859). Adicionalmente, um currículo mais prático, mais interessante para a maioria dos/as participantes, que fornece ‘conhecimento significativo’ (*meaningful knowledge*) (McGregor et al., 2014), é também reportado como sendo importante para manter os/as jovens envolvidos/as na formação.

Nesta discussão é importante referir que aspetos como os acima referidos emergem com a experiência no CA. Não são mencionados como razões para deixar a escola ou para entrar no CA, pois os/as jovens, em geral, não estão previamente familiarizados/as com os CA. Os dados das entrevistas permitem observar que a maioria dos/as jovens participantes não sabe definir o que é exatamente um CA e quais as diferenças para outras modalidades de ensino

profissionalizante. Consideram apenas ser um curso profissional e comparam os CA com o ensino regular:

Este curso é um curso mais técnico, mais especializado, enquanto nos cursos do secundário são cursos, portanto, não têm a mesma especialização que um curso profissional tem, um CA. (Wilson, M, 23 anos, 2º ano de Proteção de Pessoas e Bens)

Na minha opinião, um curso profissional, este tipo de cursos, vem ao encontro das necessidades dos jovens, na situação em que se encontram, e penso que será mais ou menos uma motivação para acabarem o 12º ano e uma facilitação para entrar no mercado de trabalho. (Cristiano, M, 26 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração)

Em relação ao curso profissional posso dizer que é uma ótima maneira de alguém aprender uma profissão, de ter conhecimento sobre determinada área específica, neste caso a minha é parte de indústria. (Nuno, M, 18 anos, 3º ano de Metalurgia e Metalomecânica)

Não, não sei. Eu praticamente vim para aqui às cegas, não sabia bem como é que isto era, sabia que era financiado pelo Estado, que tinha equivalência ao 12º com certificado, de resto nunca me foi dito exatamente quais eram os objetivos deste curso. (Adriana, F, 20 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração)

Saída do sistema educativo

Nesta secção exploram-se as razões que os/as jovens participantes que passaram por APEF referiram ter sido motivadoras para deixarem a escola e entrarem no CA. No seguimento do capítulo 4, recorre-se a Ryan e Lőrinc (2018) e ao seu artigo sobre a experiência de jovens em *Apprenticeships* na Inglaterra. As autoras chegaram a três motivos principais inter-relacionados que levam os/as jovens a inscreverem-se em *Apprenticeships*: “preferência individual”; “influências relacionais”; e “fatores contextuais alargados”. O primeiro é “frequentemente ligado com a identidade de aprendiz” (Ryan & Lőrinc, 2018: 6) e ressoa com a preferência pela prática, “aprendizagem pelas mãos” (*hands-on learning*), versus “aprendizagem pelos livros” (*book learning*) (Lehmann et al., 2014), porque a última não oferece, na visão dos/as jovens, conhecimento de trabalho diretamente transferível. Influências relacionais, especialmente de amigos/as e família, é o segundo motivo apresentado por Ryan e Lőrinc (2018). Estas influências podem ser por conselho direto, especialmente de familiares, que recomendam aos/as jovens os CA; pode ser por terem familiares ou amigos/as a trabalhar na área do curso ou que frequentaram CA; ou porque

um/a amigo/a vai inscrever-se num CA. O terceiro motivo mencionado pelas autoras reporta-se a fatores contextuais alargados que incluem “constrangimentos estruturais e discursos políticos” (Ryan & Lőrinc, 2018: 6). Estes são especialmente relacionados com os requerimentos de experiência de trabalho para entrada no mercado de trabalho, e um nível académico mínimo (12º ano de escolaridade) requerido aos/às jovens candidatos/as, tal como os/as jovens participantes reportam.

Dos dados do questionário, 96 respondentes (14,9% de 645; M=48; F=48) afirmaram ter abandonado a escola. A idade mais frequente para o abandono aparece entre os 16 e os 19 anos, sendo os 18 anos a idade que reúne a maior percentagem de abandonos (39,6%). Os anos escolares do ensino secundário reúnem a frequências mais elevadas de abandono (77,1%). Apesar de ser no 10ª ano que se regista o maior valor percentual (32,3%), é curioso notar que a percentagem de abandono no 12º ano se situa num valor muito próximo (27,1%). Dos dados qualitativos, 31 entrevistados/as (M=18; F=13) foram identificados/as como tendo percursos de abandono da escola.

Entre as diversas razões para deixar o ensino regular presentes nos resultados do questionário (tabela 18) a vontade de ir trabalhar é a razão com maior valor percentual (35,4%), seguida de não gostar de estudar (19,8%), querer fazer um curso que não existia na escola (17,7%), falta de recursos económicos (16,7%) e, por fim, não gostar da escola (15,6%). Dado a percentagem da razão ‘queria ir trabalhar’ ser mais do dobro da razão ‘falta de recursos económicos’, pode avançar-se a hipótese de que nem todos/as os/as respondentes que pretendiam entrar no mercado de trabalho deixaram a escola devido ao seu estatuto socioeconómico.

Outros fatores parecem estar subjacentes à vontade de trabalhar e podem ser fatores *pull* e/ou *push*. Se os/as jovens precisam de ganhar dinheiro devido a dificuldades financeiras familiares, fatores *pull*, portanto, exteriores à escola, estão a motivar a vontade de trabalhar. Mas os/as jovens podem querer trabalhar porque estão desinteressados/as da escola devido ao ambiente escolar, currículo, didáticas ou relacionamento com os professores (Macedo et al., 2018). Neste caso, são fatores *push*, portanto, intrínsecos à escola, que subjazem. Razões como ‘não gostava de estudar’ ou ‘não gostava da escola’ aparecem, segundo Doll et al. (2013) frequentemente relacionadas com fatores *push* por serem essencialmente dependentes da escola. Estas razões relacionam-se frequentemente com os interesses pessoais em termos de aprendizagem e com as relações com adultos no contexto escolar (Macedo et al., 2018), mas não só, porque podem ser resultado, por exemplo, de influência

de colegas de turma. É um fator que se situa na escola, mas que não é dependente, pelo menos aparentemente, da escola como ‘instituição’. Não gostar da escola ou de estudar pode também influenciar a vontade de ir trabalhar, como forma de os/as jovens se libertarem do ambiente escolar.

Querer fazer um curso inexistente na escola é a terceira razão emergente dos resultados quantitativos. Tal revela que têm interesses de aprendizagem diferentes que não são providos pelo ensino regular. Nos resultados qualitativos esta situação é mais visível entre participantes que transitaram diretamente da escola para o CA, do que entre quem interrompeu os estudos.

Tabela 18 – Razões para abandonar a escola – resultados do questionário

Razões para abandonar a escola	Sim	
	Count	%
Queria ir trabalhar	34	35,4%
Não gostava de estudar	19	19,8%
Queria fazer um curso que não existia na escola	17	17,7%
Falta de recursos económicos	16	16,7%
Não gostava da escola	15	15,6%
Tinha maus resultados escolares	8	8,3%
Não gostava de alguns professores	6	6,3%
Falta de apoio de professores	6	6,3%
Teve filho/s	6	6,3%
Foi excluído por mau comportamento ou por excesso de faltas	6	6,3%
As matérias escolares eram difíceis	5	5,2%
Influência de amigos ou colegas	5	5,2%
Reprovou muitas vezes	4	4,2%
Problemas de saúde	4	4,2%
Teve de cuidar de familiar	4	4,2%
Falta de apoio da família	3	3,1%
Influência de professores	2	2,1%
Dificuldades de comportamento na escola	2	2,1%
Dificuldades nos transportes casa-escola-casa	2	2,1%
Consumia álcool ou drogas	2	2,1%
Problemas familiares ou pessoais	2	2,1%
Falhou nos exames do ensino secundário	2	2,1%
Desinteresse pelo ensino regular	2	2,1%
Influência da família	1	1,0%
Influência de psicólogo da escola	1	1,0%
Emigrou	1	1,0%
Razões desportivas	1	1,0%
Mudança de residência	1	1,0%
Reprovou no ensino secundário	1	1,0%
Integrou exército	1	1,0%

No que respeita às entrevistas, a tabela 19 apresenta as razões invocadas para a desistência de educação e/ou formação. As três razões invocadas com maior frequência foram: a vontade de trabalhar, absentismo; e não conseguir concluir uma disciplina no ensino secundário regular nos exames.

Tabela 19 – Razões para abandono de educação e formação – resultados das entrevistas

Razões nomeadas para desistência de educação e/ou formação	F
Vontade de ir trabalhar	7
Absentismo	5
Não conseguir concluir uma disciplina no Ens. Sec. Reg. (exames)	5
Não gostar da área de estudo do Ens. Sec. Reg.	4
Por opção para poder entrar num CA	4
Problemas com alguma disciplina (matéria escolar)	4
Não conseguir suportar os custos dos exames ou da escola	2
Ambiente escolar	2
Cuidar de familiar	2
Desinteresse	2
Média baixa no Ens. Sec. Regular	1
Parentalidade	1
Absentismo de professores que leva à reprovação à disciplina	1
Problemas de saúde	1
Suspensão de CP por ter poucos alunos	1
Término da escolaridade obrigatória	1
Emigração	1
Excesso de reprovações escolares	1
Influência de pares (desencaminhado/a)	1
Influência de professores	1

Como podemos denotar, a vontade de trabalhar é, similarmente aos resultados do questionário, a principal razão para deixar a escola. Entrevistados/as que mencionam essa razão frequentemente relacionam esse motivo com querer ter seu próprio dinheiro e não depender de familiares. O Afonso, por exemplo, quer ter seu próprio dinheiro, apesar de declarar não existirem dificuldades financeiras na família:

Eu é que não gosto de estar sempre a pedir dinheiro à minha mãe. (Afonso, M, 23 anos, 1º ano CA, Trabalho Social e Orientação)

Um pequeno número de jovens participantes entrevistados/as relatou dificuldades financeiras⁵² que os/as incapacitaram de continuar a educação na escola do ensino regular ou fazer os exames finais. A Nair afirma que não poderia continuar na escola enquanto houvesse constrangimentos pecuniários em casa:

⁵² Põe-se a possibilidade de alguns/as jovens poderem ter dificuldades financeiras, mas não as referirem por se sentirem fragilizados com essa situação.

A minha mãe nunca quis que eu tivesse saído, que fosse trabalhar. Quis sempre que eu continuasse a estudar. Mas eu também via um peso muito grande com os meus pais, porque eu tenho 3 irmãos e para mim era complicado ver as situações em casa e continuar a estudar e a fazer o que eu queria, achava que era um bocado egoísta... se fosse estudar e não ajudar os meus pais. (Nair, F, 22 anos, 2º ano CA, Artesanato)

As motivações para trabalhar apresentadas pelo Afonso e a Nair referem-se a fatores *pull*, mas como o Afonso teve um percurso escolar conturbado, marcado por vários fatores de risco, supõe-se que fatores *push* também tiveram alguma contribuição para a sua motivação de deixar a escola para trabalhar.

Alguns/as jovens que frequentaram o ensino regular até o final do ensino secundário falharam no exame final de uma disciplina, e, de acordo com os/as jovens, em alguns casos por responsabilidade de docentes. A Diana, por exemplo, tentou fazer o exame de Matemática por 6 vezes, mas acabou por desistir e ir trabalhar:

No 11º ano foi quando apanhei um professor que acho que percebia menos de Matemática do que eu (...). Depois apanhamos uma professora que era muito má. (...) Então era dar matéria mesmo à loucura, aquilo era sempre a assapar! E nós sem bases e com uma professora assim, foi... mais de metade da turma só 4 ou 5 de uma turma para aí de 25, 26 alunos, conseguiram se safar, com notas baixas. (...) Entretanto anulei a disciplina de Matemática, e resolvi fazer só por exame. Recorri a uma explicação, estive 2 anos, só que eu não sei se era a pressão do exame que... (...) chegava ao teste e ficava uma branca completamente e então eu desisti. (Diana, F, 23 anos, 2º ano CA, Secretariado e Trabalho Administrativo)

A Núria frequentou o ensino regular até ao 12º ano; no seu 10º e 11º ano teve uma professora de Geometria Descritiva que esteve ausente a maior parte do ano letivo, situação que não foi resolvida pela escola. A Núria trabalhava à noite desde o seu 11º ano e, de acordo com as suas palavras, era uma aluna com média de 16:

Tentei ir... inscrevi-me outra vez em Geometria Descritiva, quando terminei o 12º ano, na mesma escola, só que a professora era a mesma que supostamente me deveria ter dado aulas, era aquela que tava sempre de atestado, de esgotamento, então deu 2 meses seguidos de aula, e depois deixou de ir outra vez. Eu na altura estava a trabalhar à noite, trabalhava até às 2, 3 da manhã, e as aulas de Geometria eram sempre às 8 da manhã, e eu ia à escola e ela não estava lá. Então tinha aulas de substituição com professores que não percebiam nada de Geometria Descritiva, às vezes eram professores de Biologia, ou de Educação Física que nos davam aulas de substituição; então... eu deitava-me às 4 da manhã, acordava no dia a seguir para ir às aulas às 8 da manhã, e chegava lá e não tinha professora, então desisti. E entretanto

comecei a trabalhar a tempo inteiro, e deixei os estudos para trás. (Núria, F, 23 anos, 2º ano CA, Artesanato)

Alguns/as jovens experimentaram períodos de trabalho em empregos não qualificados, passando por sucessivos ciclos de emprego e desemprego; alguns/as sendo NEET por não terem conseguido encontrar emprego. A Laura passou quatro anos como NEET porque, segundo conta, falhou nos exames do 11º ano e preferiu procurar emprego, que não conseguiu encontrar:

Andei à procura de trabalho, mas é claro que... para primeiro emprego, 9º ano, sem experiência nenhuma, é óbvio que ninguém dá trabalho a ninguém, não é? E estive em casa este tempo todo até ingressar neste curso. (...) 4 anos em casa... 4 anos sem fazer nada. (Laura, F, 22 anos, 2º ano CA, Hotelaria e Restauração)

O caso da Laura parece ser uma situação de abandono motivada por fatores *push* porque ela também relatou absentismo por desinteresse pela escola. Assim, quando falhou nos exames, para os quais não estudou o suficiente, como ela afirma, desistiu de tentar ajustar-se à escola e achou melhor procurar entrar no mundo do trabalho. Nos casos da Diana e da Núria havia interesse pela escola, e eram muito boas alunas, segundo declaram. No entanto, a escola não resolveu os problemas que surgiram com docentes, parecendo, segundo as jovens indicam, ser uma das causas do abandono, motivado, nestes casos, por fatores *push*.

Nos resultados das entrevistas o absentismo é uma das razões mais evocadas para deixar a escola, e está também nos primeiros lugares nos resultados quantitativos. O absentismo depende de fatores *push* ou *pull*. Os/as jovens começam a faltar às aulas porque estão desinteressados/as devido à dinâmica das aulas, ou ao currículo, ou até ao ambiente escolar. Ou, como declaram, porque são desencaminhados/as (e desencaminham) por colegas ou amigos/as, entre outras razões. No entanto, os/as jovens participantes não reportam absentismo relacionado com fatores escolares. Os/as jovens parecem ‘culpar-se’ por ter abandonado a escola. Fatores *push* não são óbvios para eles/as, e, frequentemente, relacionam o absentismo com influência dos pares, tal como indica a Yara:

Nós íamos almoçar e acabávamos por se calhar demorar mais um bocado e depois já não nos deixavam entrar naquele tempo. Nós acabávamos por fazer horas e ao fazer horas se calhar íamos dar uma volta ali e acabávamos por já nem ir ao resto da tarde. Pensamentos do género «ai, também por uma aula não vamos lá fazer nada». Coisas assim. (Yara, F, 21 anos, 3º ano CA, Hotelaria e Restauração)

Outras razões, listadas nas tabelas 15 e 16, contribuíram para o APEF dos/as participantes no estudo, incluindo a de optar por deixar o ensino regular para entrar no CA, ainda que isso implicasse passar algum tempo sem estudar, ou seja, adiando a conclusão do ensino secundário. Para os/as jovens participantes, a entrada no CA constitui uma possibilidade de conclusão do ensino secundário, para alguns/as, a única ou última, para outros/as a escolhida.

Motivos para ingressar num CA

No que respeita aos motivos para ingressar num CA dos/as jovens que passaram por APEF, os resultados do questionário (N = 96) apontam para três razões acima dos 50% das respostas (tabela 20). ‘Arranjar emprego mais facilmente’ é uma delas, convergindo com a razão principal para abandonar a escola regular. Fatores contextuais alargados (Ryan & Lőrinc, 2018) subjazem à ideia de que os CA providenciam a possibilidade de entrar mais facilmente no mercado de trabalho, pois fornecem experiência e conhecimentos de trabalho, bem como o nível académico mínimo habitualmente requerido por empregadores/as.

A razão que aparece em seguida, embora com a mesma percentagem de respostas, relacionada com estudar uma área de interesse, revela que alguns/as jovens procuram aprender áreas de educação e formação que não são oferecidas pelo ensino regular, normalmente com componentes práticas que parecem preencher os seus interesses e serem mais atrativas para estudar, representando para os/as jovens “educação significativa” (*meaningful education*) (McGregor et al., 2014). Tal relaciona-se com fatores de preferência individual, de acordo com Ryan e Lőrinc (2018).

A razão que aparece em terceiro lugar na tabela, *ex-aequo* com as duas anteriores, é uma razão estratégica, pois os CA fornecem dupla certificação: equivalência escolar ao 12º ano e uma qualificação profissional do nível 4 do QNQ/QEQ. Esta razão pode também estar relacionada com fatores contextuais alargados (Ryan & Lőrinc, 2018), pois é reportada pelos/as jovens participantes como sendo uma vantagem dos CA, dado que o 12º ano do ensino regular corresponde ao nível 3 do QNQ/QEQ, sem um diploma de qualificação profissional.

Tabela 20 – Razões para frequentar um CA (ex-abandonantes) – resultados do questionário

Motivos para frequentar CA	Sim	
	Count	Row N %
Arranjar emprego mais facilmente	47	51,1%
Estudar uma área que lhe interessa	47	51,1%
O curso dar equivalência escolar e um diploma profissional ao mesmo tempo	47	51,1%
Aquisição de conhecimentos e competências numa profissão	35	38,0%
Desenvolver capacidades pessoais	34	37,0%
Ter a preparação necessária para exercer a profissão que deseja	31	33,7%
Desistiu da escola regular	28	30,4%
O curso ter formação em contexto de trabalho	28	30,4%
Melhorar a sua situação socioeconómica	20	21,7%
Estava à procura de trabalho e não conseguia arranjar	19	20,7%
O curso ter uma componente prática muito forte	18	19,6%
Receber apoios financeiros (bolsa, etc.)	18	19,6%
Tinha amigos/as e/ou familiar(es) a frequentar um CA	14	15,2%
Dificuldades em acompanhar o ensino na escola regular	13	14,1%
Influência da família	11	12,0%
Influência de namorado/a, companheiro/a, ou cônjuge	9	9,8%
O curso ser mais fácil do que a escola regular	9	9,8%
Dificuldades financeiras para suportar os estudos numa escola regular	8	8,7%
Era a única alternativa disponível	8	8,7%
Influência de amigos/as ou colegas	7	7,6%
Não ter mais nada para fazer	7	7,6%
Indicação de psicólogo/a da escola	3	3,3%
Influência de professores/as	1	1,1%

Por forma a estabelecer comparação com os/as jovens que responderam ao questionário declarando não ter estado em abandono escolar (N = 531) durante o seu percurso educativo, apresenta-se a tabela 21, onde se pode constatar que os quatro primeiros itens, que reúnem os maiores valores percentuais, são os mesmos quatro primeiros itens da tabela anterior. Apesar de existirem diferenças na ordenação dos itens entre uma tabela e outra, verifica-se que ‘Arranjar emprego mais facilmente’ é a principal razão para ingressar num CA, para ambos os grupos de jovens (percurso sem abandono vs percurso com abandono).

Tabela 21 - Razões para frequentar um CA (não-abandonantes) – resultados do questionário

Motivos para frequentar CA	Sim	
	Count	Row N %
Arranjar emprego mais facilmente	351	66,1%
Aquisição de conhecimentos e competências numa profissão	301	56,7%
Estudar uma área que lhe interessa	294	55,4%
O curso dar equivalência escolar e um diploma profissional ao mesmo tempo	241	45,4%
Ter a preparação necessária para exercer a profissão que deseja	215	40,5%
Desenvolver capacidades pessoais	190	35,8%
O curso ter formação em contexto de trabalho	183	34,5%
O curso ter uma componente prática muito forte	162	30,5%
O curso ser mais fácil do que a escola regular	113	21,3%
Receber apoios financeiros (bolsa, etc)	101	19,0%
Tinha amigos/as e/ou familiar(es) a frequentar um CA	98	18,5%
Influência da família	94	17,7%
Dificuldades em acompanhar o ensino na escola regular	85	16,0%
Influência de amigos/as ou colegas	56	10,5%
Melhorar a sua situação socioeconómica	52	9,8%
Desistiu da escola regular	51	9,6%
Era a única alternativa disponível	50	9,4%
Estava à procura de trabalho e não conseguia arranjar	21	4,0%
Indicação de psicólogo/a da escola	19	3,6%
Dificuldades financeiras para suportar os estudos numa escola regular	19	3,6%
Não ter mais nada para fazer	15	2,8%
Influência de namorado/a, companheiro/a, ou cônjuge	11	2,1%
Influência de professores/as	10	1,9%

Relativamente aos resultados qualitativos sobre as razões para ingressar num CA (N=31), encontra-se paralelo com as razões para abandonar a escola. Quando colocada a questão “porque estás a frequentar um CA?”, a maioria dos/as jovens entrevistados/as responderam referindo-se às razões pelas quais deixaram o ensino regular. Contudo, das categorias emergentes para frequência do CA, a razão mais evocada foi ‘gostar da área de formação do CA’, seguida de ‘obter o 12º ano’, e de ‘procura de formação para entrar mais facilmente no mercado de trabalho e ter emprego estável’. Jovens que abandonaram a escola parecem ter a preocupação de concluir o ensino secundário porque conscientes da dificuldade em conseguir emprego sem o 12º ano de escolaridade, o que revela que fatores contextuais alargados estão presentes nas suas decisões.

A maioria dos/as jovens procura inscrever-se num CA numa área da qual gostem, reportando a fatores de preferência individual. Porém, alguns/as jovens apenas querem concluir o 12º

ano de escolaridade e aceitam frequentar cursos em áreas que não correspondem aos seus interesses principais. De acordo com os dados, tal acontece especialmente com jovens que estão na idade limite para entrar no CA, ou com aqueles/as que estiveram desempregados/as por longo tempo:

Na altura eu entrei no curso não só porque estava desempregado e já estava há muito tempo sem fazer nada em casa, e também porque como é de dupla certificação, dá o 12º ano, é sempre mais uma ferramenta para procurar emprego. (Artur, M, 25 anos, 3º ano CA, Construção e Reparação de Veículos a Motor)

O Artur resume nesta frase quase todas as razões principais que motivam a frequência de um CA. Ele quer obter o 12º ano, e beneficia da vantagem da dupla certificação dos CA. Ele preferia a área de Ciências Informáticas, mas como estava desempregado há muito tempo, aceitou fazer o CA na área de Construção e Reparação de Veículos Motores, da qual também gosta. No caso do Artur, fatores contextuais alargados foram determinantes na motivação para ingressar um CA.

Tabela 22 – Razões para frequentar um CA – resultados das entrevistas

Razões nomeadas para frequentar um CA	Ref.
Gostar da área de formação do CA	19
Obter o 12º ano	13
Procura de formação para entrar mais facilmente no merc. trab. e ter emprego estável	6
Não conseguir concluir o ensino secundário regular	4
A média do ensino secundário não era satisfatória	1
Apoios recebidos no CA	1
Inexistência de formação de nível superior na área	1
Preferir formação profissional	1
Problemas com docentes ou disciplinas no ensino secundário regular	1
Procura de formação prática	1
Ter familiares que trabalham na área do CA	1
Ter formação ou experiência prévias na área do CA	1

O fator influências relacionais não emerge no discurso dos/as participantes que abandonaram o ensino regular como motivo para integrar um CA. Apenas um participante reporta ter escolhido a área das Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro porque quase toda a família trabalha na área. Neste caso o fator preferência individual alinha-se com o fator influências relacionais, tal como se infere da sua entrevista.

sempre gostei, não é? até por influências mais externas. E depois eu estava no 11º, acho eu, e vim cá fazer uma formação modular, que era à noite, e achei incrível! Disse assim «ah! Isto

é incrível! Adoro isto!». Então, no ano a seguir entrei no 12º ano e decidi «não faz sentido, estar a fazer uma coisa que...». Eu gostava na mesma de Ciências, e queria ir para Biologia, e sempre tive aquilo muito na mente, muito presente. E depois.... Pensei «porquê? Não é? se eu posso fazer uma coisa que gosto mais? E há esta oportunidade». Então fui vendo os cursos, e quando é que podia entrar, e então fui jogando com... com as datas, até... entrar. (Leonardo, M, 22 anos, 2º ano CA, Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro)

As razões aqui expostas para ingressar num CA encontram eco no estudo de Alves e colegas (2001: 170) que elencam como razões com maior expressão percentual para a opção pelo Sistema de Aprendizagem “aprendo uma profissão” e “arranjo emprego com mais facilidade”. Naquele estudo considerava-se que estão subjacentes “justificações pragmáticas e instrumentais” (p. 171), provavelmente pela consciência dos fatores contextuais alargados (Ryan & Lórinç, 2018) que constroem a vida de uma grande parte dos/as jovens que fazem a opção por esta modalidade educativa. Segundo observam Alves e colegas (2001: 164), no Sistema de Aprendizagem concentram-se jovens de baixo estatuto socioeconómico, sendo que de entre as modalidades de ensino profissionalizante referidas no estudo, “o Sistema de Aprendizagem é, sem qualquer dúvida, aquele que apresenta uma marca de classe mais acentuada. Os 66,6% dos filhos de operários que o frequentam conferem-lhe o estatuto de via privilegiada para os jovens das classes populares investidos em processos de mobilidade social ascendente”. Assim, não é de estranhar o uso de ‘justificações pragmáticas e instrumentais’ para ingresso num CA.

Considerações finais do capítulo

Nesta secção tentou descrever-se, enquadrar e discutir as razões dos/as participantes que passaram por APEF para deixar o ensino regular e ingressar num CA.

Como é apresentado extensivamente na literatura, e os presentes dados confirmam, o APEF é “normalmente a consequência de uma complexa mistura de fatores” (McGregor & Mills, 2012: 844), interligados. Fatores *pull* são mais evocados pelos/as jovens para se referirem às razões para abandonar a escola. No entanto, fatores *pull* podem esconder fatores *push*. Os/as jovens parecem não associar a sua desvinculação aos efeitos da escola. Tendem a outorgar a desvinculação a fatores individuais e a atribuir a si próprios o seu desinteresse.

Querer iniciar-se no mundo do trabalho é a razão principal invocada pelos/as participantes para deixar a escola, no questionário e nas entrevistas. Como foi discutido, esta razão pode ser motivada principalmente por fatores *pull*, mas também podem estar presentes fatores

push. Desinteresse em aprender devido ao currículo, relações insatisfatórias com docentes, escola, ou ambiente escolar podem provocar desvinculação (Macedo et al., 2018; McGregor et al., 2014) que é transformada na vontade de abandonar a escola. E o caminho mais óbvio para jovens que abandonam a escola é trabalhar para ter o seu próprio dinheiro, o que se traduz em independência.

O ensino profissionalizante em Portugal, que inclui os CA, é, de acordo com Alves (2007: 64) “socialmente seletivo e, nalguns casos estigmatizante”. Os/as jovens no presente estudo tendem a apontar, como se apresenta no capítulo 8, que a imagem social que existe acerca de jovens em percursos profissionalizantes é de que são “burros” que não conseguiram ter sucesso no ensino regular. No entanto, entre os dados relativos às razões para abandonar a escola e ingressar num CA não aparece a falta de capacidades cognitivas. Poucos/as jovens entrevistados/as declaram ter tido más notas ou dificuldade em acompanhar o currículo do ensino regular. No questionário, entre os/as jovens que declaram ter abandonado a escola, 13 (14,1%) assinalaram a resposta ‘Dificuldades em acompanhar o ensino na escola regular’; porem, não se sabe exatamente o que entenderam por ‘acompanhar o ensino’⁵³. Muitos/as participantes tiveram repetições de anos escolares, especialmente entre o 7º ano e o 9º ano, sobretudo devido a desinteresse que se transformou em absentismo. Os/as entrevistados/as atribuem tal situação à fase da vida que estavam a viver, ou seja, à adolescência, assumindo totalmente o ónus da culpa relativamente a este processo.

No estudo comparativo de várias modalidades do ensino profissionalizante⁵⁴ de Alves e colegas (2001), os/as autores/as afirmam que entre os/as inquiridos/as (N = 116), apenas 14,7% interrompeu os estudos em algum momento do seu percurso escolar. No entanto, uma desagregação por modalidade, revela que é o Sistema de Aprendizagem que apresenta o maior valor percentual de jovens que interromperam os estudos (37,5%, contra 62,5% que não interromperam). Apesar de se poder denotar que a maioria dos/as inquiridos/as fizeram um percurso escolar sem interrupções, o que é de valorizar, também se pode concordar com os/as autores/as do estudo quando afirmam que

o sistema de aprendizagem e o ensino técnico recorrente⁵⁵ veem confirmada a sua vocação de ofertas formativas de segunda oportunidade, não só para os que se viram confrontados com

⁵³ o que revela uma falha na elaboração deste item para o questionário

⁵⁴ O estudo abrange quatro modalidades de ensino profissionalizante: Ensino Técnico Recorrente; Ensino Tecnológico; Escola Profissional; e Sistema de Aprendizagem. A quantidade de inquiridos/as (N=116) refere-se à totalidade de inquiridos/as nas quatro modalidades, e não é apresentada a quantidade de inquiridos/as por modalidade, o que dificulta a extrapolação dos dados.

⁵⁵ O ensino técnico recorrente foi a modalidade com maior percentagem de jovens que interromperam os estudos no referido estudo

situações de insucesso, mas também para todos quantos, por motivos vários, interromperam os seus percursos escolares. (Alves et al., 2001: 169)

Os motivos para ingressar num CA aparentam estar relacionados com as razões para abandonar a escola. ‘Arranjar emprego mais facilmente’ encontra-se nos primeiros lugares, quer nos resultados quantitativos, quer nos qualitativos. Como é revelado nas entrevistas, jovens abandonantes tiveram diversas dificuldades no mercado de trabalho no tempo entre deixar a escola e entrar no CA. Alguns/as nunca conseguiram encontrar lugar, outros tiveram empregos precários alternados com períodos de desemprego. Esta situação deveu-se essencialmente à falta de qualificações académicas, pois as empresas requeriam como nível escolar de admissão, segundo relatam os/as jovens, o 12º ano de escolaridade. Assim, obter esse nível escolar é razão maior para ingressar num CA, preferivelmente numa área de educação e formação que apreciem. Os/as jovens confiam que os CA, por terem a vantagem da dupla certificação e proverem experiência de trabalho e conexões sociais, lhes darão a preparação necessária para entrar no mercado de trabalho e ter um emprego estável.

Fatores contextuais alargados (Ryan & Lőrinc, 2018) estão, então, entre os motivos mais relevantes para ingressar nos CA junto com preferência individual (*ibidem*). Influências relacionais (*ibidem*) praticamente não são mencionadas.

Dentro do apresentado, considera-se que jovens que frequentam CA e que abandonaram o ensino regular não coincidem exatamente com o perfil de insucesso resultante de falta de capacidade cognitiva que lhes é frequentemente atribuída. Alguns/as dos/as jovens participantes neste estudo frequentaram o ensino secundário até ao 11º ou 12º anos de escolaridade e tiveram percursos escolares bem-sucedidos no ensino regular até então. Pode notar-se, como Silva (2010: 223) afirma, que “a relação com o mundo da escola é uma relação frágil, mesmo quando as histórias são de sucesso académico”.

O regresso ao ensino através de um CA é para poucos/as uma escolha, mas, para muitos/as revela-se uma necessidade com vista a concluir o ensino secundário, de modo a poder encontrar um lugar no mercado de trabalho. Independentemente do carácter instrumentalista desta relação, e da discussão acerca dos limites que encontram no mercado de trabalho com os diplomas que daí obtêm (cf. Alves, 2007), no contexto da sociedade atual, orientada para a inclusão através do trabalho, a obtenção do nível secundário de educação e de uma profissionalização favorece a rutura com caminhos que poderiam ser conducentes à exclusão social. O problema reside em o ensino profissionalizante não ser considerado um caminho válido para qualquer jovem, mas ser tido como “algo que se destina aos que não possuem as

competências cognitivas que lhes permita seguir um curriculum ‘normal’ e que, por acaso, são, na sua quase totalidade, oriundos das classes populares e das minorias étnico-culturais.” (Alves, 2007: 64)

O ensino profissionalizante, incluindo os CA, poderia tornar-se uma primeira escolha para muitos/as outros/as jovens se a sua imagem social fosse positiva, pois tal como Hyland (2017) afirma, muitos/as jovens preferem percursos profissionalizantes, mas não os seguem devido ao seu estatuto social subordinado (Fraser, 2002). Torna-se, portanto, necessário mudar o reconhecimento social dos CA, para que exista equidade no campo educativo (Baker et al., 2004).

Avaliar se os CA são uma medida de justiça social é uma questão complexa que não pode ser resumida ao que se debateu nesta secção. Outras dimensões devem ser consideradas, como por exemplo, o conhecimento (curricular) fornecido pelos CA, teórico e prático, e as questões relativas ao acesso ao ensino superior, que se discutem no capítulo seguinte.

6. *CURRICULUM* E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Sumário

Nesta secção será abordada a temática do conhecimento previsto nos referenciais pedagógicos dos CA e que constituem o currículo destes cursos. Paralelamente será debatido como este currículo interfere com o acesso ao ensino superior e como estas dimensões se equacionam em termos de justiça social.

Introdução

Em trabalhos anteriores (Macedo et al., 2018) consideramos que contextos de aprendizagem alternativos ao ensino regular conseguem fornecer ‘aprendizagem significativa’ (McGregor et al., 2014) a jovens que em algum momento se desvincularam da escola. Os/as jovens encontram aí espaços de motivação para aprender, podendo reatar a sua relação com o saber (Charlot, 2009), e sentindo que o saber que adquirem é traduzível em competências, conhecimento, e mesmo autoestima. A ‘educação significativa’ que resulta em ‘aprendizagem significativa’ (McGregor et al., 2014) decorre, segundo os/as autores/as que a propõem, de programas que se aproximam mais da realidade cognitiva dos/as jovens, no sentido da aplicação da teoria que aprendem a situações práticas, proporcionando uma conectividade entre teoria e prática (Sappa et al., 2016) que, normalmente, não é encontrada nos programas curriculares do ensino regular, predominantemente teóricos.

Te Riele e Crump (2002) apontam várias dimensões em que o currículo no ensino profissionalizante se torna mais atrativo para os/as jovens, não se tratando apenas do tipo de conhecimento transmitido, mas também das estratégias pedagógicas utilizadas e das relações que se estabelecem entre docentes e alunos/as:

Embora focado em alcançar competências, o ensino profissionalizante talvez seja mais capaz do que as vias académicas tradicionais de integrar os interesses e capacidades dos alunos, incorporar conhecimentos e competências, demonstrar o benefício de permanecer na escola e aumentar gradualmente a responsabilidade ao demonstrar competência. O EP, que usa situações autênticas de aprendizagem, também confere processos de aprendizagem mais envolventes, incluindo a aprendizagem cooperativa, pois o trabalho em equipa é uma competência de trabalho altamente valorizada. (Te Riele & Crump, 2002: 260)

As estratégias pedagógicas que podem ser mais promotoras de uma aprendizagem significativa não têm, porém, de estar a par de currículos que baixem o nível educativo de tal forma que não se tornem atrativos para qualquer jovem, ou que limitem as possibilidades de futuro dos/as jovens quer no que diz respeito ao prosseguimento de estudos, nomeadamente para o ensino superior, quer no que se refere ao desenvolvimento do pensamento analítico sobre o mundo que os/as rodeia, incluindo sobre a dimensão prática da profissão para a qual estão a ser formados/as.

No caso dos CA, há uma questão substantiva a ter em conta – que não tem paralelo com os Cursos Profissionais, pelo que não representa o ensino profissionalizante de jovens no seu todo – e que se refere aos referenciais pedagógicos. Particularmente, refere-se aos constituintes curriculares da componente sociocultural, especialmente, e também, de certa forma, da componente científica, que foram apresentados no capítulo 3.

Esta questão relaciona-se com o nível académico a que correspondem os conteúdos das UFCDs lecionadas nessas componentes, que, como se verá, não são equivalentes aos programas curriculares do ensino secundário regular.

Apesar de os CA fornecerem um certificado de equivalência ao 12º ano de escolaridade, esta nivelação por baixo implica que em termos de conhecimento os/as jovens que concluem o 12º ano de escolaridade via CA não estão em equidade com aqueles que o fazem pelo ensino regular, e nem mesmo com os que concluem pelos Cursos Profissionais.

Concomitantemente, tal nivelação parece ter subjacente uma representação social sobre os/as jovens que frequentam estes cursos como incapazes de acompanhar “um curriculum ‘normal’” (Alves, 2007). Esta é uma representação que, em termos sociais, contribui para categorizar o ensino profissionalizante como um ensino ‘mais fácil’, e os jovens que o frequentam como ‘burros’, segundo declaram os/as participantes, o que se reflete na sua imagem social, e, conseqüentemente, na sua atratividade, como se debaterá no capítulo 8.

Tarabini e Jacovkis (2019: 893) expõem claramente esta diferenciação que é feita entre conhecimento teórico e conhecimento prático e o predicativo de facilidade que é atribuído a este último:

O conhecimento teórico é entendido como fundamentalmente difícil, vinculado a uma ampla conceção de ‘cultura’ e não acessível a todos os tipos de estudantes. O conhecimento prático, por outro lado, está sistematicamente vinculado ao atributo de fácil, nunca se conecta ao conceito de ‘cultura’ e subentende-se que todo o mundo pode aceder a ele.

As autoras sublinham este argumento, considerando que esta cisão entre conhecimento teórico e conhecimento prático, este último associado ao ensino profissionalizante, perpetua o estigma existente em torno desta via de ensino:

De facto, tanto a visão dicotómica do conhecimento como os atributos que se atribuem à teoria e prática, contribuem para desenhar uma hierarquia entre as duas vias formativas em que a FP [formação profissional] tende a ser sistematicamente estigmatizada e desprestigiada. (Tarabini & Jacovkis, 2019: 901-902)

Considera-se, tal como Young et al. (2014) que os/as jovens têm “direito ao conhecimento” (*entitlement to knowledge*). E este conhecimento deve ser um conhecimento que permita alargar horizontes, desenvolver o sentido crítico e o respeito por si próprios, pelo outro, e pelo mundo em que vivemos. Um conhecimento empoderador, que promova a capacidade de se informar, de interpretar e analisar, e de se defender. Um conhecimento que lhes permita compreender e questionar a prática profissional e também conseguir transferi-la para outros contextos, profissionais e/ou pessoais (Sappa et al., 2016). Em suma, entende-se que a educação escolar, independentemente da via de ensino, deveria fornecer conhecimento cosmopolita, na conceção de Martha Nussbaum (2014). Um conhecimento de qualidade, que desenvolva o pensamento crítico, a tomada de perspetiva do outro, o conhecimento de outras formas de pensar a vida e o mundo, que permita transpor o individualismo contextual de cada um, na linha das competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida propostas pela Comissão Europeia (European Commission, 2019).

Michael Young e colegas (2014: 11) consideram que apenas o que denominam de “conhecimento poderoso” permite criar justiça social para todas as pessoas, pois consideram o conhecimento “como direito de todos os alunos”.

O “conhecimento poderoso” é um conhecimento que é adquirido na escola, e a escola tem o propósito, segundo estes autores, de

Permitir a todos/as os/as estudantes a aquisição de conhecimento que os conduza para além da sua experiência. Trata-se de conhecimento que muitos não terão acesso em casa, entre os seus amigos, ou nas comunidades onde vivem. Como tal, o acesso a este conhecimento é um ‘direito’ de todos os alunos como futuros cidadãos. (Young et al., 2014: 10)

Nos seus últimos trabalhos em torno do conceito de “conhecimento poderoso”, Michael Young, suavizou o seu foco quanto ao tipo de conhecimento que cabe no conceito (Young, 2016; Young et al., 2014). Anteriormente, o autor focava o conceito no conhecimento transmitido pelas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, e Matemática), e arrasava com

o conhecimento transmitido no ensino de tipo vocacional, e especialmente nas *Apprenticeships*, porque o considerava dependente do contexto, logo, incapaz de promover raciocínio abstrato e desenvolver pensamento crítico (Young, 2010).

Atualmente o autor e seus colaboradores já incluem as Humanidades no tipo de conhecimento abrangido pelo “conhecimento poderoso”, embora lhes indiquem como limite a capacidade de generalização. Não obstante, “o conhecimento poderoso inevitavelmente é um conhecimento especializado” (Young, 2016: 24). Segundo este autor, “o conhecimento é ‘poderoso’ se prevê, se explica, se permite conceber alternativas” (Young et al., 2014). Estas capacidades extrapolam a sua utilização académica para se aplicarem a todas as dimensões da vida, possibilitando que os indivíduos estejam mais conscientes dos mecanismos de poder a que estão sujeitos, pelo que a posse de “conhecimento poderoso” pode considerar-se uma dimensão necessária à existência de justiça social.

Paralelamente, permite a aquisição de conhecimentos para o prosseguimento de estudos, nomeadamente de nível superior, que pode abrir portas à mobilidade social ascendente – independentemente da discussão, que, por exemplo, Barry (2005) desenvolve em torno da existência ou não de “lugar” num patamar superior. Este autor formula que as classes sociais ocupam os lugares que lhes correspondem tradicionalmente, deixando pouca possibilidade a elementos de outras classes ocuparem os poucos lugares disponíveis, nomeadamente ao nível laboral, o que significaria reprodução social (Bourdieu & Passeron, [19--?]) rígida e irremovível, onde a agência individual não teria lugar possível.

A adaptação do currículo a grupos específicos, tendo por base a cultura que trazem para a escola – o seu *habitus* (Bourdieu, 2006) primário (Clavel, 2004) – é limitadora das expectativas e desenvolvimento das crianças e jovens por não estimular a superação dos limites que uma cultura ‘não-escolar’ (Young, 2015), tem subjacentes, contribuindo para a reprodução social (Bourdieu & Passeron, [19--?]) que, ironicamente, a escola é acusada de promover à conta do currículo hegemónico. Por outro lado, crianças e jovens que sentem “estranheza” (Silva, 2008, 2010) perante o currículo escolar e que vão somando dificuldades durante o seu percurso escolar, podem sentir-se mais confortáveis e confiantes com currículos mais próximos das suas lógicas vivenciais. Este é um dilema que Coleman (2011: 143) traduz eloquentemente da seguinte forma:

Uma coisa que tem de se assumir como dado adquirido é que aproximadamente 70 por cento de uma turma do primeiro ano de uma escola preparatória e secundária não frequentará a universidade; contudo, atribuir a uma *criança em particular*, um currículo delineado para esses 70 por cento, anula a oportunidade de essa criança entrar numa universidade. No entanto,

atribuir a todas as crianças um currículo delineado para os 30 por cento que irão frequentar a universidade gera desigualdade relativamente àquelas que, no final do ensino preparatório e secundário, acabem por se juntar aos 70 por cento que não vão entrar na universidade. Este é um dilema real e que nenhum sistema educacional resolveu por completo.

A questão levantada por Coleman é acutilante, especialmente porque é impossível saber em tempo oportuno se uma determinada criança vai frequentar a universidade; e mesmo na configuração do sistema educativo português atual, de acordo com os dados do presente estudo, jovens já adiantados no seu percurso escolar do ensino secundário não se sentem confortáveis com a opção de área curricular que fizeram ao se matricular no 10º ano de escolaridade – podendo considerar-se ser precoce o tempo etário em que essa escolha tem de ser feita.

Por outro lado, e estando de acordo com Brighouse (2007) na crítica que faz à obra de Baker, Lynch, Cantillon e Walsh (2004), para crianças e jovens cujo contexto familiar restringe as suas opções, “o acesso a outros modelos de vida é necessário” e a escola, sendo o lugar onde as crianças passam a maior parte do seu dia-a-dia, “é a arena na qual suplementar [as crianças] com outros modelos de comportamento alternativos” (Brighouse, 2007: 150).

Connel (1997) refere que o curriculum hegemónico reflete os interesses dos grupos mais favorecidos, questionando a sua capacidade de promover justiça social. Não obstante, a oferta curricular adaptada aos contextos e aos grupos menos favorecidos numa sociedade cujo sistema de ensino organiza os ensinos básico e secundário em função do acesso ao ensino superior, pode ser altamente discriminatória potenciando a exclusão social destes grupos. A oferta curricular adaptada aos contextos tende a não fornecer o conhecimento necessário para aceder ao nível superior de educação, criando uma triagem entre aqueles que podem e aqueles que não podem aceder. Esta condição parece ser autoassumida por parte dos/as jovens que frequentam a via profissional, que consideram que não têm capacidades para fazer esse caminho, como se reflete neste trabalho. Isto sugere a interiorização da “*legitimidade da sua exclusão*”⁵⁶, isto é, o reconhecimento da sua inaptidão para integrar-se no sistema escolar, da sua inferioridade intelectual e cultural e, portanto, da necessidade da sua eliminação da competição” (Clavel, 2004: 114).⁵⁷

As componentes sociocultural e científica nos CA são pautadas por níveis académicos muito baixos que chegam a comparar-se com os do ensino básico intermédio, como veremos em

⁵⁶ Itálico no original

⁵⁷ Para uma análise sobre o reforço da opressão pela convivência dos oprimidos cf. Freire (2018) e Bourdieu (2006)

seguida. Jovens de grupos desfavorecidos podem ter falta de recursos materiais, por vezes também carências afetivas e de poder, mas tal não significa que tenham privação de recursos cognitivos.

Crê-se por isso ser elementar uma equivalência real de conhecimento entre as componentes sociocultural e científica dos CA e a componente geral do ensino regular. Tal poderia contribuir para uma maior paridade de estima entre as vias profissional e regular de educação e formação (Cedefop, 2014).

Como já mencionado neste trabalho, estudos sobre os Cursos de Aprendizagem informam que o seu público são jovens com baixa performance académica anterior (Almeida, 2005; Neves & Figueiredo, 2007a; Neves et al., 1993; Taylor et al., 2013) e provêm de famílias com baixa qualificação académica (Neves & Figueiredo, 2007a; Neves et al., 1993; Taylor, 2008). Se o currículo dos CA nivelar os conhecimentos das componentes sociocultural e científica pelo conhecimento correspondente a anos de escolaridade bem anteriores, como nos indicam os dados, dificilmente promoverá as capacidades de leitura e interpretação do mundo e o sentido crítico que ultrapassem os limites da sua profissionalização, reconhecendo que mesmo profissionalmente este tipo de capacidades, e conhecimento, são necessários. Este nivelamento por baixo pode também limitar a aquisição plena das competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (European Commission, 2019) que são consideradas fundamentais no desenvolvimento pessoal e profissional.

Como refletem Tarabini e Jacovkis (2019: 901) “a aquisição de conhecimento abstrato é necessária para compreender e questionar as relações de poder em que se desenvolve a vida pessoal e profissional e para raciocinar de forma crítica”. Assim, ressalva-se que a questão aqui em causa não é considerar não-válido o ensino profissionalizante, pois a posição é oposta, mas sim, considerar que é possível conciliar o ensino profissionalizante com “conhecimento poderoso”.

Processo metodológico específico

A aferição da perspetiva dos/as participantes sobre o conhecimento veiculado nos CA inclui dados quantitativos e dados qualitativos. Várias dimensões foram consideradas, como a avaliação que os/as formandos/as fazem dos CA, a opinião sobre o conhecimento veiculado nos cursos, e o acesso ao ensino superior.

Os dados quantitativos relativos ao acesso ao ensino superior resultam de quatro questões:

(i) ‘Pensa candidatar-se ao ensino superior?’, variável dicotómica de resposta sim/não/não

sabe; (ii) ‘Se pensa candidatar-se ao ensino superior, quais os motivos para essa opção?’ e (iii) ‘Se não pensa candidatar-se ao ensino superior, quais os motivos para essa opção?’, questões de múltipla escolha dependentes da resposta à primeira questão; e (iv) ‘Considera que os conhecimentos que adquire no Curso de Aprendizagem que frequenta lhe permitem realizar as provas de acesso para entrar no ensino superior?’, variável dicotómica de resposta sim/não/não sabe. Os gráficos com dados quantitativos apresentados neste capítulo apresentam resultados discriminados por género.

Os dados qualitativos foram recolhidos nas entrevistas, junto de todos/as os/as participantes. As questões dos guiões de entrevistas, agrupadas na dimensão ‘Perspetiva sobre o conhecimento curricular dos CA’, foram as seguintes, conforme os grupos de participantes:

- Dirigentes: ‘O que pensa sobre o conhecimento curricular previsto nos CA?’; e ‘O conhecimento curricular previsto permite aos/às jovens realizar as provas de acesso ao ensino superior?’
- Formadores/as: ‘O que pensa sobre o conhecimento curricular previsto nos CA?’; ‘Que tipo de estratégias pedagógicas resultam melhor nos CA?’; e ‘O conhecimento curricular previsto permite aos/às jovens realizar as provas de acesso ao ensino superior?’
- Jovens: ‘O que pensas sobre o conhecimento que adquires no CA?’; ‘Aprende-se mais nos CA ou no ensino regular?⁵⁸’; e ‘Achas que o que aprendes no curso te permite realizar as provas de acesso ao ensino superior?’
- Tutores/as: ‘O que pensa sobre o conhecimento que os/as jovens adquirem nos CA?’; ‘Considera que o que os/as jovens aprendem nos CA os prepara bem para o mundo do trabalho?’; e ‘Considera que o que os/as jovens aprendem nos CA os prepara para acederem ao ensino superior, caso queiram?’

Os resultados qualitativos resultam de análise de conteúdo (Tonkiss, 2004) com recurso ao software NVivo 12®. Os dados foram codificados numa categoria (*parent node*): ‘Perspetiva sobre o conhecimento nos CA’, e em três subcategorias (*child nodes*): ‘Acesso ao ensino superior’; ‘Opinião sobre o currículo dos CA’; e ‘Estratégias pedagógicas’.

Neste capítulo tenta-se fazer uma triangulação entre dados qualitativos a partir da categorização específica desta secção, das entrevistas dos quatro grupos de participantes,

⁵⁸ Quando questionados/as sobre se se aprende mais no CA ou no ensino regular, as respostas dos/as jovens dividem-se. No entanto, não se sabe o que entendem por ‘aprender’. Podem entender aprender relativamente ao conteúdo (mais conteúdo no ensino regular, menos no CA), à profundidade (mais aprofundado no ensino regular, menos no CA), ou à facilidade em aprender (mais fácil aprender no CA, mais difícil no ensino regular), pelo que os resultados sobre este ponto podem sofrer algum viés.

bem como uma triangulação entre dados qualitativos e quantitativos no que respeita aos/às jovens formandos/as, de modo a que a análise resulte num maior conhecimento sobre os CA nesta dimensão do conhecimento curricular e do acesso ao ensino superior.

Perspetiva sobre o conhecimento curricular nos CA

Uma das referências a que é feita alusão nas representações sociais que os/as participantes apontam existir sobre o ensino profissionalizante, refere-se ao conteúdo curricular dos cursos; embora, no que respeita à sociedade em geral, ao nível do senso comum, não pareça existir conhecimento de facto sobre o currículo das diversas modalidades formativas, a não ser por aqueles/as que delas participam (ainda que, como se referiu, os/as jovens neste estudo não saibam distinguir a especificidade dos CA por relação a outras modalidades de ensino profissionalizante de nível secundário).

No entanto, é veiculado pela comunicação social que este tipo de ensino é destinado a jovens que apresentam dificuldades em acompanhar o ensino regular, logo, terá forçosamente que ser ‘mais fácil’. A acompanhar esta perceção, existe ainda a questão da dificuldade no acesso ao ensino superior que é do conhecimento público (cf., por exemplo: C.A.C., 2018; Francisco, 2018; Lusa, 2019c; SOL, 2019) e que se alinha na mesma ideia de facilidade do currículo, por um raciocínio lógico entre variáveis: o Governo está a tentar criar “uma 3ª via” de acesso ao ensino superior (cf. SOL, 2019), porque, *logicamente*, o currículo não prepara os/as jovens provenientes do ensino profissionalizante para realizar os exames de acesso, logo, é porque o currículo é mais fácil.

O currículo nos CA é substancialmente diferente, por exemplo, daquele dos Cursos Profissionais. Este último apresenta mais aproximações ao currículo do ensino regular. Assim, neste capítulo as perspetivas apresentadas pelos/as participantes apenas dizem respeito aos CA – embora, como já dito, os/as jovens não distingam entre modalidades formativas, referindo-se aos CA como ‘Cursos Profissionais’.

A avaliação que os quatro grupos de participantes fazem sobre as componentes sociocultural e científica, especialmente, e também sobre a componente tecnológica, são, em alguns pontos, contrastantes⁵⁹. A tabela 23 apresenta as diversas referências que representam a opinião dos/as participantes sobre o currículo dos CA.

⁵⁹ Neste ponto do presente capítulo não se apresentam dados quantitativos, pois não foram previstas questões específicas sobre o tema no questionário.

Tabela 23 – Opinião sobre o currículo dos CA – resultados das entrevistas

Opinião sobre o currículo dos CA	Ref.	Dirig.	Form.	Jovens	Tut.
As matérias são facilitadas ou resumidas	72	0	8	62	2
Matérias são diferentes do ensino regular	19	1	6	12	0
Deveria ser mais prático e menos teórico	12	0	0	12	0
É adaptado à área profissional do CA; é flexível	12	6	6	0	0
Componente tecnológica é muito útil e exigente	11	0	2	9	0
Planos curriculares não estão bem	10	5	5	0	0
A componente tecnológica é muito teórica	6	0	0	0	6
Algumas EF são responsáveis pela elaboração dos referenciais	5	2	3	0	0
Aprende-se mais no curso do que no ensino regular	5	0	0	5	0
As matérias das disciplinas estão interligadas	5	0	0	5	0
As matérias têm aplicabilidade na vida real	4	0	0	4	0
É igual ou equivalente ao programa do ensino regular	4	3	1	0	0
É adequado às necessidades do mercado de trabalho	3	0	0	0	3
Há matérias que não são úteis para a profissão	3	0	0	3	0
Aprendemos mais a fazer do que a ouvir	2	0	0	2	0
Docentes adaptam exigência curricular a cada turma	2	0	2	0	0
Escolas deveriam dar componentes SC e C; EF deveriam dar CT	2	0	2	0	0
Está bem desenhado para o público que é	2	0	2	0	0
Não prepara para exercer a profissão autonomamente	2	0	0	2	0
A componente sociocultural não faz falta	1	0	0	0	1
Aqui preparam-nos para uma profissão, na escola para sermos alguém	1	0	0	1	0
Assuntos relacionados com a área profissional suscitam mais interesse	1	0	1	0	0
Deveria ter mais carga horária	1	0	1	0	0
Disciplinas de base estão bem desenvolvidas	1	0	1	0	0
Existe sobreposição de conteúdos entre disciplinas	1	0	0	1	0
Há matérias em falta na componente tecnológica	1	0	0	1	0
Há matérias que são obsoletas, já não fazem sentido	1	0	0	1	0
Há módulos que estão desatualizados	1	0	1	0	0
Módulos não são interligados	1	0	1	0	0
No curso aprende-se mais em termos práticos	1	0	0	1	0
Os referenciais não são para cumprir escrupulosamente	1	0	1	0	0
Referenciais são inflexíveis	1	1	0	0	0
	194	18	43	121	12

Como se pode verificar na tabela, a categoria que reúne maior quantidade de referências diz respeito à facilidade dos conteúdos curriculares – ‘as matérias são facilitadas ou resumidas’ – e é referida por todos os grupos de participantes com exceção dos/as dirigentes. Esta referência vem sugerir que a questão relativa aos conteúdos curriculares não é apenas uma perceção exterior aos cursos, é uma confirmação vinda de quem conhece esta realidade no seu interior.

A minha opinião, e esta é uma opinião pessoal, não é assim muito consensual, mas eu estou completamente convencido que um jovem que seja bom aluno no 9º ano, como temos tido alguns alunos do quadro de honra, que vieram a ser nossos formandos, que o centro foi a 1ª opção deles, etc. Para um jovem com este perfil, de facto, três anos depois, a nível de formação sociocultural, o português, o inglês, etc. não acrescenta quase nada. Provavelmente até vai perder algumas competências que trazia do português, do inglês, até da própria matemática. A matemática haverá algumas coisas que poderá aprender, eventualmente, mas pouquinho. (Formador, M, Componente Científica, EF-05)

Eu sei lá! Nem há matérias! (risos) Ou seja, não... É tudo pelo mais fácil! Eu agora quero fazer exames, eu penso assim «eu não... tou lixada, não tenho bases nenhuma!» porque é mesmo uma nulidade aqui nunca... nunca se sai daqui com um ótimo conhecimento; é impossível, é inevitável, mesmo! Não dá! Em termos das disciplinas tipo Matemática e Português, é sempre tudo reduzido 2 ou 3 anos, ou seja, nós estamos a dar, devemos estar a dar coisas do 8º ano ou do 9º. (Luana, F, 18 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração)

São muitos deles repetitivos, estamos sempre a dar a mesma coisa. São muito fáceis, isto parece aquilo que eu dei no 7º até ao 9º ano, só que doutra maneira. Muitas das vezes os stôres não dão a matéria porque dizem que é complicado, então vamos avançar ou vamos dar outra coisa em vez daquilo. Aqui é assim. (Jasmine, F, 18 anos, 2º ano de Comércio)

A facilidade nos conteúdos curriculares nos CA, e a forma como, por exemplo este último excerto refere, de os professores lidarem com esses conteúdos, tende a reforçar a ideia de que os/as jovens que estão nestes cursos não têm capacidade para aprender determinadas matérias, fazendo-os/as, inclusivamente sentir-se dessa forma e interiorizar esse estigma. Este é um reforço que se faz ‘por dentro’, no interior dos CA, da imagem social da formação profissional. Uma jovem refere, por exemplo, que os/as formadores/as fazem avaliações com fichas que foram anteriormente realizadas em aula:

Porque é para um curso profissional é porque não... quem vem para um curso profissional não quer estudar muito. Um curso profissional, por exemplo, às vezes é só preciso estar atento àquilo que a professora está a dizer, e tentar perceber o que ela está a dizer, e você nem precisa de estudar! Porque depois ela dá-lhe a papinha toda, como se diz. E por exemplo, dá-nos os objetivos e nos objetivos diz a frase que tem no teste. Eles aqui dão-nos a papinha toda. Por exemplo, em Matemática, nós temos as fichas, as fichas que elas nos dão, a ficha é igual ao teste. Temos que estudar por aí. Não é um bicho de sete cabeças! Porque se calhar num curso, numa escola secundária é diferente! É a grande diferença de um curso profissional, é

que nós não precisamos de estudar, precisas sempre de ler um bocadinho, mas não elaborado.
(Raquel, F, 20 anos, 3º ano de Cuidados de Beleza)

O seguinte excerto da entrevista de uma formadora ilustra o quanto os/as formadores/as podem nivelar por baixo o conhecimento a transmitir aos/às formandos/as – especialmente porque, como veremos à frente têm alguma autonomia para gerir as unidades de formação de curta duração dentro das disciplinas

Portugal e a sua História, eu também revia um pouco, porque é assim, nós estamos, o que aparece no referencial, são anos muito, muito anteriores, que não lhes diz absolutamente nada, eles nunca, a maior parte deles ouviu falar do 25 de Abril, mas não sabe nada do 25 de Abril, e esse é um tema muito interessante, mas não para eles. Portanto, esse também era outra das unidades que eu colocava mais atual. (Formadora, F, Componente Sociocultural, EF-06)

Neste excerto parece que a docente parte do princípio de que as capacidades e interesses dos/as formandos/as são homogêneas e limitadas. Este excerto sugere uma determinada representação sobre os/as formandos/as condizente com aquela que estes apontam como sendo a principal representação social sobre jovens do ensino profissionalizante (que “é para burros”) que se refere no capítulo 8. Atuações como esta por parte de formadores/as podem contribuir para que os/as jovens interiorizem esse estereótipo, e sugerem baixas expectativas sobre os/as formandos/as, quando formadores/as afirmam que o currículo ‘está bem desenhado para o público que é’:

Eu acho que está bem desenhado. Eu acho que para o público que é, para... acho que está bem desenhado. (Formadora, F, Componentes Científica e Tecnológica, EF-01)

Poderia se acertar, mais uma coisa, mais um aspeto ou outro, mas essencialmente acho que os planos curriculares estão bem idealizados para este tipo de público, para este tipo de público. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-06)

Parece ser norma que os referenciais pedagógicos dos CA sejam utilizados de forma ‘flexível’ pelos/as formadores/as e os conteúdos programáticos ‘adaptados à área’ profissional de cada curso, pois ‘os referenciais não são para cumprir escrupulosamente’, o que pode conduzir a situações em que os/as formadores/as se limitem ao conhecimento que está diretamente ligado com a prática e não estimulem a aprendizagem de conhecimento que possa ser extrapolado para além do contexto – conhecimento expansivo (Engeström, 2001; Fuller & Unwin, 2003), que será abordado no capítulo 7. Contrariamente, uma dirigente

considera que ‘os referenciais são inflexíveis’, embora a elaboração dos referenciais da componente tecnológica seja da responsabilidade de alguns centros de formação, especialistas em áreas profissionais específicas.

Aqui a diferença é, nós estamos num âmbito mais profissional, os módulos também são mais vocacionados para a componente vocacional, tendo em conta que o Português tem que ser dado, o Francês tem que ser dado, mas nós aqui funcionamos um bocadinho por interdisciplinaridade, quer dizer, trabalhamos, o grupo trabalha todo em conjunto, e eles vão fazendo atividades dedicadas à área técnica. O professor de Português, o professor de Francês, a Matemática, vão aplicando aquelas matérias ao dia a dia deles, o que lhes vai motivando mais um bocadinho, não é? Porque se fosse só ser do Português, da Matemática, estas coisas também não correriam tão bem como a gente queria que corresse. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-06)

Claro que o que vem no referencial, eu pelo menos acho, que aquilo, por isso é que se chama referencial, não é para dar tudo ali à linha, portanto, o que eu acho que é necessário para os alunos, o básico, portanto, para depois ir para a prática... Até porque há coisas que acabam por ser repetidas noutros módulos, portanto, há um módulo que se calhar, eu não dou tudo naquele módulo porque sei que no seguinte já se vai voltar ali, então depois complemento, pronto, eu faço essa gestão... Também acho que os formadores fazem mais ou menos todos assim, aquilo é uma base, duma referência, não é um programa que tem que ser cumprido, escrupulosamente, como no ensino regular, por exemplo, que os professores têm que cumprir mesmo o que está no programa. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-02)

Mas essa questão da rigidez e da inflexibilidade é algo que está inerente a todos os referenciais, sejam eles de que coisa for, não é? É a questão de serem realmente, mesmo com a possibilidade de sofrerem alterações, se calhar são demasiado rígidos, mas também tem que haver um referencial se não, não podemos certificar. Portanto, tem que haver aqui um equilíbrio... É claro que é assim, nós sabemos em teoria que a qualquer momento nós podemos sugerir e induzir alterações nos referenciais. Nós temos essa responsabilidade porque somos responsáveis pelos nossos referenciais. Portanto, se me disser, se eu lhe disser, «ai estão muito mal, estão uma desgraça, estão desatualizados», então diria «ok, mas a responsabilidade é nossa, então temos que os mudar». (Dirigente, F, EF-05)

A representação social em relação ao currículo dos CA de que se trata de um ensino facilitado e a sua consequente influência na imagem social do ensino profissionalizante está presente também na consciência de formandos/as e de tutores/as.

Se calhar há um facilitismo por causa daquilo que eu lhe falei, do facto dos conteúdos serem extremamente básicos, que não dão equivalência a coisa nenhuma, porque qualquer criatura que tenha mais do que 6 anos percebe aquilo que nós estamos a dar, portanto, ... se calhar é por essa componente sociocultural básica, que as pessoas acham que realmente é básico, porque realmente essa componente é. Essa postura redutora, se calhar, é porque se sabe que a parte sociocultural é mesmo muito, muito, muito básica. (Leonardo, M, 22 anos, 2º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro)

Há várias escolas no Porto que têm mesmo só cursos de Animação Sociocultural, que não são Cursos de Aprendizagem, é ensino regular, é diferente. E tu sabes que a exigência naquele curso foi completamente diferente da exigência que tu tens nestas formações de Aprendizagem. Ou seja, sabes que no futuro lhes vais poder exigir mais coisas do que a estes miúdos. Isto não abona a favor deles, não é? Esta imagem que a sociedade tem não abona a favor deles. (Tutora, F, EF-01)

A questão que esta tutora coloca é importante porque implica no desempenho profissional. Ou seja, embora, como veremos à frente, a componente tecnológica tenha uma exigência diferente das componentes sociocultural e científica e seja mais valorizada pelos/as participantes, infere-se do relato desta tutora que as segundas são importantes para interpretar e compreender o que é o conhecimento da componente tecnológica que é aquele que tem aplicação prática mais ‘visível’ no mercado de trabalho. Em termos laborais, porque atualmente é exigido aos/às trabalhadores/as uma constante aprendizagem e adaptação a novas técnicas e formas de trabalho, parece ser necessário que os/as jovens que concluem CA estejam munidos de conhecimento que lhes permita reconcetualizar o seu trabalho profissional.

A facilidade dos conteúdos curriculares das componentes sociocultural e científica – que no nosso entendimento pode conduzir a uma interiorização de fracasso nos/as jovens formandos/as – pode ser motivo para abandono da formação:

Tentamos fazer com que as pessoas não desistam, porque há muita gente aqui que acaba... como sente que, também já andou no secundário e sabe como é que as matérias eram, como acham que é muito mais fácil aqui, sentem-se um bocado... não é bem desanimadas, mas ficam assim tipo como se... se faltasse alguma coisa, e então ficam... ficam desanimadas, pronto. E pensam em desistir do curso, porque querem uma coisa que seja um bocado mais... não é mais difícil, mas que lhes dê mais benesses... (Nair, F, 22 anos, 2º ano de Artesanato)

Agora, para uma pessoa que queira aprender, que queira saber mais, pelo menos para mim, é muito complicado às vezes, eu faço os trabalhos, mas é muito complicado às vezes, eu quero saber mais e não tenho ninguém, do outro lado, que me dê mais. Que me ensine mais. (Núria, F, 23 anos, 2º ano de Artesanato)

Não obstante, se para alguns/as formandos/as o nível curricular deveria ser mais exigente, para outros/as está adequado pois procuram no ensino profissionalizante uma distância ou diferenciação do ensino regular:

A mesma coisa com a Matemática, demos geometria que também se dá no 5º ano, demos equações, que também se dá no 5º ano, ... percebe? Não é muito elaborado. É completamente diferente. Também para nós é bom porque nós também se viemos para um curso profissional não é para ter igual a um sem ser curso. (Raquel, F, 20 anos, 3º ano de Cuidados de Beleza)

Consequentemente, quase todos os grupos de participantes, com exceção do de tutores/as, referem que ‘as matérias são diferentes do ensino regular’. Porém, alguns estão a favor dessa diferença – ainda que cause constrangimentos no prosseguimento de estudos –, justificando-a com o interesse dos/as jovens ‘que não se reconhecem no sistema escolar’, como afirma uma dirigente, enquanto outros/as se posicionam contra.

Ao nível da sociocultural e científica, eu julgo que houve uma preocupação de ajustar esses conteúdos a uma alternativa diferente, que é a formação profissional, não é? Não podemos ter os mesmos conteúdos, que são ministrados no ensino regular, sejam ministrados na formação, não é? Até porque seria imprudente para os jovens, nomeadamente aqueles que não se reconhecem no sistema escolar, chegarem aqui e terem exatamente a mesma Matemática, o mesmo Português... (Dirigente, F, EF-09)

É assim, aqui a matéria, é claro que não são iguais às do ensino regular, como eu digo, eles têm, por exemplo, a parte da Matemática, têm três módulos a Matemática e a duração deles são 100 horas, o que não tem nada a ver com o ensino, porque aqui a parte de Português, de Matemática, está um bocado relacionada com as capacidades deles e não para eles se candidatarem ao ensino superior mas terem os conhecimentos, adquirir os conhecimentos nessa área para depois no final do curso ir trabalhar. Há disciplinas que ensinam a fazer o currículo, entrevistas, como é que se comportam na entrevista, como é isto. A parte de Português a escrever corretamente, ou seja, se calhar, como é que eu hei de dizer, não é tão vocacionado para eles se candidatarem ao ensino superior, mas para no final terem, trabalharem e terem umas bases de Português, da Matemática que os auxilie, que os ajude na parte do trabalho, na parte profissional. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-08)

Depende. Como eu vinha do 12º, eu cheguei cá e estranhei um bocado, porque o... aqui supostamente, supostamente não, dão equivalência ao 12º, só que aquilo que nós damos aqui não tem nada a ver com o 12º do secundário da escola normal. Então, não sei... Eu acho que... Português, não nos vai servir para quase nada, o que nós damos no secundário normal. Aqui o que nós damos... é um bocado cultura geral, que serve para toda a gente, que... por exemplo, no ano passado nós tivemos uma.. quase só sobre União Europeia e essas coisas... que se nós perguntarmos, a maior parte das pessoas lá fora, a maior parte se calhar... acha que sabe, mas não está a dizer nada de jeito. Então eu acho que aqui nisso, isto é uma mais-valia aqui. E quando falo destas, falo de outras não é? (Angelina, F, 20 anos, 2º ano de Proteção de Pessoas e Bens)

Porque... a maior parte dos módulos que nós temos, ninguém nos ensina nada. Dizem-nos para nós fazermos trabalhos, sobre alguma coisa, e nós fazemos. Mas eu isso consigo fazer em casa. Consigo ir pesquisar sobre um tema que eu queira saber, até porque eu sou muito curiosa e gosto de saber tudo e mais alguma coisa,... então, aquilo que me pedem para eu pesquisar aqui para fazer um trabalho sobre, não me estão a ensinar, estão-me a incentivar a pesquisar sobre alguma coisa que eu se calhar nem... nem me interessa saber, e nunca vou querer saber daquilo no futuro. Enquanto que no ensino regular, nós temos que saber aquilo, e há muita coisa que... que aqui não é dada, que eu acho que é muito importante. Português, eu quase que não tenho aulas de Português, não... não aprendo, não falo sobre autores, não me incentivam a ler um livro aqui, eu leio porque gosto, mas não me incentivam a ler um livro aqui. Agora, a maior parte das disciplinas que nós temos, por exemplo, História... a História que nós temos aqui, é dada em 4 aulas que temos que dar três tempos históricos diferentes, isso nós não aprendemos nada, temos que decorar e fazer no teste. Enquanto que no ensino regular, eu também tive História da Arte, e aquilo é dado, é aprofundado, nós aprendemos lá. É diferente. Aprendemos se quisermos aprender, também tem a ver com a nossa vontade. (Núria, F, 23 anos, 2º ano de Artesanato)

A questão da aplicabilidade do conhecimento que é adquirido no curso parece estar no centro destas perspetivas contraditórias. Por um lado, a perspetiva de que não é necessário que o conhecimento adquirido no curso seja semelhante ao previsto no ensino regular, porque se considera que o destino dos/as jovens que frequentam CA é o mercado de trabalho e não o ensino superior, e por outro porque se considera que não é do interesse dos/as jovens. E percebe-se, em algumas entrevistas, que os/as jovens têm dificuldade em considerar a aplicabilidade do conhecimento previsto no ensino regular, mesmo aqueles que tiveram um percurso escolar que incluiu uma passagem pelo ensino secundário regular até ao 12º ano, como é o caso da Angelina, acima citada. Por outro lado, as diferenças para o currículo do

ensino regular impedem o acesso a conhecimentos que são objeto de exames nacionais de acesso ao ensino superior, dificultando o prosseguimento de estudos para esse nível de ensino.

A ideia da aplicabilidade reflete-se nas alusões a que ‘as matérias têm aplicabilidade na vida real’ e está relacionada com uma outra que indica que alguns/mas jovens consideram que se ‘aprende mais no curso do que no ensino regular’. Estas ideias, apenas indicadas por jovens participantes trazem subjacente um conceito de vantagem dos CA sobre o ensino regular por conseguirem discernir a utilidade do conhecimento a que têm acesso.

Isso é uma pergunta... é assim, eu nunca tive uma experiência no ensino regular para lhe dizer com 100% de clareza a resposta à pergunta, mas... é assim, eu acho que hoje em dia compensa mais um curso porque abre mais perspectivas, mesmo a nível de contacto de empresa com a própria escola, ou até... professores com a própria empresa, como acontece, eu acho que é muito mais vantajoso um CA. Eu acho que aprendemos muito... muito mais fácil, eu acho que... uma área, uma pessoa se calhar do ensino regular tem que andar ali, depois teórica, é muita teórica, papel, caneta, sempre a escrever, eu acho que essa ideia neste CA, essa ideia não existe, é completamente diferente, tudo mais prático! «olha, tens que fazer isto, vais para ali montar isto», espetacular! Uma pessoa tem que seguir, aprende, como tudo, dás a matéria teórica, mas depois passamos para a prática e conseguimos perceber a teórica, a prática também é completamente fácil! (Mateus, M, 21 anos, 3º ano de Eletrónica e Automação)

Não têm nada a ver com o ensino que eu andei primeiro na... acho que é tudo muito mais prático, mesmo a nível de ter aplicabilidade no mundo real, acho que é completamente diferente, acho que aquilo que nós aprendemos aqui, nós realmente vamos aplicar no mundo real, acho que o que aprendíamos no 12º, não, sinceramente não via aplicar um teorema qualquer num problema, ou uma equação, num problema da vida normal, do quotidiano! Aqui não, aqui nós aprendemos somente aquilo que tem aplicabilidade na vida real. Acho que tem muito mais utilidade aquilo que nós fazemos aqui, do que realmente o que nós fazíamos no outro ensino. (Diana, F, 23 anos, 2º ano de Secretariado e Trabalho Administrativo)

É interessante verificar alguns contrastes que se estabelecem com o ensino regular que ultrapassam a dimensão do conhecimento/currículo per si. O Afonso, por exemplo, considera que se aprende mais no curso porque são preparados para exercer uma profissão, enquanto no ensino regular são preparados ‘para ser alguém’.

Eu acho que se aprende mais no curso, porque no curso estamos a aprender para uma profissão e no ensino normal estamos a aprender a matéria sem ser para uma profissão. Aqui os formadores dão aulas, mas estão-nos a ensinar a preparar-nos para uma profissão, enquanto na escola estão-nos a preparar para nós sermos alguém, para depois arranjarmos trabalho, enquanto aqui estão-nos a preparar já com o foco numa profissão. (Afonso, M, 23 anos, 3º ano de Trabalho Social e Orientação)

Este ‘ser alguém’ está projetado no futuro e parece estar relacionado, no discurso destes jovens, com o ensino superior, pelo que o Afonso quando faz esta afirmação reproduz uma representação social de que o ensino regular, que melhor prepara para a realização de exames de acesso ao ensino superior, é aquele onde os/as jovens são preparados/as para ‘ser alguém’, tal como o Pedro também aponta:

Mas dantes não pensava assim que queria ir para a faculdade e isso... Agora, entrei nesta escola, comecei a aprender as coisas, ver só engenheiros e assim... deu-me essa vontade. Também se quero ser alguém, tenho que seguir alguma coisa. Não posso ficar só com o 12º! (Pedro, M, 20 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia)

Nas representações destes jovens, ‘ser alguém’ parece ter subjacente um determinado estatuto social, um determinado conhecimento, e até, talvez, determinadas profissões. Parece estar implícito que as profissões técnicas de nível intermédio para as quais formam os CA não são estatutariamente profissões que permitam ‘ser alguém’. Esta é uma representação que alguns/as dos/as participantes demonstram e que se crê ser reflexo das representações sociais em torno do ensino regular e superior, e que têm, de certa forma, subjacente um tipo de conhecimento – ‘poderoso’ – que os CA parecem não fornecer. Evidencia também que se deposita ainda grande esperança no ensino secundário regular como possibilidade de mobilidade social ascendente.

Por contraste com as componentes sociocultural e científica, a componente tecnológica é muito valorizada pelos/as participantes, especialmente porque é considerada ‘muito útil e exigente’ por formadores/as e jovens, mas ‘muito teórica’ por tutores que também sugerem que ‘a componente sociocultural não faz falta’:

É tanto, é muito, são matérias muito diferentes e que lhes exige trabalho e algum esforço de concentração, pronto, para poderem avançar. Não considero ser um curso fácil. (Formadora, F, Componente Tecnológica, EF-05)

Agora, a parte técnica, neste curso, que é o único que eu conheço, os outros não sei dizer, não é fácil. Nós éramos 21, agora nós somos 11; e não é porque as pessoas eram burras, é porque as pessoas não aguentam a parte técnica, que é mesmo muito exigente. Nós temos trabalhos de hoje para amanhã, muito, muito, muito complexos, que precisam de muita coisa. (Leonardo, M, 22 anos, 2º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro)

Há matérias difíceis? Há. Há matérias difíceis que são as matérias que estão envolvidas diretamente no nosso curso, nós temos matérias mesmo focadas no que nós vamos fazer. (Tomás, M, 19 anos, 3º ano de Materiais)

O conhecimento teórico é importante, mas não é o mais importante. Aqui temos duas hipóteses, temos dois lados: a parte artística e a parte de conhecimento técnico, que têm que funcionar muito bem os dois juntos. O ter grandes conhecimentos a nível de cultura geral pouco mais vai..., pouco lhes vai fazer diferença. (Tutor, M, EF-07)

Em suma, os/as participantes consideram, *grosso modo*, que o currículo dos CA é fácil, e também facilitado. No entanto, este predicado é especialmente atribuído às componentes sociocultural e científica. Apesar de alguns formandos/as considerarem que a componente tecnológica deveria ser mais extensa porque, às portas do final do curso, não se sentem preparados/as para exercer a profissão autonomamente, ou porque acham que há matérias em falta ou obsoletas nesta componente, geralmente concordam que é mais ‘difícil’ do que as componentes sociocultural e científica. Possivelmente tem aqui peso o facto de as unidades curriculares da componente tecnológica constituírem novidade para os/as jovens, enquanto as disciplinas das outras duas componentes ditas teóricas terem a familiaridade pelo menos do ‘título’ (ex: Matemática, Físico-Química, TIC, até Viver em Português, porque contém o substantivo predicativo ‘Português’), o que lhes permite estabelecer comparações mais facilmente, e especialmente identificar conteúdos que já aprenderam em anos anteriores.

Acesso ao ensino superior

No capítulo 3 debatemos os constrangimentos e possibilidades de acesso ao ensino superior a partir dos CA. Em termos de igualdade de oportunidades de acesso à educação poderia considerar-se que os/as jovens diplomados/as em CA têm a possibilidade formal de se

candidatarem ao ensino superior, pois têm equivalência ao 12º ano. No entanto, o conteúdo curricular das disciplinas socioculturais e científicas, como Viver em Português, e Matemática, não permite a realização dos exames de acesso ao ensino superior. Assim, em termos da concretização do acesso, pode afirmar-se que não existe igualdade. Apenas os/as formandos/as que frequentaram o ensino secundário regular até ao 12º ano não o tendo concluído, ou aqueles/as que possam suportar o custo de explicações ou o esforço de estudar sozinhos as matérias de exame, podem conseguir aceder ao ensino superior pelo Concurso Nacional de Acesso. Apenas com o conhecimento curricular previsto nos CA, é impossível realizar as provas de acesso – como o confirmam formadores/as e dirigentes.

Portanto, eles têm que ter sempre ajuda externa, de um explicador, para os preparar para os exames. Não conseguem, porque não têm de facto essa preparação. Nem é a questão da preparação, os conhecimentos que estão previstos no âmbito das UFCDs não correspondem àquilo que é exigido nos exames nacionais. (Dirigente, F, EF-05)

Porque têm que preparar a Matemática que é fundamental, e o Português. Porque como disse, essas disciplinas são trabalhadas para a profissão, quer dizer, não são trabalhadas depois para ingresso no superior, e aí eles têm que trabalhar fora com... geralmente aqui ou formadores de cá que ajudam, colaboram com eles, e tal, vão fazendo algum trabalho depois para, para os exames nas faculdades, ou então vão fora procurar. Têm que procurar fora, não é? E há casos desses, há casos que geralmente eles procuram. (Dirigente, M, EF-06)

Porque eles teoricamente têm essa possibilidade, eles podem fazer o exame nacional, eles não têm é ferramentas, não é? Não têm bases e conhecimentos para fazer o exame nacional. (Formadora, F, Componente Científica, EF-03)

Acho que tem que haver um ensino paralelo, tem que haver um estudo paralelo, tem que haver uma preparação paralela. Eu não posso considerar com o currículo, por exemplo de Viver em Português, e por exemplo, Matemática,... eu acho que nas componentes científicas e socioculturais não estão preparados só seguindo os conteúdos e os objetivos da Aprendizagem. Acho que necessitávamos aqui de encontrar algo um bocadinho mais equilibrado. Os meus alunos, quando eu percebo que eles têm, ou pergunto, ou percebo, ou eles me dizem, há uma preparação paralela, alternativa, tem que haver, especificamente para as provas de 12º ano. Que é feita comigo, sim. (Formadora, F, Componente Sociocultural, EF-07)

Alguns/as jovens acreditam que o conteúdo curricular das disciplinas que têm, particularmente das disciplinas da componente tecnológica, lhes permite realizar os exames.

De acordo com os discursos produzidos no contexto desta investigação, os/as formandos/as indicam que essa crença é construída por adultos relacionados com a formação que lhes asseveram que é possível prosseguir estudos para o ensino superior, o que não é uma mentira, mas é uma inverdade, porque os/às jovens desconhecem o que tal implica.

Outros/as jovens, especialmente os/as que frequentaram pelo menos dois anos do ensino secundário regular, afirmam terminantemente que não, porque estão mais conscientes do currículo do ensino regular e por isso das matérias que podem constar nos exames.

J: Sim. Acho que permite. Já me têm dito que sim, isso é uma opção de escolha, por isso... dizem que dá.

E: Quem é que te diz?

J: Já me disseram na escola, foi uma professora minha, um formador meu, por acaso alguém na minha turma chegou a perguntar se dava acesso à faculdade depois do curso e acho que disseram que em princípio dava, por isso, não sei se é mesmo de certeza. (Marcelino, M, 22 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração)

Porque eu já fiz alguns exames nacionais e... nós aqui não damos nem um terço da matéria que é necessária para fazer um exame nacional! (Núria, F, 23 anos, 2º ano de Artesanato)

Porque acho que a nível de sociocultural, fazer o exame de Português, por exemplo, é impossível! Quem tem unicamente este curso, não conseguia fazer o exame de Português, o exame de Geometria também não conseguiam fazer... não estão preparados para enfrentar um exame nacional! Que eu acho que é uma lacuna enorme neste tipo de cursos, porque se alguém pensa ir para a faculdade não consegue, tem que ter explicações por fora. (Petra, F, 24 anos, 3º ano de Audiovisuais e Produção dos Media)

O recurso a explicações é frequentemente mencionado para coadjuvar o processo de tentar aceder ao ensino superior. Porém, quando questionados sobre a possibilidade de os/as jovens poderem suportar esses custos, os/as formadores/as afirmam que não é possível a não ser para aqueles/as jovens que têm condições socioeconómicas mais favoráveis.

Quem quer ir para o ensino superior normalmente pode. Ou seja, é aquela, aqueles que estão num nível social um bocadinho mais acima da maioria, por acaso nunca tivemos nenhum... Eu acho, eu falo por mim, se me viessem pedir explicações eu não lhes cobrava nada, e eu acho que os formadores também... nós queremos é que eles quisessem fazer alguma coisa, mas realmente a maior parte deles não pode pagar explicações particulares. (Formadora, F, Componentes Tecnológica e Científica, EF-01)

Não. É muito complicado. Há alguns pais que sim, que têm essas possibilidades e vão em frente. A maior parte não. Do que eu tenho visto por aqui, são pessoas que o nível monetário é complicado. Já aconteceu, soube de alguns casos, porque faltaram muito, a bolsa foi cortada e como a bolsa foi cortada já não tinham dinheiro para o passe e, portanto, já não vinham para a formação. (Formadora, F, Componente Científica, EF-03)

Os/as jovens são mais otimistas e consideram que, de uma forma geral, se trabalharem, ou se os pais os/as apoiarem, conseguem pagar explicações para estudar e realizar os exames. Esta questão tem relação com a consciência que têm das condições financeiras da família. Como verificamos no capítulo 4, apesar de situações aparentemente precárias, a avaliar pela situação profissional dos pais, alguns jovens consideram que ‘vivem bem’ em termos financeiros, o que os pode conduzir à ilusão de poderem assumir os custos de explicações particulares para se prepararem para os exames de acesso ao ensino superior, ou também significar que consideram que os/as pais fariam um esforço nesse sentido.

Acho que sim. Eu acho que quando a gente quer, e... principalmente, eu tenho um pai e uma mãe que me apoiam naquilo e quando eu disse «eu quero acabar isto e quero ir para a universidade», eles são os primeiros a apoiar e ajudam-me também. (Jasmine, F, 18 anos, 2º ano de Comércio)

Não sei... eu falo por mim, por mim é possível, os outros não faço a mínima ideia, mas... é só uma questão de se esforçar, uma pessoa quando tem interesse em alguma coisa há de arranjar sempre um cordelinho para tentar chegar lá. (Gustavo, M, 21 anos, 3º ano de Metalurgia e Metalomecânica)

No entanto, em algumas entidades formadoras já existe algum apoio complementar para o efeito ou alguns/as formadores estão disponíveis para preparar os/as jovens para realizar os exames nacionais. Mas fazem-no voluntariamente, pelo que este apoio depende da boa-vontade dos/as formadores/as e não de uma oferta estrutural fornecida pelos CA para jovens que manifestem vontade de prosseguir estudos, o que, dentro do que são os conteúdos curriculares dos CA poderia ser uma possível solução para esses/as jovens

Aqui no nosso apoio, alguns deles vêm ao apoio, precisamente, a Matemática – não temos apoio a Física – precisamente para irem aumentado os conhecimentos e para complementar o que lhes falta para depois aceder ao ensino superior. (Dirigente, F, EF-03)

Muitas vezes, nós já fizemos isso, até nós, internamente, se tivermos aqui colegas que têm competências nessas áreas, nós até nos disponibilizamos para ajudar os formandos. Imagine,

alguém que tem que fazer o exame de Matemática A ou qualquer coisa, nós podemos dar ajuda e fazer aí umas sessões de apoio e de reforço, para isso, mas não... (Dirigente, F, EF-05)

Há toda aí uma estrutura montada de apoio, extra-aulas, que eles podem usufruir com a equipa de formadores que cá estão, e alguns formadores e professores que podem dar esse tipo de apoio. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-01)

Voluntariamente, claro. Dar-lhes todo o apoio. Não deveria ser, não é? Nem toda a gente tem tempo, nem paciência, e se calhar eu também, com 38 anos ainda tenho, se calhar com 48 já não vou ter. Isto não pode ser, não pode, não devia depender da boa vontade. Deveria haver essa preparação, acho que é uma falha. (Formadora, F, Componente Sociocultural, EF-07)

Eu acho que... eu... porque eu nunca, nunca precisei, até agora, de pedir, mas eu acho que eles aqui, se calhar, se pedissem algum tipo de apoio os formadores são muito abertos a ajudar. Eu acho que eles aqui são capazes, muito provavelmente, depende também de formador para formador, mas são capazes de ajudar. Agora o próprio [EF] dar apoio isso já não faço ideia. Por acaso não sei. (Diana, F, 23 anos, 2º ano de Secretariado e Trabalho Administrativo)

Alguns/as jovens consideram que se ‘trabalharem’ (estudarem) muito para realizar os exames é possível aceder ao ensino superior.

Eu acho que sim, mas... é um bocado mais difícil, claro, porque aqui é mais generalizado... a matéria, não é tão aprofundado... mas... consegue-se, basta empenhar que se consegue. (Diego, M, 20 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia)

Ou vou ter explicações... com um professor particular, ou vou ter que estudar por mim sozinho em casa... como a minha vida está um bocado complicada a nível... financeiro, vou ter que se calhar, pronto, fazer o meu caminho sozinho e ter que... ter que estudar por mim em casa. A professora de Português inclusive já disse que me ajudava, se for preciso, que me dava material de apoio para eu estudar em casa, por isso... é, com um bocado de esforço, acho que consigo. (Wilson, M, 23 anos, 2º ano de Proteção de Pessoas e Bens)

É assim, aqui se uma pessoa quiser mesmo seguir para a faculdade, tem de se empenhar mais. Tem que se empenhar mais e tem que fazer exames. Mas há certas matérias, tipo... de Português, que não dá. Porque o nosso Português não é de Português, é Portugal e a Europa. Fala-se mais sobre a Europa e isso. Enquanto que noutras escola já se fala mais de Português, já se aprende mais de Português. Aqui não, aqui fala-se de Portugal e a Europa e quem quiser ir para a faculdade ou empenha-se ou não vai a lado nenhum (risos). (Afonso, M, 23 anos, 1º ano de Trabalho Social e Orientação)

Apesar das diferentes posições, alguns/as participantes acreditam que jovens provenientes do ensino profissionalizante têm mais sucesso no ensino superior porque estão avançados nos conteúdos técnicos, especialmente aqueles cujas áreas de estudo são próximas das engenharias; no entanto dizem desses jovens que são jovens com capacidades superiores aos restantes.

Na prática tenho tido alguns exemplos de sucesso, mas são miúdos também já com capacidades acima da média, para a parte académica, vamos lá... (Dirigente, M, EF-08)

Esses casos são casos excecionais. São os casos de exceção que temos, não é? E já tivemos, tínhamos aqui quando tínhamos Contabilidade chegamos a ter o melhor aluno... no ISCAP durante dois anos tivemos o melhor aluno lá do ISCAP, quer dizer, que era um aluno de vintes. Pronto, levava daqui um know-how todo prático, e tal, e lá dentro... portanto, e era, era também, era um fulano muito bom. Mas esses são as exceções. (Dirigente, M, EF-06)

Acho. E até acho que muitas vezes vamos mais evoluídos e temos melhores capacidades do que muita gente que anda nas escolas públicas e em escolas privadas, olhe para o que lhe digo. (Enzo, M, 23 anos, 2º ano de Saúde)

Contudo, toda a justificação para os CA não prepararem para realizar as provas de acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, para o nível de conhecimento que está previsto nas componentes sociocultural e científica, é fundamentada nos objetivos do Sistema Aprendizagem de preparar para o mercado de trabalho, como o afirma uma dirigente

mas... é assim, a Aprendizagem não nasceu para... o objetivo principal não é prosseguimento de estudos. O objetivo principal é, portanto, via profissional mesmo! Esse é o objetivo principal, depois as idas para ensino superior já, já são casos mais pontuais. (Dirigente, F, EF-03)

Ou seja, o prosseguimento de estudos para o ensino superior parece não ser uma preocupação do Sistema de Aprendizagem.

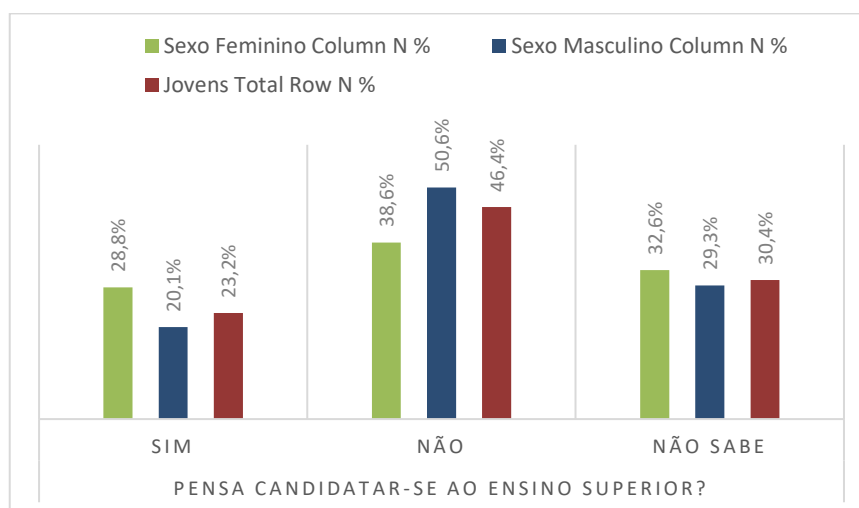
A condição de dificuldade no acesso ao ensino superior que está associada não só aos CA, mas ao ensino profissionalizante em geral, parece contribuir para moldar a imagem social desta via de ensino a partir das representações sociais relativas à ‘facilidade’ dos conteúdos curriculares. Considera-se, como Te Riele e Crump (2002: 252) quando parafraseiam Banks (1994), que a possibilidade de aceder ao ensino superior é uma questão importante para a modificação da imagem social do ensino profissionalizante:

para trazer o ensino profissionalizante das margens e obter paridade de estima com os cursos gerais, ele deve oferecer pelo menos recompensas semelhantes, em termos de acesso ao ensino superior, probabilidade de encontrar emprego, e perspectivas comparáveis de curto e longo prazo em relação a rendimentos financeiros.

Pode, no entanto, argumentar-se que a maioria dos/as jovens que frequentam o ensino profissionalizante não pretende prosseguir estudos para o ensino superior, porém, existe sempre a possibilidade de mudarem de ideias no decurso da formação ou mesmo posteriormente.

Quanto a esta questão, da vontade de prosseguir estudos para o ensino superior, os dados empíricos resultantes da análise do questionário (N = 608) apontam que 23.2% dos/as participantes respondem afirmativamente à questão ‘Pensa candidatar-se ao ensino superior?’ (gráfico 24). Destes, 28.8% são do sexo feminino e 20.1% do sexo masculino. No entanto os maiores valores percentuais recaem sobre a resposta negativa: 46.4% no total respondem não, sendo destes 38.6% do sexo feminino e 50.6% do sexo masculino. Porém, uma percentagem considerável, 30.4% no total, ainda ‘não sabe’, à data de resposta ao questionário, se iria candidatar-se ao ensino superior. Destes, 32.6% são do sexo feminino e 29.3% do sexo masculino.

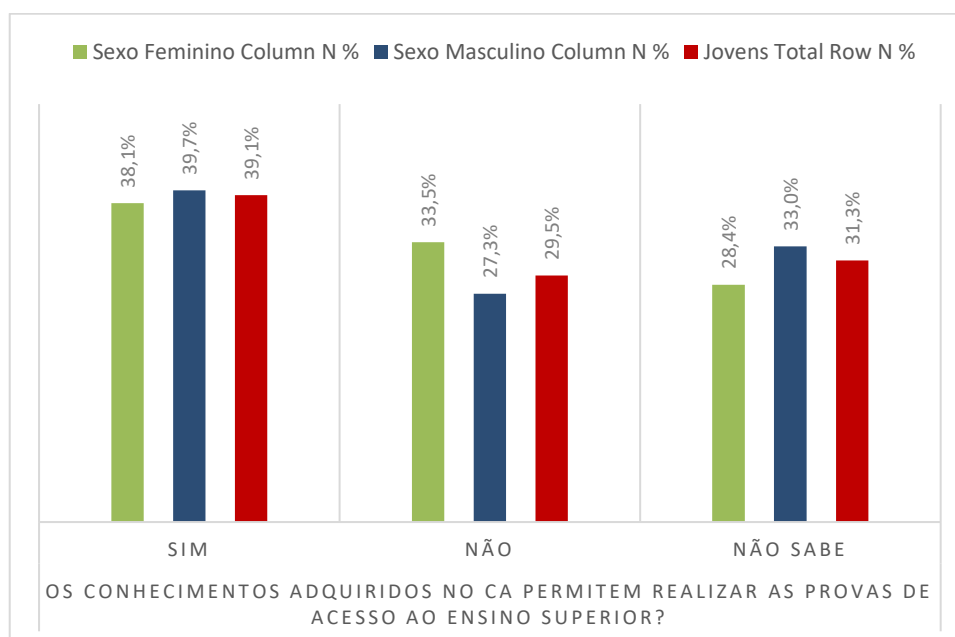
*Gráfico 24 – Resultados da resposta à questão ‘Pensa candidatar-se ao ensino superior?’
– resultados do questionário*



Considerada a percentagem de jovens ainda sem a sua decisão tomada (30.4% que corresponde a 185 jovens), adicionada à percentagem de jovens que afirmativamente pretendem candidatar-se ao ensino superior (23.2% que corresponde a 141 jovens), e

considerando que estes dados podem ser representativos da população de jovens a frequentar CA em Portugal, crê-se que deveria reconsiderar-se o currículo dos CA de modo a que fosse possível a realização com sucesso dos exames nacionais de acesso ao ensino superior pelo Concurso Nacional de Acesso. Um problema que acompanha esta situação, refere-se à falta de conhecimento de uma boa percentagem de jovens que acreditam que ‘os conhecimentos adquiridos no curso permitem realizar as provas de acesso ao ensino superior’. Conforme se pode verificar no gráfico 25, no total, 39.1% dos jovens respondem afirmativamente, sendo destes 38.1% do sexo feminino e 39.7% do sexo masculino. Também aqui uma percentagem considerável responde que não sabe. A percentagem de jovens que afirmam que os conhecimentos não permitem realizar as provas de acesso é menor (29.5%), sendo que os respondentes do sexo masculino são quem apresenta o valor percentual mais baixo de respostas negativas.

Gráfico 25 – Resultados da resposta à questão ‘Considera que os conhecimentos adquiridos no CA permitem realizar as provas de acesso ao ensino superior?’ – resultados do questionário



Quando se analisam os motivos pelos quais os/as jovens responderam negativamente à pergunta ‘pensa candidatar-se ao ensino superior’ (tabela 24), verifica-se que o motivo que reúne maior valor percentual se refere a ‘estar farto/a de ser estudante’ (48.9%), sendo uma percentagem elevada quer para o sexo feminino (41%), quer para o sexo masculino (52.3%). O motivo seguinte com maior expressão (39%) relaciona-se também com um dos motivos

principais para frequentar um CA (apresentados no capítulo 5) e que se refere ao ‘desejo de ingressar rapidamente no mercado de trabalho’. Neste ponto a diferença entre rapazes e raparigas esbate-se, apesar de as raparigas apresentarem um valor percentual ligeiramente mais elevado (39.8%) do que os rapazes (38.7%). Interessante é verificar que a ‘falta de recursos económicos’ (22%) traz uma grande disparidade de género, sendo que as raparigas apresentam uma percentagem de 32.5% e os rapazes de 17.6%, o que pode pressupor que as raparigas ou têm maior consciência das dificuldades financeiras das famílias ou são mais afetadas por este problema do que os rapazes.

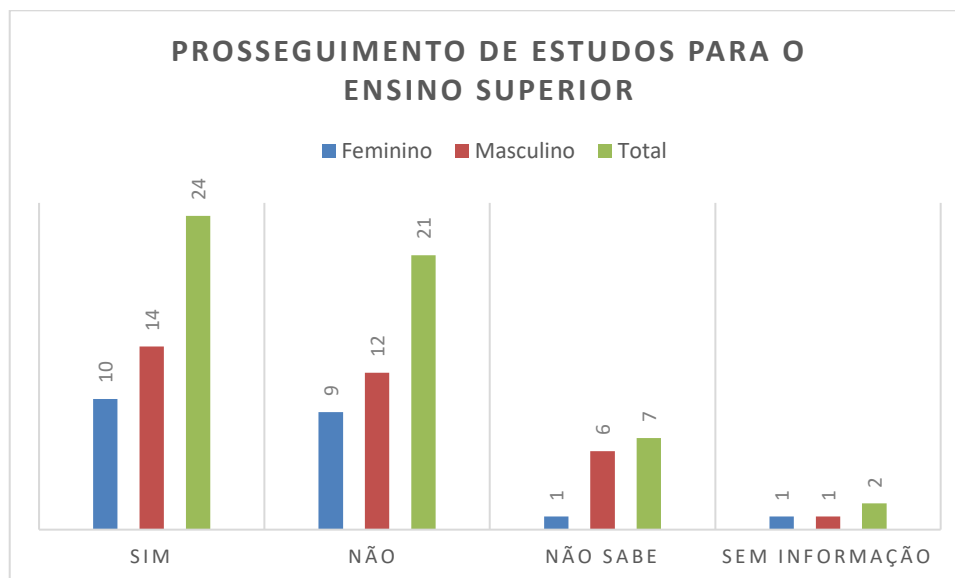
Tabela 24 – Motivos para não pretender candidatar-se ao ensino superior – resultados dos questionários

Motivos para não pretender candidatar-se ao ensino superior	Sexo				Jovens Total Row %
	Feminino		Masculino		
	Sim		Sim		
	Count	Row N %	Count	Row N %	
Falta de recursos económicos	27	32,5%	35	17,6%	22,0%
Falta de expectativas de emprego com um grau superior	9	10,8%	29	14,6%	13,5%
Formação suficiente no CA	12	14,5%	37	18,6%	17,4%
Estar farto/a de ser estudante	34	41,0%	104	52,3%	48,9%
Falta de apoios (bolsas, etc.) na universidade ou no instituto politécnico	9	10,8%	7	3,5%	5,7%
Desinteresse pelas licenciaturas disponíveis	13	15,7%	32	16,1%	16,0%
Desejo de ingressar rapidamente no mercado de trabalho	33	39,8%	77	38,7%	39,0%
Influência da família	1	1,2%	3	1,5%	1,4%
Influência de amigos/as ou colegas	0	0,0%	2	1,0%	0,7%
Influência de namorado/a; companheiro/a, ou cônjuge	0	0,0%	1	0,5%	0,4%
Influência de professores/as	0	0,0%	1	0,5%	0,4%

Os dados das entrevistas confirmam que vários/as participantes pretendem prosseguir estudos para o ensino superior (gráfico 26). Dos 24 jovens que têm como intenção entrar no ensino superior (que correspondem a 44%), 14 (26%) são do sexo masculino e 10 (19%) são

do sexo feminino. Os/as jovens que não querem prosseguir estudos são 21 (39%), sendo 12 (22%) do sexo masculino e 9 (17%) do sexo feminino.

Gráfico 26 – Intenção de prosseguimento de estudos para o ensino superior – resultados das entrevistas com jovens



No caso dos resultados das entrevistas, quanto à intenção de prosseguir estudos para o ensino superior, é maior a percentagem de jovens que pretende prosseguir estudos do que a que não pretende.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo expuseram-se as perspetivas que os/as participantes apresentam sobre o currículo dos CA e o conhecimento que nele está subjacente; bem como as suas perceções acerca da possibilidade de acesso ao ensino superior após a conclusão de um CA.

A questão do conhecimento curricular nos CA, revela-se um dilema no que respeita à justiça social. Por um lado, as componentes sociocultural e científica são organizadas por forma a prover um conhecimento curricular que é substancialmente diferente daquele que se encontra no ensino regular, nos anos escolares correspondentes. O conhecimento curricular dos CA é adjetivado, *grosso modo*, pelos/as participantes com o epíteto de ‘fácil’, convocando uma imagem social negativa sobre os cursos e provocando desigualdade na oportunidade de entrar no ensino superior pelo Concurso Nacional de Acesso. Por outro lado, alguns/as jovens que frequentam CA procuravam um ensino, bem como conteúdos curriculares, com

grau de exigência diferente daquele que encontravam no ensino regular. Alguns/as jovens, no entanto, preferiam que o grau de exigência fosse maior, e consideram que este é um dos motivos que contribuem para a estigmatização do ensino profissional. O nível de exigência curricular nos CA – que para além de ser previsto nos referenciais pedagógicos é também fomentado por formadores/as que consideram que ‘para este público’ o nível de conhecimentos é adequado – pode provocar nos/as formandos/as um efeito de profecia autorrealizada no sentido de se sentirem ‘incapazes’, e também desconsiderados/as socialmente. Esta situação vai de encontro à afirmação de Clavel (2004: 113) que indica que “as populações desfavorecidas são submetidas a um trabalho pedagógico cujo fim consiste em interiorizar a legitimação da sua exclusão”, assimilando uma ideia de “inaptidão” (*ibidem*) para prosseguir o currículo ‘normal’ (Alves, 2007).

Contudo, há uma questão que surge: o que fazer com jovens que não gostam de estudar, ou que não estão motivados/as para acompanhar o currículo do ensino regular ou um currículo equivalente, ou seja, um currículo que veicule o que Young e colegas (2014) chamam de “conhecimento poderoso” – sem discutir aqui as razões estruturais que subjazem a estas questões? Tarabini e Jacovkis (2019: 902) sublinham a pertinência desta questão, quando afirmam que “apesar de a função explícita da formação profissional se definir em relação com a sua capacidade de incorporar os seus alunos no mercado de trabalho, ao mesmo tempo reconhece-se que amiúde este itinerário funciona como rede de segurança ante a exclusão educativa – e social”. Esta exclusão educativa e mesmo social pode ser mitigada na obtenção do certificado de conclusão do ensino secundário e do certificado de aptidão profissional oferecidos com a conclusão bem-sucedida do curso. No caso dos CA, o conhecimento encaminha-se para a entrada no mercado de trabalho, pelo que ocupa central importância a componente tecnológica, que é especificamente voltada para a aquisição de conhecimento específico da profissão para a qual o curso se designa. Mas neste caso, o acesso ao ensino superior, embora considerado ‘teoricamente’ na lei, fica significativamente comprometido, com a implicação que tal comprometimento tem ao nível da justiça social. Connel (1997: 36-37) afirma que “a ‘seletividade’ [do sistema educativo] nos seus níveis superiores significa uma redução das aprendizagens que se podem oferecer, que obriga a resultados desiguais, por muito que o sistema favoreça a igualdade de oportunidades”. Assim, ainda que o termo da lei assegure a possibilidade de prosseguimento de estudos no que respeita aos CA – embora não esclareça a que prosseguimento de estudos se refira, ao contrário do que acontece, por exemplo com os CP – a realidade dos referenciais pedagógicos para estes cursos, especificamente nas componentes sociocultural e científica, e os discursos dos/as

participantes, formadores/as e dirigentes, desmentem esta possibilidade no que respeita ao prosseguimento para o ensino superior, pelo menos pelo Concurso Nacional de Acesso. Connel (1997: 37) acrescenta que “se se obriga a resultados desiguais, começa uma batalha pelos resultados, e os recursos políticos e económicos que podem mobilizar-se nessa batalha têm importância. São precisamente os pobres quem dispõe de menos recursos”. Não querendo homogeneizar os/as jovens que frequentam estes cursos, verifica-se, no entanto, que se trata de jovens cujo estatuto socioeconómico é tendencialmente baixo – salvo algumas exceções – pelo que é necessário considerar que a sua situação socioeconómica tem algum peso na vontade expressa de prosseguir estudos. Não obstante, não se pode diminuir, também, o peso que o currículo do ensino regular teve na entrada para o CA, e que faz alguns considerarem que não tinham capacidade para acompanhar o ensino regular, por isso, muito menos teriam para acompanhar o ensino superior. É especialmente neste sentido que se configura o dilema do conhecimento curricular dos CA acima referido, pois que não serve o propósito da igualdade de oportunidade de acesso ao ensino superior, mas serve o propósito de igualdade de resultados no sucesso de obtenção/conclusão do ensino secundário, o que, para alguns/as jovens se revelaria uma tarefa mais difícil no ensino regular – pelo menos na forma como este se configura em termos de estratégias de ensino-aprendizagem dependentes da necessidade de cumprimento dos conteúdos programáticos, exatamente porque disso depende a possibilidade de sucesso na realização dos exames nacionais que permitem o acesso ao ensino superior.

No capítulo seguinte foca-se a aprendizagem em contexto de trabalho pela centralidade que ocupa nos CA.

7. A COMPONENTE DE FORMAÇÃO PRÁTICA EM CONTEXTO DE TRABALHO

Sumário

Neste capítulo tenta-se dar conta das perspetivas que os/as jovens participantes apresentam sobre a componente de formação prática em contexto de trabalho. Estas são analisadas com base no continuum expansivo-restritivo que Fuller e Unwin (2003) propõem para análise dos contextos de aprendizagem do programa *Modern Apprenticeships* no Reino Unido. Finaliza-se com uma proposta de adaptação desse continuum ao contexto dos CA em Portugal.

Introdução

A componente de formação prática em contexto de trabalho (FPCT) assume grande centralidade nos CA, pelo que se considerou importante dedicar-lhe um capítulo.

Segundo Sappa et al. (2016: 283) “a aprendizagem a partir de múltiplos locais e fontes precisa ser intencionalmente conectada e integrada para construir um conhecimento e entendimentos significativos para a formação profissional”. Estes autores defendem que, para formar trabalhadores flexíveis, capazes de transpor conhecimentos e habilidades vocacionais para diferentes ambientes de trabalho, é importante uma conexão entre a aprendizagem em sala de aula e a aprendizagem no local de trabalho. Acrescentam que “a transferência do que é aprendido na escola para o local de trabalho não é automática, mecânica, nem não problemática. Pelo contrário, implica processos complexos de ‘recontextualização’” (Sappa et al., 2016: 284). Nesse sentido, quanto mais “expansivos” (Engeström, 2001; Fuller & Unwin, 2003) forem os contextos de aprendizagem, maior a possibilidade de formação profissional bem-sucedida.

Fuller e Unwin (2003) propõem um continuum expansivo-restritivo para analisar os contextos de aprendizagem das *Modern Apprenticeships* do Reino Unido. As autoras baseiam-se na teoria da aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991), e nas noções de participação periférica legitimada e comunidades de prática, que se referem a como os

aprendizes se tornam participantes plenos de uma determinada atividade profissional através da aprendizagem e formação de uma identidade profissional.

A teoria de Lave e Wenger não atribui muito valor à educação formal nos processos de aprendizagem de aprendizes, o que é a principal falha apontada à teoria por Fuller e Unwin (2003). Estas autoras afirmam que para entender a qualidade dos contextos de ensino e aprendizagem do programa *Modern Apprenticeships* do Reino Unido, que foi objeto de seu trabalho, é importante considerar os processos informais e formais de aprendizagem (Fuller & Unwin, 2003), e, acrescenta-se, a conectividade entre os dois, tal como sustentam Sappa et al. (2016). O contexto de *Apprenticeships* estudado por Lave e Wenger era bastante diferente daquele das *Modern Apprenticeships*, que inclui o Estado como *stakeholder*, fornecendo parte do financiamento e qualificações formais (Fuller & Unwin, 2003). Estes distintivos motivaram Fuller e Unwin a transpor a teoria da aprendizagem situada propondo duas abordagens que aplicam ao programa *Modern Apprenticeships*, e que nomearam de expansiva e restritiva.

Fuller e Unwin (2003) desenvolveram um continuum expansivo-restritivo que incorpora características de arranjos institucionais (*institutional arrangements*), participação e desenvolvimento pessoal, que constituem oportunidades ou barreiras para aprender no *Modern Apprenticeships*. Considera-se que o continuum expansivo-restritivo pode ser útil para a análise dos CA porque “amplia e elabora a noção de aprendizagem como participação, por exemplo, destacando o valor pedagógico de incorporar experiências de aprendizagem dentro e fora do contexto de trabalho (*on and off-the-job*) coerentemente planeadas e desenvolver e reificar um currículo do contexto de trabalho” (Fuller & Unwin, 2003: 410). As autoras argumentam que abordagens expansivas têm maior probabilidade de contribuir para a “aprendizagem profunda”, enquanto as abordagens restritivas contribuem apenas para a aprendizagem “superficial” (Dismore, 2013). A abordagem expansiva de Fuller e Unwin oferece uma “relação reflexiva” (2003: 412) com a “aprendizagem expansiva” de Yrjö Engeström. Para Engeström (2001: 139), “o objeto da atividade de aprendizagem expansiva é todo o sistema de atividades no qual os alunos estão empenhados. A atividade de aprendizagem expansiva produz padrões de atividade culturalmente novos. Aprendizagem expansiva no trabalho produz novas formas de atividade de trabalho”. Tal implica que o conhecimento é simultaneamente aprendido e produzido pelos/as aprendizes, que participam na construção e transformação do próprio conhecimento. Isto converge com a forma de aprender que Lave e Wenger (1991: 100) deliberam que deve sustentar uma comunidade de

prática: “a aprendizagem ocorre através da participação centrípeta no currículo de aprendizagem da comunidade contextual”.

A proposta de Fuller e Unwin (2003) indica uma variedade de características que são favoráveis ou não à promoção da aprendizagem. Do lado das abordagens expansivas, as autoras indicam: o acesso a uma pluralidade de qualificações; reconhecimento e suporte institucional; transição gradual para a participação plena; progressão na carreira pós-*Apprenticeship*; entre outras. Do lado restritivo, encontra-se: acesso limitado à aprendizagem em termos de tarefas, conhecimento ou posição; inexistência de apoio individual; acesso somente a qualificações baseadas em competências; inexistência de perspectivas de carreira; e formatar a capacidade individual à necessidade organizacional; entre outras. Ambos os conjuntos de características encontram paralelo no contexto dos CA em Portugal. Do nosso ponto de vista, o continuum expansivo-restritivo de Fuller e Unwin relaciona-se com o enquadramento sobre conectividade escola-contexto de trabalho discutido por Sappa et al. (2016), no qual as abordagens expansivas implicam uma conectividade forte entre os diferentes contextos de aprendizagem. Assim, possibilita aos/às aprendizes a oportunidade de participar de múltiplas comunidades de prática, que é também uma característica de abordagens expansivas de acordo com Fuller e Unwin (2003).

As abordagens expansivas também parecem fazer ponte com os conceitos de educação e aprendizagem significativas (McGregor & Mills, 2012; McGregor et al., 2014).

McGregor et al. (2014: 611) introduzem o conceito de educação significativa para se referirem a “programas que ressoam com as necessidades e aspirações de jovens que se encontram de fora de caminhos escolares *mainstream*”. Uma das características de programas educacionais significativos é fornecer “capital de longo prazo na forma de habilidades e conhecimentos que podem ser trocados por ganhos económicos”. O Sistema de Aprendizagem em Portugal é um programa fora da educação *mainstream*, e, tal como discutido em outro trabalho (Macedo et al., 2018), jovens em CA consideram mais ressonante o conhecimento adquirido no CA do que o adquirido no ensino regular. As razões invocadas estão principalmente relacionadas com observar as aplicações da aprendizagem teórica à prática, e à possibilidade de traduzir esse conhecimento em experiência de trabalho e, portanto, em “ganho económico”. Os/as jovens participantes entendem-no como uma vantagem sobre os/as colegas do ensino regular.

Processo metodológico específico

Para perceber a avaliação que os/as jovens fazem da experiência de FPCT, usaram-se dados quantitativos e qualitativos.

Em termos quantitativos, foi usada uma escala com quatro itens de tipo *Likert* numa amplitude de respostas de 5 pontos⁶⁰ para avaliar a componente de FPCT. A escala foi composta pelos seguintes itens: “o estágio prepara-me para exercer a profissão para a qual me estou a formar”; “sinto que sou valorizado/a no meu local de estágio”; “os/as tutores/as no estágio ajudam-me sempre que preciso”; e “sinto que sou maltratado/a no meu local de estágio (*reverse score*)”. A análise de fiabilidade conduzida usando uma medida de consistência interna, resultou num Alpha de Cronbach considerado aceitável para as Ciências Sociais ($\alpha = .69$) (Field, 2009)⁶¹. Realizou-se também um teste de diferença de médias para amostras independentes (teste *t* de Student), para aferir se existem diferenças na avaliação que os formandos e as formandas fazem da FPCT.

Em termos qualitativos, foram colocadas, nas entrevistas a formandos/as, questões sobre a FPCT, nomeadamente sobre como avaliam a sua experiência na FPCT, e se consideram que estão a aprender na FPCT. As categorias analisadas nesta secção relativamente às entrevistas a formandos/as dizem respeito às ‘perceções sobre a componente de FPCT’, e sobre a ‘experiência de trabalho’. A primeira foi subsequentemente categorizada em ‘expansiva’ ou ‘restritiva’. As entrevistas respeitantes a dirigentes, formadores/as e tutores/as não continham questões que objetivavam inferir sobre as experiências dos/as jovens em FPCT, no entanto, foram codificadas referências na categoria ‘formação em contexto de trabalho’ que emergem de respostas a questões que visavam conhecer as formas de alternância, e a questões sobre experiência de trabalho dos/as formandos/as. As referências codificadas na referida categoria são aqui usadas para triangular com as referências das entrevistas aos/as jovens.

⁶⁰ As respostas possíveis eram: 1) Discordo totalmente; 2) Discordo em parte; 3) Não concordo nem discordo; 4) Concordo em parte; e 5) Concordo totalmente.

⁶¹ Denote-se que a medida de consistência interna Alpha de Cronbach é sensível ao número de itens numa escala, ou seja, quanto mais itens, maior o valor de α (Field, 2009). Assim, para uma pequena quantidade de itens, quatro neste caso, pode considerar-se bom o valor $\alpha = .69$

Aprender no contexto de trabalho: perspectivas de jovens aprendizes

Como referido no capítulo 3, a formação prática em contexto de trabalho nos CA corresponde a 40% do total da formação, o que equivale a 1.500 horas de formação. Assim, esta componente de formação assume importância central no computo geral da formação nos CA.

Os resultados da variável composta ‘avaliação da FPCT’ (tabela 25) tendem para uma imagem positiva da componente de FPCT nos CA (*média*=3.86; *DP*=.872). Reportando a estes resultados, pode dizer-se que a avaliação que os/as formandos/as fazem da FPCT tende a colocar-se mais do lado expansivo do que do lado restritivo do continuum expansivo-restritivo (Fuller & Unwin, 2003), tendendo a média e a mediana para a resposta ‘concordo parcialmente’.

Tabela 25 – Avaliação da FPCT (resultados do questionário)

N	Valid	620
	Missing	45
Mean		3,86
Median		4,00
Std. Deviation		,872
Range		4
Minimum		1
Maximum		5

Realizou-se também um teste estatístico para perceber se há diferenças na avaliação da FPCT entre formandos e formandas. Para tal aplicou-se um teste *t* para amostras independentes, sendo que a hipótese nula era a de que não há diferenças entre género de formandos/as quanto à avaliação da FPCT, e a hipótese alternativa a de que existem diferenças. Dado que o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias apresenta um valor de significância inferior a .05, considerou-se o valor de *t* respeitante à não assunção da homogeneidade de variâncias. Assim, os resultados ($t_{(402.635)} = 3.088$; $p < .05$) apontam para a existência de diferenças de género na avaliação da FPCT, sendo que as formandas apresentam uma avaliação mais positiva do que os formandos (*média* formandas = 4.00, *DP* = .859; *média* formandos = 3.78, *DP* = .762)

A partir das entrevistas explorou-se qualitativamente e mais aprofundadamente as perspetivas dos/as formandos/as sobre a FPCT. Muitos/as formulam perspetivas positivas acerca do contexto de trabalho onde estão integrados em FPCT, referindo que as pessoas nas empresas têm uma opinião muito positiva sobre os CA e sobre os/as aprendizes. Referem

também que fazem aprendizagens que não aprendem nas aulas, convergindo estes pontos para os resultados do questionário que colocam a FPCT do lado expansivo do continuum. Isto é especialmente relevante pois os/as jovens participantes parecem valorizar extremamente a aprendizagem em contexto de trabalho.

Existem, por outro lado, referências manifestando que as pessoas nos contextos de trabalho “exploram” os/as jovens ou “tratam-nos como escravos”, e que apenas os/as querem porque representam “trabalho grátis”, puxando o continuum para o lado restritivo.

Exploram-se ambas as perspectivas na tabela 26 onde se apresentam as principais ideias sobre a FPCT que emergem das entrevistas com formandos/as.

Ressalva-se que abordagens expansivas e restritivas podem coexistir num mesmo contexto de trabalho, e também que formandos/as da mesma EF podem referir os dois tipos de características, pois estas dependem essencialmente das condições e atributos de cada Entidade de Apoio à Alternância onde cada jovem é colocado/a para realizar a FPCT.

Tabela 26 – Referências sobre a FPCT num continuum expansivo-restritivo (entrevistas com jovens)

Expansivo <i>(Experimental)</i>	Restritivo <i>(Somente observar)</i>
Adquirir cultura geral	«Chega-me isto»
Amadurecimento	Chantagem
Aprender a área	Empresas ‘vivem’ de estagiários/as
Aprender experiências de vida	Execução permanente de tarefas ‘menores’
Aprender matérias não dadas em sala de aula	Experiência de FPCT não prepara para entrar no mercado de trabalho
Aprender pela experiência	Exploração – ser tratado como escravo
Aquisição de hábitos de trabalho	Fazer sempre as mesmas tarefas
Bom ambiente	Fazer tarefas não relacionadas
Conhecer o mundo real	Mau ambiente
Conhecimento menos científico	Não aprender nada
Convivência intergeracional	Não sair a horas/ Não ter horas para sair
Estabelecimento e cumprimento de objetivos pessoais	Não ter nada para fazer/ Não fazer nada
Evoluir junto com empresa	Oferta de emprego enquanto ainda estão no curso
Experiência na área	Sem expectativas de emprego na empresa
Inter-relação entre aprendizagem em sala de aula e aprendizagem em contexto de trabalho	Só observação; não experimentação
Crescimento	Trabalhar no local de estágio (confusão de papéis)
Melhora autoconceito	Uso de formandos/as como força de trabalho
Mudança de atitude	Violência verbal (simbólica)
Novas aprendizagens	
Oportunidades de trabalho	
Orientação vocacional	
Permite tirar ideias de negócio/	
Empreendedorismo	
Pôr em prática formação teórica	
Relação interpessoal	
Responsabilidade	
Sentir-se ativo	
Total de referências expansivas: 84	Total de referências restritivas: 71

Características expansivas para a aprendizagem em contexto de trabalho

Os Cursos de Aprendizagem privilegiam a inserção dos/as jovens no mercado de trabalho (MTSS, 2007). A característica distintiva destes cursos, a alternância, visa prover os/as jovens aprendizes de conhecimento e habilidades relativas ao perfil profissional para o qual estão a ser formados/as, diretamente de um contexto de trabalho.

Entre as referências situadas no lado expansivo do continuum, os/as participantes reportam uma relativamente extensa lista de aprendizagens e de efeitos das aprendizagens. Destacam-se a aquisição de hábitos de trabalho e crescimento/maturidade, e as que se referem ao experimentar, ou seja, ao aprender através da execução de tarefas relacionadas com a ocupação, como itens favoráveis à aprendizagem.

A formação prática em contexto de trabalho revela-se importante na promoção de desenvolvimento pessoal e vocacional, pois os/as jovens aprendizes referem que amadurecem e mudam de atitude durante o curso, o que é também reportado por dirigentes, formadores/as e tutores/as. Os/as jovens relatam que na FPCT aprendem não só as tarefas da sua ocupação, mas também como se comportar no local de trabalho, e aprendem com as experiências de vida de funcionários/as da empresa/ instituição. Os/as jovens aprendizes são compelidos/as a estabelecer relações interpessoais com pessoas mais velhas, empregados/as ou clientes, o que referem como sendo positivo para si próprios/as.

A aquisição de hábitos de trabalho é considerada elementar na adaptação do/a jovem a um contexto de trabalho e tem efeito na transformação de atitudes e comportamentos dos/as formandos/as. Esta característica encontrada do lado expansivo do continuum é referida e valorizada transversalmente por diferentes grupos de entrevistados/as

O que aprendemos... acho que o que vimos aprender acho que... como é que lhe hei de explicar, é para coisas novas, coisas que se calhar aprende-se no dia a dia, e também, por exemplo, conhecer a vida empresarial, saber como é que está no mundo de trabalho, como é exigências e, ter que chegar a horas, ter que sair na hora adequada e com os métodos que temos que lá impor e como é que também temos que nos dar a conhecer às pessoas que lá trabalham e as pessoas que trabalham connosco. Basicamente é o que nos dão a conhecer, é o mundo real. (Maurício, M, 24 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia)

Eu acho que esta entrada, e antes de falar em concreto da formação que eles têm, eu acho que esta entrada tão prematura no mundo do trabalho, ajuda-os mesmo a crescer ou obriga-os a crescer. Portanto eles são confrontados, eles com 15, 16 anos, têm que se portar como se fossem um trabalhador. Eles têm que cumprir horários, eles têm que apanhar com o bom humor e o mau humor das chefias e dos patrões; eles têm trabalho para desenvolver, porque

se não desenvolvem trabalho os tutores falam com os coordenadores no sentido de, e, portanto, os miúdos têm que crescer obrigatoriamente. (Dirigente, F, EF-05)

E acho que estas formações são de facto muito importantes para eles porque eles vão contactando com uma realidade diferente que não estão habituados. Que é isto mesmo de ter hábitos de trabalho, de todos os dias se levantar e vir trabalhar, e cumprir horários. Perceberem até a importância que têm nas instituições, nos locais, a importância do trabalho deles. (Tutora, F, EF-01)

O crescimento, amadurecimento dos/as jovens formandos/as, demonstrado pelo seu desenvolvimento pessoal e social durante a frequência do CA, e especialmente da FPCT, são aspetos igualmente valorizados por vários grupos de participantes.

Acho que nos ajuda também um bocado a crescer. Em questões não só de mentalidade, porque nós vimos mesmo o que é o mundo em si, como somos postos nos locais de trabalho muito cedo, e... aprendemos a interagir mais com as pessoas. (David, M, 20 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração)

Todas estas competências de relacionamento e inserção, acho que são muito trabalhadas e favorecidas pelo Sistema de Aprendizagem e que, naturalmente, parece-me se refletem também na construção da personalidade do formando. Eu vejo formandos saírem com uma atitude completamente diferente daquela com que entraram. Não quer isso dizer que isso não suceda, até por via, naturalmente, da fase em que estão em termos de crescimento e amadurecimento, que isto não aconteça com os alunos, por exemplo, do ensino regular. Mas claramente aqui há toda uma oportunidade, há toda uma ampliação da oportunidade de crescimento pessoal. As competências de relacionamento interpessoal, gestão das emoções, ficam muito a ganhar, à partida, pelo menos, neste tipo de contexto. E é muito engraçado perceber-se como é que realmente estes jovens acabam por amadurecer e, eu diria, crescer em responsabilidade, durante este período de tempo, e, portanto, naturalmente com certeza que a autoimagem, a autoestima, também ficarão a ganhar neste tipo de percursos, tendencialmente. Naturalmente. (Dirigente, F, EF-07)

Lidar com... principalmente neste ramo, não é? neste ramo, fala-se com muita gente, muitos clientes, há sempre conhecimento, amadurecimento, claro. Fala com muita gente, feitos diferentes e, claro que a gente amadurece muito. Neste ramo sim. (Tutor, M, EF-06)

Na FPCT os/as jovens aprendizes podem ter acesso e beneficiar de novas formas de trabalho, tecnologias, ou equipamento, de que não dispõem na entidade formadora. Um jovem participante referiu que durante a FPCT teve a oportunidade de experimentar a tarefa central

da sua ocupação e por tal se sentiu privilegiado entre os/as seus/suas colegas. Menciona que pôde beneficiar da forma como a tarefa lhe foi apresentada na empresa pois era diferente da forma como aprenderia a tarefa em sala de aula:

Eu sinto que fui dos privilegiados que efetivamente só fizeram, só tiveram contacto com trabalho da sua área, então eu só fiz [tarefa central do perfil profissional]⁶² no meu curso, (...) sobretudo dentro daquela vertente, que era a [tarefa central do perfil profissional] digital. Porque eu ouço cada vez mais e mais que nós não vamos ter contacto com isso aqui no curso, apesar de estar no currículo, ... então eu aproveitei. (Bernardo, M, 23 anos, 2º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro)

Uma jovem reporta que se sentiu mais capaz de aprender no contexto de trabalho pela observação e experimentação, do que na sala de aula.

Se no estágio me explicarem uma coisa, estarem a fazer uma coisa à minha frente eu aprendo logo... aqui já não; aqui não aprendo; prefiro estar no estágio que aprendo mais depressa do que aqui. (Alina, F, 24 anos, 2º ano de Trabalho Social e Orientação)

Ademais, a FPCT pode ajudar a confirmar ou invalidar a vocação para a atividade profissional

Foi um abanão, completamente! Mudou a minha forma de ver, mesmo aqui na escola e tudo agora tenho os objetivos e esforço-me para cumpri-los mesmo, porque na altura em que andava no secundário também era naquela, «ai se conseguir, consigo, se não tirar um 15, tiro um 13», agora não. Agora é completamente diferente, mesmo aqui, agora quero mesmo aprender e é mesmo isto que quero. Também porque eu acho que, na altura em que eu entrei no primeiro secundário, no ensino regular, eu era muito nova para decidir aquilo que eu queria; com 14 anos, eu lá sei se quero ser farmacêutica, se quero ser..., eu não tive experiência nenhuma, foi quase... o que eu tive foi só Matemática, Ciências, Português, Inglês, ... de resto não tivemos assim mais nada. Acho que o contacto com o trabalho que eu tive fez-me perceber o que realmente eu gosto e que não gosto. (Diana, F, 23 anos, 2º ano de Secretariado e Trabalho Administrativo)

Os/as aprendizes sentem-se valorizados/as quando o/a empregador/a reconhece o seu envolvimento, capacidades, aprendizagem, e desempenho, prometendo-lhes emprego ou

⁶² As entrevistas foram anonimizadas, pelo que podem aparecer excertos contendo referências a conteúdos removidos para preservar o anonimato dos/as participantes. Estas encontram-se dentro de parêntesis retos.

recrutamento através, por exemplo, do programa de Estágios Profissionais⁶³ do IEFP, após terminarem o curso

E: Quando dizes que tratam-vos de maneira diferente, queres dizer o quê, tratam-vos melhor?

J41: Sim, como empregados. (...) quando veem que a pessoa trabalha, que a pessoa se esforça, pegam nela e já ensinam, já preparam de uma maneira diferente.

E: Tu achas que tens perspectivas de trabalho no sítio onde estás a estagiar?

J41: Tenho, já me ofereceu o contrato de trabalho, contrato de trabalho não, estágio profissional no final do curso. (Petra, 24 anos, 3º ano de Audiovisuais e Produção dos Media)

Este tipo de ofertas acontece mediante a disponibilidade de contratação por parte das EAA, e do desempenho dos/as formandos/as na FPCT. A empregabilidade dos CA varia consoante os perfis profissionais, no entanto, existe uma empregabilidade acima de 50%, em geral, reportada pelos/as dirigentes, chegando a existir cursos com 100% de empregabilidade.

Temos mais pedidos de empresas para empregar do que jovens para. (Dirigente, F, EF-03)

Portanto, eles aqui vão-se adaptando, há coisas que eles não gostam mas têm de gostar, porque senão não se adaptam e depois... e depois tem aquela vantagem, como estes dois técnicos que estão aí, que estão no 2º ano, já no 1º ano que eles estiveram aqui, eu vi, mas por indicações também dos meus colaboradores que os acompanham mais de perto, disse «aproveite estes que são bons», portanto, eles estavam no 1º ano e já estavam subcontratados, ou contratados, não é? (Tutor, M, EF-03)

Como consideram Sappa et al. (2016), a conectividade entre contextos de aprendizagem é um facilitador da aprendizagem para os/as formandos/as. Assim, esta conectividade pode ser vista como uma característica expansiva para aqueles/as que a experienciam e lhe dão sentido. Um jovem alude a esta conectividade referindo a sua perceção acerca da aplicação de matérias aprendidas em contexto de sala de aula ao contexto de FPCT:

Quando chegamos ao nosso posto de trabalho,... cada questão que nos é posta lá,... é praticamente aquilo que nós aprendemos aqui. Como o Português, nós aprendemos certas coisas de Portugal,... e quando os estrangeiros nos vêm perguntar, nós sabemos sempre responder. E o Inglês ajuda-nos também para lhes poder responder a eles, tanto o Inglês como o Francês, e as outras áreas também. Higiene e Segurança no Trabalho ajuda-nos a estar melhor no trabalho e a proteger-nos a nós e aos clientes. A Cidadania também nos ajuda a

⁶³ Estágios com a duração de 9 meses, não prorrogáveis, tendo em vista promover a inserção de jovens no mercado de trabalho ou a reconversão profissional de desempregados.

perceber também mais um bocado sobre Portugal, e não só. E as práticas ajudam-nos a conseguir interagir com tudo. (David, M, 20 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração)

Os/as dirigentes afirmam, por exemplo, que os/as jovens ficam mais focados/as e empenhados/as porque percebem a aplicação prática do curso. Este benefício é também reportado por tutores/as, referindo que a FPCT permite pôr em prática as aprendizagens de sala de aula, especialmente no que se refere à componente tecnológica que se aproxima mais do domínio da prática.

Aquilo que costumamos perceber é, claramente, que quando os formandos no final do primeiro período fazem um primeiro contacto com o contexto de formação em contexto de trabalho, regressam mais focados e mais, tendencialmente naturalmente, que infelizmente esta não é a regra, mas tendencialmente mais focados e mais empenhados, porque percebem melhor qual é a aplicação prática do curso que estão a fazer. (Dirigente, F, EF-07)

Sim, penso que seja mais prático... que possam também ter uma realidade do que é o mundo de trabalho... podem também depois pôr em prática aquilo que aprenderam... sim, eu penso que os cursos de aprendizagem tenham mais interesse em fazer e que seja outra motivação fazer um Curso de Aprendizagem do que o ensino normal... (Tutora, F, EF-08)

A alternância entre contexto de sala de aula e contexto de trabalho é considerada também uma vantagem no que respeita ao saber-estar e saber-fazer para os/as jovens porque os/as contextualiza no mercado de trabalho

E depois estes cursos têm também um estágio profissional, que a partir de certa altura, não logo de início, mas aqui, a partir de algum tempo, é um estágio realizado em alternância, significa que todas as semanas, os alunos têm aulas aqui connosco, mas têm também estágio nas empresas. E isso dá-lhes uma bagagem e um saber estar e um saber fazer diferente do que no ensino regular. Porque, desde logo eles ficam em contacto com a realidade das coisas: equipas de trabalho, equipamentos, materiais, formas de organização, produtos, dificuldades que encontrarão um dia mais tarde no trabalho. (Formadora, F, Componente Tecnológica, EF-05)

Características expansivas relativas à aprendizagem em contexto de trabalho parecem contribuir para os/as aprendizes fazerem sentido do que estão a aprender e para a transformação dessa aprendizagem em “aprendizagem significativa” (*meaningful learning*) (McGregor et al., 2014), enraizando-se nas suas capacidades e conhecimentos, e tornando-se transferível para outros locais de trabalho.

Características restritivas para a aprendizagem em contexto de trabalho

Convivendo, em oposto com abordagens expansivas encontram-se as abordagens restritivas. Em oposição ao aprender através da experimentação, de se sentir integrado/a, e executar tarefas relacionadas com o seu perfil profissional, encontram-se as referências à limitação da aprendizagem à observação dos/as funcionários/as da entidade da FPCT na execução das tarefas.

Alguns/as jovens sentiram que eram apenas o que designaram como os «chega-me isto!», aquele/a que entrega as ferramentas aos/às funcionários/as, ou que apenas executaram tarefas que não estavam relacionadas com a atividade.

Nós temos o chefe de departamento e depois tem lá os trabalhadores que nós ajudamos. Nós somos tipo os.... como é que eu hei de dizer, os «chega-me isto»! (risos). Eles enquanto estão lá nos [menção a instrumentos] e tal, nós estamos, claro, sempre atrás atentos, mas a chegar seja o que for preciso. (...) Mas nós não podemos obrigá-los a..., nós dizemos «querem ajuda?» e eles «oh, não, é melhor não! É melhor ficares só aí a ver». E nós temos que respeitar, não vamos estar ali a... desentender, porque... eles é que mandam, basicamente. (Maurício, M, 24 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia)

A observação pode ser útil e importante quando os/as formandos/as estão no início do curso, mas quando estão no 3º, e último, ano, e não tiveram a oportunidade de experimentar, de aprender fazendo, podem ter sérias limitações na aquisição das habilidades profissionais, contrariamente ao que era esperado com a alternância característica dos CA.

A realização de tarefas não relacionadas com o curso constitui uma violação ao contrato de formação que estabelece que as empresas não podem requerer aos/às aprendizes tarefas não incluídas no objeto do curso (IEFP_DFP, 2016). No entanto, isto acontece com vários/as aprendizes/as que passam o tempo da FPCT a executar tarefas que consideram ‘menores’ (como limpar o chão, lavar pratos, desfazer bairns, etc.). Uma dirigente mostra consciência da existência destas situações, referindo que algumas EAA sobrevivem à custa de estagiários/as:

Eles têm, as entidades com quem nós protocolamos, durante o período que os jovens lá estão, eles têm que fazer um certo número de coisas obrigatório. De outra forma só os põem a limpar e a lavar (...). Têm que aprender. Isto é para mim um problema complicado com os contextos de trabalho, com as entidades; porque tenho entidades que se eu deixasse, tenho mais que uma casa que se eu deixasse, só lá tinham estagiários. (Dirigente, F, EF-02)

É suposto que os/as jovens se tornem profissionais autónomos quando terminam o curso, mas as situações mencionadas podem limitar a sua autonomia e desenvolvimento profissional. Um jovem demonstra as suas representações sobre a FPCT referindo que esta forma de tratar estagiários⁶⁴ é comum no país e culturalmente enraizada:

nota-se é muito a questão,... e isto é em qualquer curso, o facto de ser estagiário está logo numa posição um bocado comprometida, não é? Porque a gente nota «ah! É um estagiário», quer-se dizer, tem de fazer tudo! E nós pensamos, é bom fazer tudo... numa fase inicial para perceber até a dinâmica de uma empresa inteira, desde varrer o chão, cozer, modelar, desenhar,... tudo, não é? Mas... infelizmente não é isso que acontece, nós somos 11, e penso que 3 ou 4 foram estagiários normais, o resto andou... um bocado a servir de multifunções... sempre! E até, pessoal que nem [tarefa central do perfil profissional] fez, portanto isso acho que é mais grave, porque se aproveitam do facto de estarmos ali,... ainda têm a lata de dizer «você estão aqui de borla e eu tenho que vos estar a adorar, e vocês estão-me a dar cabo, ou estão a atrasar a produção». (...) E pronto, quer-se dizer, você pode usar este estagiário para ensinar qualquer coisa, e para contratá-lo mais tarde, porque vai dar jeito... e pensam em tudo menos nisso, e acho que isso é uma falha, mas acho que isso é cultural já, até... (Leonardo, M, 22 anos, 2º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro)

Algumas EAA oferecem um lugar de trabalho a aprendizes enquanto estes/as estão em formação, sugerindo, por exemplo, que passem a frequentar aulas noturnas. Esta situação revela desconhecimento por parte das EAA acerca do funcionamento dos CA. Todavia, mesmo que bem-intencionadas, este tipo de propostas pode ter efeitos negativos. Apesar de uma oferta de emprego poder significar para o/a formando/a que ele ou ela tenham adquirido o conhecimento e capacidade necessários à atividade profissional, aumenta o risco de os/as jovens abandonarem o curso, dado que a disponibilidade de emprego é um fator importante para o abandono precoce de educação e formação (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & van den Brink, 2013; Doll et al., 2013; Justino & Santos, 2017; Santos, Macedo, & Araújo, 2018; Tomaszewska-Pękała et al., 2017). Um formador expõe esta situação muito claramente:

Nós temos muitos casos em que os meninos vão estagiar e ao fim do 1º ano, início do 2º começam a ser convidados para ficar a trabalhar. Isso também é uma das nossas preocupações: se por um lado é bom, por um lado também pode ser mau, porque, pelo facto de começarem a ganhar eles depois esquecem-se um bocadinho da formação. E alguns abandonam exatamente por isso, e é isso que nós tentamos combater e às vezes não é fácil, exatamente pelas dificuldades, são tantas em casa... Nós às vezes, pontualmente, eu tenho nas

⁶⁴ Os/as jovens participantes referem-se à FPCT como estágio e a si próprios/as como estagiários/as

minhas turmas alguns casos assim, eles começam a trabalhar, as entidades também podiam ter um bocadinho de cuidado, deixa-los acabar o 12º ano e depois admiti-los, não é? Neste caso, muitas vezes por necessidade, pronto, iludem-nos, dão-lhes algum dinheiro e para eles o dinheiro é tudo, não é? pronto, e ao fim do, no início do 2º ano começamos a notar que eles já começam, alguns faltam porque ficaram a trabalhar, ou porque a entidade precisou deles, ou porque, pronto. É bom para nós percebermos que eles estão a trabalhar bem, mas por outro, não sei se será assim muito bom, percebe? Pronto, é bom porque eles ganham e nós gostamos que eles ganhem, só é bom para eles, mas não pondo em causa a formação, e às vezes, alguns põem em causa a formação. (Formador, M, EF-06)

Os CA apresentam uma percentagem elevada de abandono. O relatório do IEFP, de dezembro de 2016, revela que 32.1% de formandos/as desistiu da formação durante esse ano (IEFP_DPGC, 2017); embora tenha reduzido para 14% no ano seguinte (IEFP_DPGC, 2018b), e, de acordo com os dados empíricos deste trabalho, apresentados no capítulo 5, a primeira razão elencada para o abandono escolar é a vontade de entrar no mercado de trabalho. Contudo, há aprendizes/as que resistem a tais ofertas:

já me pediram para ver se conseguia ir e trocava as aulas para a noite. Porque lá é assim... há um tempo que não precisam, mas chega a uma certa altura que precisam de pessoas para ir para lá trabalhar e nesse caso eles chamaram-me; só que... eu não pude, não pude ir, não podia deixar o curso a meio, quase no fim... (Diego, M, 20 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia)

Por outro lado, alguns/mas formandos/as referem a falta de expectativas de virem a ser enquadrados/as, quando terminarem o curso, como funcionários/as nas EAA em que realizam FPCT. Sabem de antemão que as entidades não têm oportunidade de contratar novos empregados/as, o que pode contribuir para um enfraquecimento na sua motivação para aprender.

No local onde eu estou a estagiar é um local mais complicado porque nós quando fomos para lá eles foram os próprios a dizer que não aceitavam ninguém, e que tão cedo não iam despedir ninguém para... para meter pessoas novas. (Maurício, M, 24 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia)

Normalmente nunca se fica. Porque saímos nós e entram logo outros estagiários, portanto... (Filipe, M, 19 anos, 3º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro)

Alguns/mas formandos/as referem que as EAA apenas trabalham com estagiários/as porque estes representam mão-de-obra barata e, conseqüentemente, sentem-se explorados/as pelos/as empregadores

eu não queria dizer aproveitar-se dos estágios para ter trabalho de borla neste caso, que às vezes é mais ou menos assim que funciona. (Cristóvão, M, 25 anos, 2º ano de Audiovisuais e Produção dos Media)

Esta perspetiva é corroborada por uma dirigente, que admite que há empresas que apenas se interessam por ter estagiários/as por representarem mão-de-obra barata:

Porque dizer que é no contexto de trabalho, que eles chamam vulgarmente o estágio, que lhes vão ensinar isso, é mentira; porque, as empresas cada vez contratam menos e, isto é mão de obra barata, para todos os efeitos, não é? Portanto, vamos ser realistas, há entidades que ensinam e depois vão usufruir disso, naturalmente, mas há outras que só querem para mão de obra barata. (Dirigente, F, EF-02)

A componente FPCT está sujeita a referenciais pedagógicos atribuídos de acordo com a área do curso. Os referenciais pedagógicos definem o que os/as jovens devem aprender na FPCT. As empresas, entidades de apoio à alternância, têm acesso a tais indicações pois os/as jovens têm um plano individual e um roteiro de atividades relativo à FPCT assinado por si próprios/as, pela EF, e pela EAA (IEFP_DFP, 2018). No entanto, os/as tutores/as⁶⁵ da FPCT nem sempre seguem essas indicações, arriscando a aprendizagem e conhecimentos que os/as jovens deveriam obter

Muito sinceramente, o que se faz aqui é enquadrar o aluno no nosso dia a dia. Agora, quais são os objetivos que eles têm na escola para a prática, eu não sei. Muito sinceramente, eu não sei. Sim, vem com a caderneta do formando sempre, se nós nos dermos ao trabalho traz todas as indicações o que eles têm que aprender a fazer, (...) mas que eu sou muito sincera, e que nem eu nem os meus colegas que os acompanham no dia a dia, leem aquilo! Porque o que nós fazemos é enquadrar o aluno no mundo

⁶⁵ Ressalva-se que, ao que foi possível saber, as EAA não recebem, atualmente (mas receberam no passado), compensações pecuniárias para receber formando/as em FPCT; e também que as EAA, e os/as tutores/as em particular, não recebem formação específica para acompanhar formandos/as. Os/as tutores/as designados/as, e com os/as quais as EF estabelecem contactos e que são os/as responsáveis pela avaliação e acompanhamento dos/as formandos/as, são, normalmente, pessoas responsáveis na empresa: patrões, encarregados, chefias. No entanto, nem sempre são estas pessoas que são os/as ‘formadores/as’ em contexto de trabalho. Em algumas EAA, são outros/as funcionários/as da entidade. Se estes recebem alguma compensação por acompanharem formandos/as, esta é da exclusiva iniciativa e responsabilidade das EAA. As entrevistas a tutores/as foram realizadas com tutores/as nomeados/as, ou seja, aqueles/as que estão designados/as como tutores/as. Apenas um tutor/a não era uma chefia, e quatro tutores/as não acompanham diretamente os/as formandos/as.

do trabalho real, da própria casa. Mais nada. Agora, se eles têm que... os objetivos aí está, mas aí já é um trabalho do professor da teoria e não nós na prática. A teoria é que tem que seguir aqueles parâmetros. Nós não, nós temos que os enquadrar. (Tutora, F, EF-02)

Uma dirigente considera que existem demasiadas unidades de formação da responsabilidade da FPCT, o que, adicionado ao não seguimento dos referenciais de formação, pode pôr em causa a uniformidade das aprendizagens profissionais dos/as formandos/as:

O que eu acho relativamente à Aprendizagem em particular, do meu ponto de vista, é que passaram demasiadas unidades para o posto de trabalho. Sinceramente acho que isso deveria ser novamente revisto e a formação em contexto de trabalho, por exemplo no 1º ano, apontar para determinadas competências que o jovem já tinha ali uma base e que as trabalhava e aprofundava no posto de trabalho, e não propriamente retirá-las do plano, em sala, pela equipa que está com eles todos os dias, a equipa pedagógica, e colocá-las em posto de trabalho (...). Há empresas em que se calhar até conseguimos e há essa capacidade do tutor, que é também um formador, não é? é um elemento da equipa pedagógica, conseguir essa, com os formandos que tem, ele pode ter mais que um, pode ter até 4 ou 5 cada tutor, portanto conseguir ter essa organização pedagógica, agora muitos também não, não é? Muitos também não, e é assim, acaba por não haver uniformidade no grupo. Portanto eu tenho um grupo de 16 jovens e destes 16, dois podem ir para aqui, outros dois para acolí, ou um para aqui, três para ali, não é? De realidades completamente diferentes. Mas todos eles vão ter que passar pelas mesmas unidades de raiz, porque o percurso é o mesmo, em todos estes sítios, portanto eu não tenho garantia de que haja uniformidade e desenvolvimento semelhante em todos estes postos, não é? Alguns sim, até podem superar as expectativas, até podem ficar a saber, enfim aprofundar mais, outros se calhar, podem não ter essa possibilidade. (Dirigente, F, EF-09)

Consequentemente, há aprendizes que referem que o que aprendem em sala de aula e o que encontram na FPCT nem sempre tem relação.

Aquilo que nós demos antes nas aulas não tinha tanto a ver, tirando uma ou duas disciplinas, uma se calhar, mas no geral não tinha tanto a ver com aquilo que fiz lá. (Angelina, F, 20 anos, 2º ano de Proteção de Pessoas e Bens)

Sendo estagiários há sempre coisas que nós temos que fazer que não têm a ver com aquilo que estamos a tirar. (António, M, 25 anos, 2º ano de Comércio)

Alguns/as aprendizes reportam que a FPCT não prepara para o mercado de trabalho, porque, como referido anteriormente, não tiveram a possibilidade de desenvolver conhecimento e habilidades relativas à profissão, no contexto de trabalho.

Porque, eu gosto muito das aulas práticas que tenho aqui, mas não gostei nada do estágio, porque senti que não aprendi muito sobre esta área, e que não pude aplicar os conhecimentos que aprendi nas aulas práticas. Também se calhar foi do estágio para o qual eu fui, ... pessoalmente não gostei... (Núria, F, 23 anos, 2º ano de Artesanato)

É sempre basicamente a mesma coisa, portanto, passados os 3 anos, 3 anos, vá, não é mesmo os 3 anos, 2 anos e meio que lá estou, estou sempre a fazer a mesma coisa, mas...pronto... de vez em quando lá faço um bocadinho de [tarefa central da ocupação], mas... raramente (...) *E... acho que não temos aquela experiência que é necessária para entrar numa fábrica ou num atelier, pronto, numa empresa, e começar a trabalhar.* (Carolina, F, 19 anos, 3º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro)

Em oposição à conectividade existente entre contextos de trabalho (Sappa et al., 2016) das abordagens expansivas, encontra-se a falta de conectividade no lado restritivo do continuum. Características restritivas são elementos de obstrução e estagnação que enfraquecem a aquisição de “aprendizagem significativa” (McGregor et al., 2014) e limitam a transferibilidade das aprendizagens para outros contextos.

O continuum expansivo-restritivo no contexto português

Os CA em Portugal, tal como mencionado no capítulo 3, apresentam diversas diferenças relativamente às *Apprenticeships* na Europa e outros países do mundo, incluindo relativamente ao programa *Modern Apprenticeships* do Reino Unido. Deste modo, as características expansivas e restritivas listadas por Fuller e Unwin (2003) não encaixam *tout court* no contexto português. Baseado nos dados empíricos deste trabalho, mas mantendo a relação teórica com Fuller e Unwin (2003), propõem-se as seguintes características expansivas e restritivas da FPCT para os CA em Portugal (tabela 27) que agrupam as características mencionadas na tabela anterior (26).

Tabela 27 – Adaptação do continuum expansivo-restritivo de Fuller e Unwin (2003) aos CA portugueses

Expansivo	←	→	Restritivo
	Aprender experimentando	Aprender apenas por observação	
	Integração nas tarefas	Ser os «chega-me isto»	
Desempenho de tarefas da atividade profissional		Realização de tarefas ‘menores’ (p.e. limpar)	
Promoção de evolução pessoal e vocacional		Estagnação e exploração	
Bom ambiente de trabalho		Mau ambiente de trabalho	
Oportunidades de trabalho no pós-curso		Inexistência de expectativas de trabalho pós-curso	
Respeito		Desrespeito	
Conectividade entre a aprendizagem no contexto de trabalho e em sala de aula		Inexistência de conectividade entre contextos de aprendizagem	

Concorda-se com Fuller e Unwin (2003: 413) quando consideram que “a aprendizagem nas *apprenticeships* é suscetível de ter diferentes significados em diferentes contextos organizacionais”. Como denotado nos dados empíricos, os/as aprendizes reportam experiências de características restritivas e expansivas na FPCT. Portanto, encontram contextos organizacionais que se encaixam mais no lado expansivo do continuum, e outros no lado oposto. Apesar do já longo tempo que os CA têm de existência em Portugal, este não é comparável à tradição de *Apprenticeships* no Reino Unido. Nesse sentido, características do continuum expansivo-restritivo de Fuller e Unwin (2003) que se referem à “memória participativa” das *Apprenticeships* não são aplicáveis aos CA. Parece ser inexistente uma cultura de aprendizagem-baseada-no-trabalho no mercado de trabalho português, com implicações no “estatuto como formadores” das empresas e, em especial, dos/as tutores da FPCT. Frequentemente, estes não se entendem como formadores/as e não têm formação específica, especialmente pedagógica, para tal.

Características que se referem ao “estatuto como aprendiz” dos/as formandos/as – que no contexto do Reino Unido se refere aos/as formandos/as serem considerados como aprendizes e não como empregados/as, e assim terem a possibilidade de frequentar aulas teóricas – encontram algum paralelo nos CA portugueses, mas, de certa forma, no sentido oposto. Como mencionado, os/as aprendizes portugueses inscrevem-se numa EF e posteriormente são colocados/as numa empresa, o que parece trazer duas implicações. A primeira, é a de que esta situação tira alguma responsabilidade às empresas, conduzindo a comportamentos que passam a mensagem de estarem a fazer um favor aos/as jovens ao aceitá-los/as em FPCT. A segunda relaciona-se com a questão de os/as jovens apenas serem considerados/as como estudantes, e, em alguns casos, não terem a oportunidade de

experimentar as tarefas da atividade profissional. Esta última situação pode ser explicada pela apreensão dos/as empresários/as de os/as aprendizes prejudicarem o trabalho e o fluxo produtivo, ou mesmo de provocarem danos. Consequentemente, o estatuto de um/a aprendiz português não é semelhante ao de um/a funcionário/a, como acontece com *Apprenticeships* em outros países (por exemplo Alemanha e Reino Unido).

A partir dos dados empíricos deste trabalho, entende-se que os/as aprendizes podem tornar-se participantes plenos de uma atividade profissional quando o curso termina, mas não durante o curso. Podem até não encontrar lugar numa comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991) se não conseguirem empregar-se na sua atividade profissional. Aprendizes portugueses podem aprender tudo o que precisam para exercer uma determinada atividade profissional e criar uma identidade profissional (*ibidem*) enquanto estão no curso, mas podem não ter a oportunidade de entrar no mercado de trabalho a exercer essa atividade. Isto é mais problemático quando muitos/as formandos/as não têm expectativas de ter oportunidades de trabalho nas empresas onde estão em FPCT; e alguns/as nem na sua área profissional⁶⁶.

Não obstante, há aprendizagens relacionadas com o trabalho que são transversais a diferentes atividades, tais como trabalhar em equipa, ou cumprir horários, que, tal como mostra a análise, são valorizadas pelos/as aprendizes e podem ser aplicadas a todos os contextos de trabalho.

Contextos de aprendizagem expansivos, para Fuller e Unwin (2003: 411), implicam “acesso à aprendizagem promovido por experiências interempresariais construídas no programa”, enquanto no lado oposto, o acesso à aprendizagem é restringido “em termos de tarefas/conhecimento/localização”. Considerando os dados empíricos, pode atentar-se que os CA tendem para uma conceção geral da aprendizagem baseada em processos (*process-based*) (Orozco, 2018)⁶⁷, e nesse sentido a aprendizagem é restrita em termos de tarefas, conhecimento e localização. Assim, a nossa adaptação do continuum refere-se a ter ou não a possibilidade de realizar tarefas da atividade profissional e não considera uma abordagem mais lata à aprendizagem.

A característica relacionada com “visão pós-*apprenticeship*” (Fuller & Unwin, 2003: 411), que se refere à progressão para a carreira no lado expansivo do continuum e “estático para o

⁶⁶ Esta situação, como já referido, difere entre áreas de educação e formação, ou perfis profissionais. Algumas têm taxas de empregabilidade que rondam os 100% e outras aproximadamente 50%.

⁶⁷ A autora propõe que a “conceção baseada em processos” tem como unidade de medida a “contribuição para um processo de produção” implicando um conceito de conhecimento profissional como a capacidade de “participar num fluxo de trabalho específico em resposta às suas necessidades” (Orozco, 2018: 10).

trabalho” no lado oposto, em Portugal deve ser elaborado diferentemente. Quando os/as aprendizes no Reino Unido se candidatam a uma vaga de *Apprenticeship* numa empresa, confiam que se tornarão funcionários/as da empresa. Nos CA, como a ligação à EAA é muito fraca – inclusivamente os/as formandos/as mudam, com relativa frequência, de EAA durante o curso – a questão relaciona-se com a expectativa de vir a ser contratado/a pela EAA quando terminarem o curso. Os CA em Portugal funcionam numa lógica de aprendizagem baseada na escola (*school-based learning*), enquanto as *Apprenticeships* na Alemanha e Inglaterra (assim como em outros países do mundo) funcionam num modelo de aprendizagem em contexto de trabalho (*work-based learning*).

Os dados empíricos deste estudo revelam algumas características que podem influenciar significativamente a qualidade da aprendizagem na FPCT, mas que não encontram paralelo no trabalho de Fuller e Unwin (2003). Fez-se a opção por inclui-las na adaptação do continuum ao contexto português. Considera-se que o tipo de ambiente de trabalho (bom ou mau), e a forma como os/as formandos/as são tratados na FPCT são importantes porque influenciam a motivação e a capacidade para aprender. Para além disso, a conectividade entre o conhecimento adquirido em sala de aula e o adquirido no contexto de trabalho (Sappa et al., 2016) é considerado importante. Os dados empíricos aqui apresentados e trabalhos anteriores (Macedo et al., 2018) sustentam que os/as formandos/as são mais motivados para aprender se encontram correspondência entre conhecimento teórico e prático.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo tentou-se reportar as referências de jovens aprendizes – trianguladas com as referências dos restantes participantes – sobre a formação prática em contexto de trabalho, a partir do continuum expansivo-restritivo de Fuller e Unwin (2003), e da sua interligação com os conceitos de educação significativa e aprendizagem significativa de McGregor e colegas (2012; 2014), e conectividade escola-trabalho de Sappa e colegas (2016).

Na visão dos/as formandos/as, apesar das más experiências para alguns/as, a FPCT é positiva porque valorizam o conhecimento de trabalho que podem obter, seja ele competências (*skills*) e saber profissional, seja competências transversais (*soft skills*) como trabalhar em equipa, pontualidade, assiduidade, e responsabilidade. Referem também como vantagem ganhar experiência de trabalho que podem colocar no seu *curriculum vitae*.

Abordagens expansivas como aprender experimentando, integração, realizar tarefas relacionadas com a atividade profissional, ter um bom ambiente de trabalho, respeito, e

expectativas de conseguir emprego após completar o curso são bastante valorizadas como elementos que favorecem “aprendizagem profunda” (Fuller & Unwin, 2003). Pelo contrário, características restritivas como apenas observar os/as funcionários/as a realizar as tarefas, realizar tarefas não relacionadas com a atividade profissional, mau ambiente, desrespeito, ou a inexistência de expectativas de ser integrado na empresa no final do curso, contribuem para uma “aprendizagem superficial” (Dismore, 2013) com a possibilidade de ocorrer estagnação. Como defendem Lave e Wenger (1991: 131), “aprender é um aspecto integral e inseparável da prática social”, por tal, os/as formandos/as aprendem não só com as características expansivas, mas também com as restritivas. No entanto, com as últimas não aprendem práticas benéficas, mas aprendem a ser defensivos/as ou indiferentes no contexto de trabalho. Seria interessante futuramente, para aprofundamento do estudo, explorar junto de antigos/as formandos/as as consequências no pós-curso de abordagens expansivas e restritivas na FPCT.

A conectividade entre aprendizagens nos dois contextos, sala de aula e local de trabalho, desempenha um papel muito importante, pois os/as aprendizes podem fazer sentido do conhecimento que estão a adquirir, tal como defendem Sappa et al. (2016). Os dados das entrevistas com dirigentes das EF e com tutores/as informam que esta conectividade, quando acontece, é mais aleatória do que objeto de reflexão (Doroftei, 2018). Pode dizer-se que o mais comum é a existência de “uma visão desconectada do ensino e da aprendizagem vocacional entre os vários contextos de aprendizagem” (Sappa et al., 2016: 290), ratificado pela falta de interesse das empresas em seguir os referenciais de formação da FPCT. No entanto, alguns/as aprendizes identificam na FPCT a aplicação do conhecimento adquirido na sala de aula. Consequentemente, a implementação de formação pedagógica contínua para tutores/as seria benéfica para melhorar o potencial de aprendizagem expansiva do contexto de trabalho. As políticas nacionais para o ensino profissionalizante deveriam prever este requisito.

Dado que a mudança cultural da visão dos/as empregadores/as sobre a formação em contexto de trabalho ainda está em curso, os pontos de vista dos/as aprendizes podem refletir a adaptação que o mercado de trabalho ainda está a experimentar, pese embora os 35 anos de existência dos CA em Portugal. A cultura do lucro parece sobrepor-se à responsabilidade social de prover formação profissional a jovens (Lehmann et al., 2014). Além disso, como as oportunidades de emprego são parcas e muitos/as empregadores/as não podem empregar aprendizes depois de concluírem os seus cursos, pode existir uma crença subliminar de inutilidade em relação à formação baseada no trabalho. Concordando com Lehmann et al.

(2014), “o que é necessário é uma mudança cultural mais profunda na responsabilidade dos empregadores no desenvolvimento de ambientes de formação expansivos” em Portugal. Tal implicaria também um trabalho de valorização do ensino profissionalizante em geral, e dos CA em particular.

8. A IMAGEM SOCIAL DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE/CA

Sumário

O capítulo que agora se inicia pretende dar conta de perspetivas que os/as participantes desenvolvem sobre a imagem social dos CA/ensino profissionalizante. Abordam-se as suas perceções sobre as representações que consideram que a própria sociedade constrói, bem como as representações que são específicas das entidades de apoio à alternância e que representam o mercado de trabalho. Procura dar-se conta ainda da opinião pessoal que têm sobre os CA e das suas propostas para alterar a representação social negativa, quando apresentam uma perceção nesse sentido.

Introdução

O trabalho que neste documento é objeto, tem vindo a afirmar que existe um estigma em torno do ensino profissionalizante, e que pode afetar negativamente jovens que o frequentam, e jovens em geral, dado que é visto como uma opção de “segunda-linha” (Torres & Araújo, 2010: 1221). Existe na sociedade portuguesa uma representação social deste tipo de ensino que, *grosso modo*, o considera como menos válido em termos educativos e com menos valor em termos de capital social. Esta ideia é veiculada pela comunicação social (cf. C.A.C., 2018; Francisco, 2018; Lusa, 2019c) que assim contribui para formar a opinião pública. A. Martins et al. (2008: 141) apontam a influência da comunicação social e de determinados grupos de influência na construção de representações sociais e na determinação de políticas:

As representações sociais constituem-se sob influência das condições próprias do grupo de pertença (e que tendencialmente são estruturantes), a partir do normal funcionamento dos média e por decisão de grupos económicos, religiosos ou político-ideológicos, neste caso para se alcançarem múltiplos objetivos, entre os quais o de aplicação e desenvolvimento de políticas, por exemplo, o desenvolvimento do ensino técnico-profissional.

As representações sociais, tal como concebidas por Moscovici (2003: 34), “*convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas”⁶⁸. Esta formulação, aplicada ao ensino profissionalizante significaria que jovens que o frequentam são socialmente categorizados de forma negativa devido à imagem social do ensino profissionalizante, independentemente das razões que explicam o estar nesse caminho ou do desempenho que tiveram na sua trajetória escolar.

A representação negativa sobre o ensino profissionalizante coloca questões de justiça social que merecem análise. Porque será que o ensino profissionalizante não “tem o mesmo valor que outras” vias educativas? (Baker et al., 2004: 34). Esta discussão é especialmente pertinente se se considerar que tradicionalmente aquela via de ensino tem sido seguida maioritariamente por jovens oriundos de classes sociais baixa ou média-baixa – muitas vezes ‘encaminhados/as’ para este percurso – e que tendencialmente dá acesso “ao sistema de emprego-trabalho, de nível intermédio, ou ao ensino superior politécnico” (Martins et al., 2008: 139). Estes percursos distinguem-se daqueles que são maioritariamente percorridos por jovens de classes média-alta ou alta que seguem tendencialmente o ensino secundário regular, e, posteriormente, o ensino superior universitário. Esta tendência é conhecida do público em geral, modelando e reforçando assim as expectativas e as representações sociais sobre o ensino profissionalizante, que, por sua vez, influenciam as escolhas dos/as jovens no que respeita às vias de ensino de nível secundário de educação.

O estigma existente em Portugal sobre o ensino profissionalizante – tal como em outros países europeus, por exemplo Reino Unido (cf. Ryan & Lőrinc, 2018) ou outros países do mundo, por exemplo Canadá (cf. Lehmann et al., 2014) –, está relacionado com a divisão entre percurso académico, considerado mais nobre, e percurso profissionalizante, considerado menos nobre (Hyland, 2017; Lehmann et al., 2014) porque ligado a profissões de trabalho manual. Esta cisão parece estar intimamente ligada à divisão social do trabalho entre profissões intelectuais e manuais. Martins et al. (2008: 145) consideram que as representações sociais relacionadas com o ensino profissionalizante estão profundamente dependentes das representações relacionadas com o mundo do trabalho, pois “trata-se de um tipo de ensino que prepara mais para os níveis intermédios do sistema de emprego/trabalho e para o desempenho de atividades mais manuais do que intelectuais, posições no emprego e atividades essas que têm sido negativamente sinalizadas ao longo da história e que tendem

⁶⁸ Itálico no original

a manter-se na atualidade”. Tal acontece apesar das necessidades do país de técnicos/as de nível intermédio e de existirem, geralmente, mais oportunidades de emprego para estes técnicos/as (Cedefop, 2014), o que parece ser uma incoerência social.

De acordo com Hyland (2017) a fragmentação entre vias de ensino é antiga. Hyland (2017) situa a divisão *academic/vocational* no tempo dos filósofos Platão e Aristóteles no qual se enobrecia o conhecimento teórico e intelectual por oposição ao conhecimento prático. O autor refere que a educação liberal na antiguidade grega

veio a ser associada a ‘libertar a mente do erro’ na distinção de Platão entre conhecimento ‘genuíno’ (baseado na reflexão racional da lógica e da matemática) e mera ‘opinião’, isto é, conhecimento aplicado usado para propósitos específicos. A primeira conceção, conhecimento desinteressado e objetivo, passou a ser pensada como superior e intrinsecamente valorizada, enquanto a segunda, o conhecimento instrumental ou aplicado, passou a ser associada a atividades vocacionais mais práticas e menos valorizadas. (Hyland, 2017: 310)

Hyland (2017: 310) afirma que a divisão hierárquica estava profundamente ligada a uma estratificação com base na classe social e a uma “axiologia de valores relativos às atividades educativas”, relacionando então, o conhecimento ‘instrumental ou aplicado’ com classes sociais situadas nos níveis mais baixos.

O problema das representações pouco abonatórias do ensino profissionalizante, quando colocadas em termos de justiça social, encontra-se, então, no reconhecimento social deste tipo de ensino. O estigma a que jovens que frequentam o ensino profissionalizante estão sujeitos interfere nas escolhas educacionais de jovens em geral e, possivelmente, nas representações sobre si próprios de quem frequenta esta via. Esta é, amiúde, considerada o último reduto a que chegam jovens que tentaram fazer o ensino secundário regular, como se apresentou no capítulo 4, ou que, em outros casos, foram encaminhados/as por situações de insucesso escolar, sendo em menor número quem fez uma opção consciente ingressando no curso por interesse (cf. Alves et al., 2001; Neves & Figueiredo, 2007a, 2007b; Neves et al., 1993).

Te Riele e Crump (2002: 257) indicam que um relatório da Comissão Europeia avisa do perigo de relacionar o ensino profissionalizante com estudantes “difíceis” ou com insucesso escolar, pois tal “estigmatiza a formação profissional como ‘terreno de despejo para os rejeitados’”, o que desvaloriza socialmente aquele tipo de ensino. Como se disse anteriormente, a legislação referente aos CA relaciona estes cursos com o APEF, e, consequentemente, com percursos escolares disruptivos, o que reforça uma representação

negativa sobre o público que frequenta esta modalidade formativa, provocando resistência de jovens e suas famílias à opção por esta via. No entanto, esta situação não se limita aos CA, pois a generalidade da sociedade não distingue modalidades formativas dentro do ensino profissionalizante. Assim, ainda que as pessoas não tenham lido os documentos legais de cada modalidade formativa, que clarificam especificidades de cada uma, a informação que é veiculada socialmente, quer na comunicação social, quer nas escolas (onde a legislação pode ser conhecida), reforça determinadas representações em torno do ensino profissionalizante.

O relatório do Cedefop que analisa os fatores que interferem com a atratividade do ensino profissionalizante inicial para jovens indica que entre os grupos de fatores analisados se encontram (de entre outros) com forte influência na atratividade deste tipo de ensino, os seguintes:

Conteúdo e contexto da escolaridade: inclui uma série de fatores, como a seletividade do acesso e como tal está relacionado com o estatuto; a origem social dos estudantes; controle institucional; a reputação da escola ou programa; medidas para caucionar a garantia e a transparência da qualidade; o envolvimento dos empregadores; e a relevância do esquema. Todos estes fatores influenciam a qualidade, ou a qualidade percebida, de um programa, o que afeta sua atratividade (Cedefop, 2014: 33)

Como se verifica acima, na lista de fatores encontram-se vários que dizem respeito ao reconhecimento social, como o são os referentes à variável estatuto. Assim, a atratividade do ensino profissionalizante para jovens está dependente, por exemplo, e de acordo com o que se vem a expor, da ‘origem social dos estudantes’ e da ‘reputação do programa’.

A comparação que é feita socialmente entre vias educativas é dicotómica e balança entre o ensino regular e o ensino profissionalizante (Cedefop, 2014): o primeiro, como já referido, considerado o caminho nobre relacionado com a aprendizagem ‘pelos livros’, e o segundo, considerado inferior porque relacionado com a aprendizagem ‘pelas mãos’ (Lehmann et al., 2014), não existindo paridade de estima entre os dois tipos de ensino (Cedefop, 2014). Um relatório publicado pelo Cedefop com os resultados de um inquérito de opinião sobre formação profissional realizado pelo Eurobarómetro (Comissão Europeia), indica, por exemplo, que mais de 80% de inquiridos/as em Portugal acerca da sua opinião sobre a formação profissional considera que esta (não distinguindo entre formação inicial e formação contínua, nem entre modalidades formativas) tem uma imagem ‘positiva’; no entanto, em resposta a uma outra questão, os/as inquiridos/as recomendam preferencialmente o ensino regular (Cedefop, 2014). Interpreta-se destes resultados, que a

sociedade considera positiva a existência de formação profissional (e pode estar aqui em causa a formação profissional contínua), mas no que se refere à formação inicial de jovens continuam a considerar melhor o ensino regular. Neste sentido, o Cedefop recomenda que

a formulação de políticas em torno do ensino profissionalizante inicial de jovens deve ser vista no contexto do sistema educativo em geral, e não isoladamente. Isso contribuirá para uma maior paridade com o ensino regular e apoiará o desenvolvimento de percursos educativos mais permeáveis, inclusive entre o ensino profissionalizante e o ensino superior. (Cedefop, 2014: 15).

Se atentarmos, inclusive, à expressão ‘ensino regular’ onde estão incluídos os cursos gerais do ensino secundário (Científico-Humanísticos) percebemos que ela própria veicula um *valor*, pois é o ensino que é ‘regular’, ou seja, que corresponde ao ‘caminho certo’⁶⁹.

Em suma, as representações sociais sobre o ensino profissionalizante, que conferem o seu reconhecimento social, parecem assentar essencialmente sobre dois pontos: a divisão entre vias de acesso ao conhecimento (académica vs profissionalizante), e que se liga intimamente ao reconhecimento atribuído às profissões (intelectuais vs manuais); e ao público-alvo do ensino profissionalizante, a quem são atribuídos percursos educacionais disruptivos.

Neste capítulo serão apresentados os dados que respeitam à análise da dimensão respeitante à imagem social do ensino profissionalizante, presente nas perceções que participantes neste estudo apresentam sobre as representações sociais em torno deste tipo de ensino.

Processo metodológico específico

A perceção sobre a imagem social dos CA, ou do ensino profissionalizante – dado que os/as jovens deste estudo não distinguem os CA de outras modalidades formativas – é analisada a partir de dados quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos estão apenas disponíveis no que respeita a formandos/as, tal como referido no capítulo 2; para os/as restantes participantes apenas são considerados dados qualitativos.

Os dados quantitativos foram obtidos através de duas questões:

- 1) “Como acha que os cursos de aprendizagem são valorizados...”. Os itens que compõem a escala são: pelo mercado de trabalho; pelos/as seus/suas familiares; pelos/as seus/suas amigos/as; pela maioria dos/as jovens; por si; pelos/as formadores/as de CA; pelos/as

⁶⁹ Confrontar, por exemplo, o dicionário Priberam online (<https://dicionario.priberam.org/regular>). Os vários significados da palavra ‘regular’, apontam para a ideia de ‘certo’

professores/as em geral; pela sociedade em geral. As respostas possíveis, numa escala de cinco pontos, foram: nada valorizados; pouco valorizados; nem muito nem pouco valorizados; suficientemente valorizados; muito valorizados.

- 2) “Com que frequência se sentiu discriminado/a por frequentar um Curso de Aprendizagem?”. Trata-se de uma questão direta, cujas possibilidades de resposta eram: nunca; raramente; poucas vezes; algumas vezes; frequentemente; muitas vezes⁷⁰.

Para a primeira questão, sendo uma escala, fez-se uma análise de consistência interna que resultou num *Alpha* de *Cronbach* com um bom resultado ($\alpha = .85$).

Realizou-se também um teste de diferença de médias para amostras independentes (teste *t* de *Student*), nas duas questões, para aferir se existem diferenças de género na resposta às mesmas.

No que respeita aos dados qualitativos, foram colocadas questões, a todos/as os/as entrevistados/as sobre a imagem social dos CA. As questões, embora com pequenas variações na formulação, foram as seguintes:

- 1) “Qual lhe parece ser a perceção da sociedade em geral sobre os CA e sobre os jovens que os frequentam?” (para dirigentes, formadores/as, e tutores/as) / “o que achas que a sociedade em geral pensa dos CA?” (para jovens);
- 2) “Qual lhe parece ser a perceção das pessoas nas EAA, sobre os CA e sobre os jovens que os frequentam?” (para dirigentes e formadores/as. A tutores/as a questão não foi colocada) / “O que achas que pensam as pessoas nas empresas onde fazem estágio, sobre os CA?” (para jovens);
- 3) “Qual é a sua opinião sobre os CA?” (para dirigentes, formadores/as, e tutores/as) / “O que pensas tu sobre os CA?” (para jovens);
- 4) “O que acha que se pode fazer para mudar a perceção social destes cursos?” (para dirigentes, formadores/as, e tutores/as) / “O que achas que se pode fazer para mudar a ideia que a sociedade tem sobre estes cursos?” (para jovens). Esta questão só foi colocada quando as respostas à primeira questão eram formuladas na negativa, ou seja, quando era indicada a existência de uma imagem social negativa, o que aconteceu na maioria dos casos.

As categorias analisadas nesta secção dizem respeito à imagem social dos CA. Foi estabelecida uma categorização comum como base para análise de todas as entrevistas, e, portanto, de todos/as os/as participantes. A categorização apresenta uma categoria principal (*parent node*), designada ‘imagem social do ensino profissionalizante/CA’. Esta categoria foi dividida em quatro subcategorias (*child nodes*) comuns, designadas ‘perspetivas sobre as

⁷⁰ Nestas possibilidades de resposta percebe-se que houve erro de elaboração, sendo que pode ter sido difícil a distinção entre ‘frequentemente’ e ‘muitas vezes’. A última opção deveria ter sido ‘sempre’, em concordância com a opção ‘nunca’.

representações da sociedade’; ‘perspetiva sobre as representações das EAA’ (esta subcategoria, no caso das entrevistas a tutores/as, é designada ‘perspetiva sobre as representações do mercado de trabalho’); ‘opinião pessoal’; e ‘proposta para mudança de imagem social negativa’. Na árvore categorial das entrevistas a dirigentes, formadores/as, e tutores/as apresentam-se ainda as seguintes subcategorias: ‘perceção dos próprios jovens’; e ‘outras representações sociais’. Na árvore categorial das entrevistas a jovens apresentam-se também as seguintes subcategorias: ‘opinião sobre CA antes de entrar’; e ‘representações pessoais sobre CA ou FP’ (formação profissional). As subcategorias relativas às representações da sociedade e das EAA, foram ainda subcategorizadas em ‘positiva’; ‘negativa’; e ‘indefinida’.

A exposição que se segue centra-se na exploração e interpretação da análise das entrevistas tomando as categorias mencionadas, fazendo-se uma triangulação entre dados qualitativos; e numa apresentação e interpretação da análise resultante dos dados do questionário, permitindo uma triangulação entre dados quantitativos e dados qualitativos.

Perspetiva sobre a imagem social do ensino profissionalizante/CA

Como tem sido referido neste trabalho, existe em torno do ensino profissionalizante inicial de jovens uma imagem social negativa que cria ou reforça estigma sobre os cursos de dupla certificação, como são os CA, e sobre os/as jovens que os frequentam. Considera-se que tal pode originar resistência junto de jovens que se interessam por áreas de educação e formação oferecidas por cursos da via profissionalizante. A existência de tal estigma pode condicionar escolhas e levar jovens a optar por seguir a via académica, o que pode implicar deixarem de poder realizar as suas aspirações (Hyland, 2017). Neste sentido, parece relevante auscultar as perceções que os/as jovens que frequentam o ensino profissionalizante, e especificamente os CA, têm sobre a imagem social desta modalidade formativa. Tal como já referido, os/as jovens entrevistados/as não distinguem as diversas modalidades existentes em Portugal em termos de ensino profissionalizante, e a comparação que estabelecem é por relação ao ensino regular. Assim, considera-se que quando são questionados sobre a imagem social dos cursos (CA), respondem por relação ao ensino profissionalizante e não especificamente aos CA, pelo que se reporta a análise ao ensino profissionalizante. O desconhecimento que a sociedade aparenta ter, e que é referido pelos/as participantes em geral, relativamente às diversas modalidades de educação e formação existentes, leva-nos a considerar que a sociedade em geral estabelece o mesmo tipo de comparação, ou seja, entre ensino

profissionalizante e ensino regular, desconhecendo as especificidades das vias formativas existentes. Os/as restantes participantes, dirigentes, formadores/as e tutores/as, e especialmente os dois primeiros grupos, podem apresentar uma visão mais específica dos CA, pois distinguem, por conhecimento, os diferentes tipos de cursos do ensino profissionalizante para jovens.

Opta-se por apresentar em conjunto as perspetivas dos quatro grupos de participantes, de modo a perceber quais os pontos para que convergem e quais aqueles em que divergem.

Tal como referido no processo metodológico específico deste capítulo, foi colocada uma pergunta no questionário com o intuito de perceber a perspetiva dos/as jovens acerca da valorização social dos CA. A partir da questão colocada, “como acha que os CA são valorizados...”, composta por oito itens, realizou-se uma análise de fiabilidade, resultando num *Alpha* de *Cronbach* de .85, o que representa uma boa fiabilidade. A computação da variável denominada ‘valor social dos CA’, resultante da escala, apresenta uma média de 3.80 ($DP = .675$), indicando uma tendência para a ‘suficiente’ valorização dos CA. No entanto, considera-se interessante verificar as médias de cada item que compõe a escala, por forma a se tornar perceptível em que dimensões os/as jovens consideram que existe maior ou menor valorização dos CA:

Tabela 28 – médias dos itens que compõem a escala ‘valor social dos CA’, resultados do questionário

Item Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Valorização dos CA_Pelo mercado de trabalho	3,91	,951	620
Valorização dos CA_Pelos/as seus/suas familiares	3,76	,918	620
Valorização dos CA_Pelos/as seus/suas amigos/as	3,60	,935	620
Valorização dos CA_Pela maioria dos/as jovens	3,45	1,037	620
Valorização dos CA_Por si	4,14	,949	620
Valorização dos CA_Pelos/as formadores/as de CA	4,18	,878	620
Valorização dos CA_Pelos/as professores/as em geral	3,92	,946	620
Valorização dos CA_Pela sociedade em geral	3,42	1,041	620

Como se pode verificar nos dados constantes na tabela, os/as jovens apresentam uma valorização indefinida dos CA no que respeita ao item ‘pela sociedade em geral’ (*média* = 3.42), e ao item ‘pela maioria dos jovens’ (*média* = 3.45), situando as respostas próximas da

resposta ‘nem muito nem pouco valorizados’. Estes são também os itens que apresentam um maior desvio-padrão ($DP = 1.041$; e $DP = 1.037$, respetivamente), significando que a variação nas respostas é também maior entre as respostas ‘pouco valorizados’ e ‘suficientemente valorizados’. Estes dados podem revelar, o que se poderá certificar com os dados qualitativos, que o/a estigma que é atribuído ao ensino profissionalizante pode ser suspeitado a partir, por um lado, das interações entre pares e, por outro lado, de uma representação geral *quási* suspensa na atmosfera social, e informada especialmente pela comunicação social.

Os itens com melhor média são os relativos aos/às formadores/as de CA (*média* = 4.18; $DP = .878$) e à valorização pessoal que atribuem aos cursos (*média* = 4.14; $DP = .949$). Estes resultados parecem ser, de certa forma, *naturais*, dado que os/as formadores/as *naturalmente* passam a mensagem de que valorizam os cursos por forma a motivar os/as formandos/as a se manterem na formação. A valorização pessoal dos cursos pode constituir uma forma de os/as jovens se tentarem ‘defender’ do estigma que envolve o ensino profissionalizante, declarando que a realidade é diferente daquela que povoa o imaginário social, tal como se verá com os dados qualitativos, como também pode corresponder a uma real valorização pelas características dos CA, em especial da componente tecnológica e da FPCT, pelos motivos anteriormente expostos neste trabalho.

A média dos itens relativos à valorização ‘pelo mercado de trabalho’ (*média* = 3.91; $DP = .951$) e ‘pelos/as professores/as em geral’ (*média* = 3.92; $DP = .946$), aproxima-se da ideia de que os CA são ‘suficientemente valorizados’. A média relativa ao mercado de trabalho decorre, provavelmente, das experiências de FPCT, ou das próprias representações sobre o valor acrescentado que um ‘estagiário/a’ pode significar para uma empresa. O resultado do item relativo a docentes em geral revela-se o mais surpreendente, posto que os dados qualitativos indicam que, frequentemente, os/as professores/as do ensino regular encaminham para o ensino profissionalizante jovens que consideram mais disruptivos ou malsucedidos, contribuindo desta forma para o estigma existente. No entanto esta situação pode ser vista pelos/as jovens como uma forma de valorização do ensino profissionalizante por parte dos/as professores/as.

O teste de diferenças para amostras independentes (em termos de género dos/as participantes) não revela diferenças nas respostas sobre a valorização social dos CA entre formandos e formandas ($t_{(618)} = -.149$; $p = .882$).

Relativamente à questão “Com que frequência se sentiu discriminado/a por frequentar um Curso de Aprendizagem?”, (tabela 29), a maioria das respostas revela ausência de

sentimento de discriminação, aparecendo a resposta ‘nunca’ com 64.6% do total de respostas. Perspetiva-se que estes resultados podem dever-se a várias possibilidades: a interpretação da palavra ‘discriminado/a’; o círculo de relações a que os/as jovens têm acesso não possui preconceito acerca do ensino profissionalizante, ou naturaliza-o como percurso ‘natural’ para a sua condição social; admitirem a discriminação pode levá-los/as a sentirem-se mais fragilizados/as. Este dado contrasta com os dados qualitativos referentes à perspetiva que os/as jovens entrevistados/as têm sobre as representações da sociedade acerca dos CA que indicam que as representações que atribuem à sociedade, advêm, frequentemente, de contextos próximos, como a família ou as escolas do ensino regular que frequentaram.

Tabela 29 - Discriminação por frequência de CA, dados do questionário

		Frequency	Valid Percent
Valid	Nunca	401	64,6
	Raramente	88	14,2
	Poucas vezes	47	7,6
	Algumas vezes	64	10,3
	Frequentemente	11	1,8
	Muitas vezes	10	1,6
	Total	621	100,0
Missing	Não responde	44	
Total		665	

O teste de diferenças para amostras independentes com base no género não revela diferenças entre formandos e formandas nas respostas relativas ao sentir-se discriminado por frequentar um CA ($t_{(619)} = 1.235$; $p = .217$).

Os pontos seguintes apresentam os resultados por categoria de análise dos dados qualitativos, ensaiando uma comparação com os dados quantitativos apresentados.

Perspetiva sobre as representações que a sociedade constrói sobre o ensino profissionalizante

Considerando os dados qualitativos sobre as representações que a sociedade constrói sobre os CA, os/as participantes neste estudo confirmam a existência de uma imagem social negativa em torno do ensino profissionalizante. Como se pode verificar na tabela 30, a maioria (70) das pessoas entrevistadas considera que as representações da sociedade sobre os CA são negativas, enquanto apenas 12 as consideram positivas, e 8 não têm uma posição

definida. A análise por grupo de participantes mostra que a tendência se mantém com exceção do grupo de tutores/as, onde há um equilíbrio entre as representações negativas e as positivas. Esta situação pode dever-se a, como se analisa no ponto seguinte, o contexto de trabalho desenvolver representações mais positivas sobre o ensino profissionalizante, dado que o avaliam considerando a experiência com o pessoal que provém dessa via de ensino.

Tabela 30 – Representações da sociedade sobre os CA, valores resumo – resultados das entrevistas

Representações da sociedade	Negativas	Positivas	Indefinidas	Total
Jovens	46	4	4	54
Dirigentes	6	1	2	9
Formadores/as	14	3	1	18
Tutores/as	4	4	1	9
Total	70	12	8	90

As referências qualitativas que os quatro grupos de participantes apresentam quanto às representações da sociedade sobre os CA foram compiladas nas tabelas 31, 32, e 33. Os valores numéricos apresentados referem-se à quantidade de referências e não ao número de pessoas que mencionam um determinado aspeto, como acontecia na tabela anterior. Significa tal que a quantidade de referências negativas é superior à quantidade de pessoas que as referem, dado que uma pessoa pode referir vários aspetos negativos. O mesmo acontece para as referências positivas ou indefinidas⁷¹.

Referências negativas relativamente às representações sociais sobre o ensino profissionalizante

Ao nível das representações negativas consideramos três níveis de relação das referências apresentadas. Um nível micro, individual, relacionado com os/as jovens que frequentam o ensino profissionalizante, e que reúne a maioria das referências (N = 89), significando isto que o problema do estigma existente é essencialmente atribuído ao seu público. Um segundo nível, meso, relativo aos cursos (N = 32), refere-se a características/funções da formação profissional. Um terceiro nível, macro, societal (N = 27), refere-se a questões estruturais e funcionais da sociedade que interferem com a imagem do ensino profissionalizante.

⁷¹ A contagem de referências é feita relativamente ao número de vezes em que uma expressão é utilizada. Para além de um/a participante poder ter mencionado diferentes expressões de teor negativo, positivo, ou indefinido, pode também ter repetido a mesma expressão, não sendo neste caso contabilizada.

Tabela 31 – Representações da sociedade sobre os CA, referências negativas – resultados das entrevistas

Referências negativas às representações da sociedade sobre CA	Ref.	Dirig.	Form.	Jovens	Tut.	Níveis
É para pessoas burras; que não conseguem no ensino regular	38	4	5	26	3	Micro
Formação é mais fácil	16	1	5	9	1	Meso
Para jovens que reprovam e não têm sucesso escolar	10	1	6	3	0	Micro
Para jovens que não se interessam pela escola; que não querem estudar	8	0	1	6	1	Micro
Gastam dinheiro dos contribuintes porque são pagos para estudar	7	0	0	7	0	Macro
Para jovens sem estruturas em casa; desfavorecidos	7	1	2	4	0	Micro
Ensino regular contribui para preconceito sobre formação profissional	6	2	4	0	0	Macro
Segunda escolha, 2ª oportunidade, 2ª linha, 2ª categoria	6	1	5	0	0	Meso
Existe estereótipo e preconceito	5	1	2	0	2	Macro
Para jovens que não querem fazer nada; preguiçosos	5	0	0	5	0	Micro
Os jovens 'andam a passar o tempo' nos cursos	4	0	1	3	0	Micro
Para maus alunos, com mau comportamento	4	0	0	4	0	Micro
Pensam que não se aprende nada na formação	4	0	0	4	0	Meso
Quem faz FP nunca vai ser ninguém na vida	4	0	2	2	0	Micro
O desconhecimento do Sistema de Aprendizagem leva ao preconceito	3	2	0	1	0	Macro
Os cursos são para quem mora nos bairros sociais	3	0	0	3	0	Micro
Pais de bons alunos preferem-nos no ensino regular	3	0	2	1	0	Macro
Parente pobre da educação	3	1	2	0	0	Meso
Para jovens que abandonam a escola	2	0	1	0	1	Micro
Somos postos de parte	2	0	0	2	0	Micro
Estão na formação para ser treinados para o trabalho, como são os animais	1	0	0	1	0	Meso
Formação é para fazer trabalhos sujos; trabalhar com as mãos	1	0	0	1	0	Meso
Houve dinheiro para formação nem sempre séria	1	1	0	0	0	Meso
O ensino profissional não é reconhecido em PT	1	1	0	0	0	Macro
Para jovens sem educação nenhuma	1	0	0	1	0	Micro
Quem está nos cursos é marginal e excluído da sociedade	1	0	0	1	0	Micro
Quem vai para os cursos não vai conseguir emprego facilmente	1	0	0	1	0	Macro
Relacionado com o reconhecimento social das profissões	1	1	0	0	0	Macro
Total	148	17	38	85	8	

Micro=89
Meso=32
Macro=27

Nível micro

A maioria das referências que reportam a uma imagem social negativa do ensino profissionalizante situam-se a um nível micro e relacionam-se com os/as jovens que o frequentam e com características que lhes são apontadas, tais como: incapacidade cognitiva; falta de estrutura familiar; desfavorecimento social; preguiça; insucesso escolar; inércia;

desinteresse; mau comportamento; má educação; abandono escolar; habitação social; marginalidade e exclusão.

Como se verifica na tabela, muitas são as referências que aludem a incapacidades cognitivas dos/as jovens para prosseguir o ensino regular. Todos os grupos de participantes o referem, mas são os jovens que referem mais frequentemente que, no geral, a sociedade pensa que os CA são ‘para pessoas burras, que não conseguem no ensino regular’

Já ouvi muitos comentários, já ouvi, inclusive, pessoas a dizerem que são cursos para, passo a expressão, para gente burra, que são para pessoas que não conseguem concluir um curso normal, ou que não têm capacidades e... acho que são afirmações falsas porque há pessoal aí que, há muita gente até, maioritariamente, em que consegue, e para além de conseguir, escolhe um curso destes porque é aquilo que quer. Por exemplo, na minha área é uma coisa que eu... arrependo-me de não ter visto mais cedo, se não, já tinha vindo para aqui mais cedo, mas vejo muita gente que comenta como sendo... a desvalorizar completamente. E depois quando chegamos a empresas aí é que demonstramos que, ao lado de um ensino regular, conseguimos chegar mais longe e com mais facilidade. (Adrião, M, 21 anos, 3º ano de Metalurgia e Metalomecânica)

E acho que... a população mais velha pensa que é tudo para pessoas que não conseguiam, que vão excluídas, basicamente do ensino... regular. E essa ideia está errada porque pode, até podia ter boas notas no ensino regular e querer, e desistir, por exemplo, do ensino regular e querer vir para o curso. (Diego, M, 20 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia)

[a sociedade pensa] que é um curso para burros. É o que a sociedade às vezes pensa «ah! vais para aquele curso, porque tu não tiras boas notas, ... porque és um burro, porque és isto, porque és aquilo», ... é o que a sociedade de hoje em dia pensa. (Jasmine, F, 18 anos, 2º ano de Comércio)

Eu acho que a ideia que continua a existir da formação, em Portugal, é, quem vai para a formação é porque não consegue no ensino regular, e quem vai para a formação é porque são os fraquinhos e os desgraçadinhos, claramente há essa ideia. (...). Nós sabemos que noutros países não é assim, mas aqui em Portugal eu acho que é, acho que a formação continua a ser o parente pobre da educação. (Dirigente, F, EF-05)

Pois, essa é uma questão que muitas das vezes... eu acho que até se banaliza um bocadinho isso. Porque se rotula os cursos de Aprendizagem, e sobretudo os, os formandos. Estão num curso profissional, portanto são pessoas com menos capacidade que os outros. Na verdade, isso não acontece, não é assim. Porque há aqui alunos com muitas capacidades e há alunos no ensino regular que não têm capacidade alguma, não é? Mas efetivamente há, e acho que

isso é uma questão, eu acho que se devia mudar essa mentalidade e trabalhar muito nesse sentido, porque às vezes eles não querem vir para um curso profissional porque são rotulados por estar num curso profissional, porque não é tão capaz. E eles têm essa percepção. E isso acho que é redutor. E acho que, acho que é mesmo até uma forma de racismo, acho eu. Porque, no fundo, se for a uma entrevista um aluno de ensino regular e um aluno de Aprendizagem, o recrutador é capaz de ficar com o de ensino regular porquê? Porque à partida tem um percurso familiar e escolar mais estável, e são logo rotulados assim. E eu acho que isso era mesmo muito necessário trabalhar, muito. (Formadora, F, Componente Sociocultural, EF-06)

Eu acho que ainda continua a ser, já está melhor, mas eu acho que as pessoas pensam «ah, são aqueles alunos que não dão na escola e que vão para ali, que não têm capacidades, e que vão para ali». (Tutora, F, EF-02)

Nestes trechos pode perceber-se que os/as participantes, neste caso jovens e formadores/as, contrapõem aquilo que referem ser uma ideia negativa por parte da sociedade, com argumentos relativos a outras justificações para um/a jovem se encontrar a frequentar um CA.

As referências ao insucesso escolar, associando aqueles/as que frequentam o ensino profissionalizante a percursos escolares de reprovação encontram-se também em todos os grupos de participantes com exceção do grupo de tutores/as.

O que eu acho que o curso profissional é visto como aqueles que reprovam (Júlia, F, 21 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração)

aquilo que a maior parte das pessoas acha, é que as pessoas que vêm para aqui são os que estão sempre a chumbar todos os anos, que... são, andam para aí à balda, não sei quê; eu acho que é mais isso que as pessoas pensam. (Angelina, F, 20 anos, 2º ano de Proteção de Pessoas e Bens)

Há alguns pais que dizem “Deus me livre... Ai não, o meu filho não vai pró ensino profissional. Ai não, isso aí é só para aqueles que reprovam e que não têm sucesso escolar”. Não têm conhecimento da realidade e não querem. (Dirigente, F, EF-03)

Mas as escolas quando os jovens têm percursos de insucesso acham que o lugar certo para o jovem é aqui. (Formador, M, Componente Científica, EF-05)

Quando eu iniciei os cursos, quando eu me iniciei nos cursos de Aprendizagem, mais ou menos 10 anos, 9, 8, e outros cursos profissionais, havia muito o estigma que estes cursos eram para

alunos que não tinham sucesso no ensino regular, tinham uma situação de abandono escolar precoce, ou não, ou já com idade pós ensino, era maioritariamente assim, antigamente. (Formadora, F, Componente Sociocultural, EF-07)

Referências à inércia dos/as jovens são consideráveis, com alusões que se referem ao desinteresse pela escola e pelos estudos, à preguiça, e ao ‘andar a passar o tempo’ nos cursos, sugerindo que estes jovens têm falta de objetivos de vida e são indolentes. São especialmente os/as jovens que apresentam este tipo de referências, embora também se encontrem formadores e tutores que o mencionem.

Têm uma ideia muito errada, no geral, que é... ora bem, os CA é para pessoal que não se interessa minimamente pela escola, pelo ensino regular, é pessoal que não tem estruturas em casa, que gosta de... pronto, gosta de fugir ao normal, dito normal. Eu sinceramente tenho pessoas assim na família, que olham para mim assim um bocado... não é de lado, mas que me... apontam um bocado o dedo por eu ter seguido a vertente profissional e não... como estava, a vertente regular. (Wilson, M, 23 anos, 2º ano de Proteção de Pessoas e Bens)

prai há 3 anos atrás, deu a entrevista de um jovem que era muito bom, estava com média de 19 no ensino regular... foi para o profissional porque não gostava do regular. E a minha mãe disse «mentiroso, deves ser é um preguiçoso do caraças!». Exatamente essa frase. Não me esquece porque agora estou cá e ela já não diz isso... (Guilherme, M, 18 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia)

E em Portugal a imagem que passa destes cursos profissionais é que são “isso é para quem não se interessa com a escola, quem nunca quis nada” e para fazer alguma coisa. E não é assim. (Formador, M, Componentes Sociocultural e Tecnológica, EF-09)

E acho que isso não abona muito a favor dos próprios miúdos, porque acaba, acaba por já estarem ali rotulados como miúdos que abandonaram a escola, porque não se interessavam, porque... pronto, acho que infelizmente... Tu não achas que um miúdo vai para um curso de formação destes porque... porque sempre quis ir?! Não é? Eu acho que quem está de fora não tem esta ideia, tipo, “ah porque eu, eu quero mesmo ir fazer aquele curso de, de Aprendizagem” Não. Não é? isto são coisas que vão aparecendo no percurso destes miúdos, que eles nunca imaginaram fazer. E eu acho que isso passa para fora, a nível social, acho que isso passa para fora, e os miúdos acabam por ficar um bocadinho rotulados assim. (Tutora, F, EF-01)

As alusões dos/as jovens a manifestações da família acerca da sua frequência do ensino profissionalizante, ou à frequência de outros/as jovens, induz a ponderação de que as referências que elaboram sobre o que consideram ser as representações da sociedade, provêm de contextos próximos de si.

A condição social desfavorável e a falta de acompanhamento familiar são também atributos imputados aos jovens que frequentam o ensino profissionalizante. Estes são associados com frequência ao uso de habitação social, e a problemas que lhe são, usualmente relacionados, como mau comportamento, má educação, marginalidade e exclusão. Os/as jovens e os/as formadores/as são quem se refere a estas situações.

Eu acho que a sociedade pensa que quem frequenta esses cursos tem um pequeno... ou são muito maus, ou muito rebeldes, ... têm problemas em família... eu acho que não, não tem nada a ver. Porque... por exemplo, tem uma má educação, são muito mal-educados. (Adriana, F, 20 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração)

Acho que a sociedade em geral pensa muito mal destes cursos. Pensa que quem está nestes cursos são marginais ou são excluídos da sociedade ou são drogados ou que estão em colégios [institucionalizados] ou que não conseguem no regular, e muitas vezes é ao contrário. (Petra, F, 24 anos, 3º ano de Audiovisuais e Produção dos Media)

Acho que há pessoas que acham que só vêm para aqui os alunos que são maus alunos, ou que... que tenham maus comportamentos na escola, então foram todos recambiados para os CA. (Núria, F, 23 anos, 2º ano de Artesanato)

Acham que a formação técnica é solução para os problemas dos jovens tanto de grupos familiares desfavorecidos e de exclusão, etc. (Formador, M, Componentes Científica e Tecnológica, EF-05)

Uma outra ideia que aparece como imagem social negativa relaciona-se com a perspetiva de que quem faz formação profissional ‘nunca vai ser ninguém na vida’.

Não tem a mesma... a mesma opinião do que um curso regular, porque dizem que um curso regular é o caminho e para ir para a faculdade para seres alguém. Tem essa opinião de que isto se calhar é menos, não tem tanto nível como o regular, mas essa opinião está a mudar, acho eu. (Adriano, M, 20 anos, 2º ano de Audiovisuais e Produção dos Media)

Acho que depois dessa ideia primordial, depois começou, nasceu a ideia de que quem tinha um curso profissional nunca ia conseguir ser ninguém, nunca teria um título, nunca teria um emprego, nunca teria aquilo que a licenciatura nos dava, que não dá. É fácil perceber que

não dá. (...). Porque muitas vezes os alunos vêm para aqui e já estão habituados, eles abandonaram a escola, «tu não prestas, tu nunca vais ser ninguém, não vais a lado nenhum», estamos a falar do sector mais frágil, não é? Não estou a falar dos outros. Os outros também têm as suas batalhas, que é: «Tão bom aluno e vais para o ensino profissional? Tu devias ir para outro lado!» Portanto, todos têm as suas fragilidades, então nós, em conjunto, temos que colmatar isso. (Formadora, F, Componente Sociocultural, EF-07)

Nível meso

No nível meso, relacionado com os cursos e o ensino profissionalizante *per si*, encontram-se ideias relativas ao facilitismo da aprendizagem, onde ‘não se aprende nada’; ao ser uma opção de segunda categoria, ou de segunda-linha; ao ser o ‘parente pobre da educação’; à falta de seriedade de alguns cursos/entidades formadoras; e à associação a trabalhos manuais e sujos.

A ideia de que a formação profissional é ‘mais fácil’ do que o ensino regular, é uma ideia criadora de estigma e encontra-se associada à consideração de que os/as jovens que a frequentam são incapazes de acompanhar o currículo do ensino regular, sendo o ensino profissionalizante – e os seus conteúdos curriculares – pouco exigentes e a avaliação ‘facilitada’. Esta é uma referência apontada por todos os grupos de participantes.

Também dizia isso quando andava no 10º ano, por isso uma pessoa não pode ser hipócrita, é verdade, qualquer um diz «ah, é mais fácil». A maior parte das pessoas que conheço que vieram para aqui a dizer isso, o que é que aconteceu? Duraram 6 meses e saíram. É isso ser fácil? Acho que não é. (Tomás, M, 19 anos, 3º ano de Materiais)

admito que alguns jovens entendam, alguns vêm aliciados pela componente prática, mas admito que uma franja de entre os jovens que frequentam a formação tenham aqui a perspetiva de que lhes possa ser mais fácil fazer um curso na modalidade Aprendizagem do que no ensino regular, e que eventualmente façam uma associação, padrão de menor exigência e de uma componente prática maior e que lhes permite, de certa forma, libertarem-se de uma carga mais teórica. (Dirigente, F, EF-07)

Agora, eu digo que é um parente pobre, pronto se calhar é uma expressão muito dura, mas é essencialmente porque eu acho que é o conceito que existe lá fora que isto aqui é tudo muito mais fácil e aqui faz tudo muito, muito, muito abreviadamente. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-06)

Penso que também há ainda alguma parte da sociedade que pensa que possa ser um ensino mais facilitado. (Tutora, F, EF-08)

Na literatura encontram-se referências ao ensino profissionalizante como sendo um ensino de segunda categoria ou de segunda-linha (Cedefop, 2014; Torres & Araújo, 2010). Referências nesse sentido encontram-se no discurso de dirigentes e, principalmente, de formadores/as. Jovens e tutores/as não elaboram este tipo de argumento.

porque os jovens têm aqui, já uma, se calhar, já uma segunda escolha, uma segunda oportunidade, digamos, estão já segregados pela sociedade. (Dirigente, M, EF-01)

Mas eu acho que há tanto por fazer, é um tipo de ensino que é tão menosprezado, muitas vezes. É ensino de 2ª categoria, não presta, e eu acho que é tão importante, e há tanto por fazer, para melhorar. (Formadora, F, Componente Sociocultural, EF-07)

Os bons alunos iriam para o Ministério da Educação, os outros alunos iriam para uma segunda linha. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-03)

Isto é considerado como uma escapatória final, como uma, uma última possibilidade, e acho que isso havia de ser ao contrário. (Formador, M, Componentes Sociocultural e Tecnológica, EF-09)

Embora aparecendo com reduzida frequência, é interessante salientar a expressão ‘parente pobre da educação’ para referir a imagem social do ensino profissionalizante. Tal acontece por comparação, geralmente, com o ensino regular, revelando a inexistência de paridade de estima entre os dois tipos de ensino, que seria basilar para transformar a imagem social do ensino profissionalizante (Cedefop, 2014). A expressão ‘parente pobre da educação’ é usada por dirigentes e formadores/as

Nós sabemos que noutros países não é assim, mas aqui em Portugal eu acho que é, acho que a formação continua a ser o parente pobre da educação. (Dirigente, F, EF-05)

Digamos que a formação profissional, e estou-me a objetivamente a referir à parte da Aprendizagem, sempre foi o parente pobre da educação, não é? Sempre foi visto..., porque os mais diversos governos, ministros, pessoas da área da formação de Ministérios da Educação, Ministérios do Trabalho, Ministérios da Economia, porque isto vai variando também, tiveram sempre uma perspetiva de que isto seria sempre, digamos, uma segunda linha da parte da educação. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-03)

costuma-se dizer, às vezes diz-se e nós em conversa dizemos, que isto é o parente pobre da formação, não é? E acho que isto devia-se desmistificar um bocadinho. Porque há meninos, nós temos aqui meninos, ou miúdos, e alunos e alunas que têm algumas dificuldades, de facto, mas também temos aqui alunos com muito boas capacidades. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-06)

Nível macro

Ao nível macro e estrutural do ensino profissionalizante, relacionado com a sociedade em geral, encontram-se referências aos gastos com o ensino profissionalizante, especialmente com os custos dos benefícios atribuídos a formandos/as; à contribuição do ensino regular para o preconceito sobre a formação profissional; à ideia de que o desconhecimento conduz ao preconceito e que o ensino profissionalizante não é reconhecido em Portugal; à ideia de que é mais difícil para jovens obterem emprego se optarem pela via profissional, e de que o estigma desta via de ensino se relaciona diretamente com o reconhecimento social das profissões.

Os custos despendidos com o ensino profissionalizante são motivo de criação de uma imagem social negativa, de acordo com os/as participantes. Apontam que a sociedade considera negativo que jovens que frequentam cursos de formação profissional sejam ‘pagos para estudar’. Apenas os/as jovens referem esta situação

as pessoas não gostam de sentir que o seu dinheiro, aquilo que as pessoas descontam e pagam de impostos vão para pessoas que basicamente estão a estudar, ou a fazer nada, ou... (Rogério, M, 26 anos, 2º ano de Comércio)

eu acho que muita gente acha esses cursos um roubo ao próprio ordenado deles, porque... indiretamente, não diretamente, não é? as pessoas que fazem descontos, e que estão a trabalhar para o Estado, os ordenados que nós recebemos, de cento e tal euros, isto é, que nós recebemos o global, a escola toda, parecendo que não, vem tudo não é do Estado, vem tudo é dos próprios descontos que muitas pessoas que trabalham andam aí a fazer. E muitas pessoas têm essa opinião «vocês recebem porque eu ando aqui a descontar» e dizem isso. Há muita gente a dizer isso, principalmente pessoal mais... pessoal mais jovem já compreende a situação, como é normal, mas pessoal mais... como é que eu hei de dizer... pessoal mais... velho, não é? ... (Mateus, M, 21 anos, 3º ano de Eletrónica e Automação)

«são aqueles que não querem fazer nada, são aqueles que estão lá porque estão a gastar-nos [o dinheiro] os contribuintes» (Enzo, M, 23 anos, 2º ano de Saúde)

A alusão a que ‘o ensino regular contribui para o preconceito sobre a formação profissional’ está relacionada com a prática resultante da relação das entidades formadoras com as escolas públicas do ensino regular, e com a ideia de que as últimas, por questões de ‘sobrevivência’, só ‘libertam’ para o ensino profissionalizante alunos/as com dificuldades escolares ou mau comportamento. Apenas o grupo de tutores/as não se refere a estes pontos.

Aqui no nosso país, as pessoas preferem que os seus filhos vão para um 12º ano de Ciências e acabem um 12º com médias de 17. Não vão para a faculdade e vão trabalhar para uma fábrica de móveis, embalá-los, e ganham 500 ou 650 euros, depois até passam para encarregados, e ganham 700 euros, e trabalham a vida deles todos como escravos a carregar, do que vir para um técnico. E é um técnico de qualquer coisa, mas é um técnico, e pode ter a oportunidade de subir e subir e subir..., «oh, isso não vale nada, eles são burros, esses são burros, vamos para Ciências que é mais fixe, tirar 17 de média, nível 3, e depois oh, vamos trabalhar para uma fábrica de móveis, embaladores, espetacular!». Tenho amigos meus que aconteceu isso, e pá, tenho um colega meu, que ele era bom aluno, foi para Ciências e agora é embalador de móveis «ah e tal tirou médias de 17» e eu «está bem, ele anda a embalar móveis e eu vou tirar o 12º e se quiser ir trabalhar vou estar sentado a uma secretária, dois PCs à minha frente para trabalhar, então ele é mais fino do que eu por ir para Ciências, e estar agora ali de pé a carregar? Não! isso aí não é esperteza». É assim, as pessoas pensam assim. (Tomás, M, 19 anos, 3º ano de Materiais)

Sob o ponto de vista de que, tal como dizia há pouco e realmente é verdade, as escolas têm manifestado alguma relutância em deixar sair os seus formandos e às vezes até por uma lógica perfeitamente compreensível de sobrevivência, de assegurarem, de se assegurarem, digamos. E eventualmente ainda que de forma inadvertida, um dos argumentos que, pelo menos tanto quanto nos é dado a entender, é utilizado, é, o, enfim, o da valia menos efetiva de um curso de formação profissional por comparação com outro ministrado no ensino regular. É uma perceção possivelmente até errada, naturalmente, mas que vamos tendo. Existe algum boicote, digamos assim, à frequência dos cursos de formação profissional. (Dirigente, F, EF-07)

tenho tido também, muitas vezes, formandos com dificuldades, que, sobretudo, que são encaminhados para cá, normalmente as escolas encaminham-nos os miúdos, perdoe-me a franqueza, que não querem, não é? portanto, os miúdos com dificuldades, e tentam evitar que venham para cá aqueles que eles consideram que são bons alunos. Às vezes, e já me têm dito, eles tentam convencer os miúdos que são bons alunos a não virem para cá, e eu conheço professores da escola secundária aqui ao lado, falo com eles, e até é discutido, no bom sentido, às vezes com alguma indignação até da minha parte, porque, estou-me a lembrar de um caso em que dizia um professor: «Ui, mas esse é tão bom aluno, mas vai tirar esse curso com vocês,

que pena! Ele é tão bom aluno». (Formador, M, Componentes Científica e Tecnológica, EF-05)

‘O desconhecimento do Sistema de Aprendizagem leva ao preconceito’ é uma referência com diminuta frequência, mas que ganha sentido quando se atenta às soluções propostas pelos/as participantes para alterar a imagem social negativa do ensino profissionalizante e que passam pela divulgação dos cursos. Apenas um jovem e uma dirigente referem esta situação.

mas... a sociedade... eu acho que eles vêm... não vêm tão mal como eu via; eu não quero explorar muito essa questão, mas... algumas pessoas vêm mal, porque é um curso profissionalizante, é um curso profissional, é um curso técnico; então as pessoas acham... há muitos ignorantes, as pessoas perecem por falta de conhecimento, não é? Tal como eu... perecia. As pessoas acham que para seres alguém precisas de uma licenciatura. Efetivamente, ó pá, se tu conseguires tirar uma licenciatura que te vá ajudar no teu percurso profissional, muito bem. Ótimo! Que bom para ti! Mas... eu trabalhei no [nome de hipermercado] com pessoas que tinham licenciaturas e mestrados em... em Desporto, por exemplo, e estavam a fazer reposição de stock no [nome de hipermercado] a ganhar o ordenado mínimo! Isso é chato! Se calhar, ele..., o meu colega, ele próprio dizia que... desperdiçou dinheiro e... acho que foram 8, ou 6 anos da vida dele a estudar, porque estudou para nada. Se calhar podia ter estudado outra coisa, se calhar podia ter tirado um curso técnico... (Bernardo, M, 23 anos, 2º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro)

Eu acho que a sociedade em geral ainda tem, ainda tem muito que saber sobre esta formação. Acho que ainda não está divulgado suficientemente para ter a valorização que merece. Quem a valoriza conhece-a. E sabe os resultados que dela se obteve. Agora, há ainda uma grande parte da sociedade que desconhece isto da Aprendizagem. Se calhar mesmo os próprios organismos mais oficiais como os estabelecimentos de ensino. Passa logo por aí, há muita gente que não sabe o que é isto da Aprendizagem. (Dirigente, F, EF-09)

Uma última referência que se considera pertinente destacar é a de que a imagem social do ensino profissionalizante é afetada pelo ‘reconhecimento social das profissões’. Esta referência é explicitamente apresentada por uma dirigente.

Por outro lado, também passa por outra coisa que também já nos ultrapassa, que é o reconhecimento de determinadas profissões, não é? ao nível do próprio salário para determinadas profissões. Mas isso, pronto, já são outras questões, outros níveis, se calhar

certas profissões deveriam também ter outro reconhecimento ao nível dos próprios regulamentos e legislação do trabalho, pronto, e de áreas profissionais, e às vezes isso também não acontece. E as pessoas ainda continuam a aliar certas profissões a, não só serem profissões menos, como é que eu hei de dizer, ser por exemplo mecânico, “Ah estar na oficina, ah isso, coitado, lá com os óleos, e tal...se calhar uma coisa mais com as informáticas e tal, o multimédia, escritórios”, pronto. Ainda se vai muito por aí, não é? E acho que a sociedade ainda está muito nessa linha, e efetivamente já todos percebemos de que atualmente há falta de muitos profissionais que podem sair desta via bem formados, não é? e que não terão mãos a medir no mercado. Há grupos profissionais que não têm mãos a medir no mercado, não é? E que são bem pagos porque não os existem. (Dirigente, F, EF-09)

Esta última questão parece ser importante no reconhecimento social do ensino profissionalizante. Tal como defende Hyland (2017), a divisão entre via académica/via profissionalizante encontra correspondência com a divisão entre profissões intelectuais e profissões manuais. E tal como se referiu anteriormente, o ensino profissionalizante inicial de jovens forma para profissões de nível intermédio que têm merecido pouco reconhecimento social (Martins et al., 2008).

É interessante denotar que os/as jovens, ao exporem o que perspetivam ser o pensamento da sociedade sobre os CA, apresentam logo em seguida uma autodefesa, um ‘mas’, indicando que o cenário que encontram nos cursos não corresponde à imagem social dos mesmos. Esta autodefesa pode ser um mecanismo de defesa psicológico, de aceitação da sua própria trajetória de vida, ou de justificação para si próprios – pois não se consideram ‘burros/as’ – que por algum motivo tiveram de integrar os CA (com exceção daqueles que fizeram essa opção após o 9º ano, por gosto pela área). Esta situação pode, então, apresentar-se como forma de lidar com o estigma, esbatendo o seu peso, ainda que tenha correspondência também com uma realidade com a qual não contavam, pois é possível que muitos/as considerassem também – antes de integrarem o curso – que se tratava de um tipo de ensino ‘mais fácil’. Alguns/mas jovens assumem que pensavam de forma negativa sobre o ensino profissionalizante até integrarem o CA

Pensam que é para burros. É a palavra mais usuária entre muitas pessoas «ah e tal, quem anda nos cursos é por ser burro». Também dizia isso quando andava no 10º ano, por isso uma pessoa não pode ser hipócrita, é verdade, qualquer um diz. (Tomás, M, 19 anos, 3º ano de Materiais)

Tal sugere que para alguns/mas este foi um caminho não escolhido. Considerando os percursos escolares dos/as jovens entrevistados/as, apresentados no capítulo 4, pode perceber-se que poucos/as foram aqueles/as que escolheram o CA à saída do 9º ano (7 jovens).

Os/as jovens participantes parecem ter interiorizado o estigma do ensino profissionalizante porque consideram, por exemplo, que estão abaixo das expectativas dos pais, de serem algo ‘melhor’, como por exemplo neste excerto:

E: Querias sempre uma coisa mais prática.

Pedro: Sim, sim, sim.

E: Então e porque é que não fizeste o 9º ano num curso de formação profissional?

Pedro: Talvez pela minha mãe, também

E: Porquê pela tua mãe?

Pedro: Ela queria que eu fosse algo melhor, se calhar, não é? Seguisse, sei lá... outra área...

Mas agora gosta e apoia-me (Pedro, M, 20 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia)

Assim, torna-se premente a interrogação sobre como se sentem os jovens que entraram nestes cursos e que julgavam que aqueles eram para "burros"? Como constroem processos de aceitação que lhes permitem encarar e explicar a entrada no curso? E será que quando respondem à questão sobre as representações da sociedade sobre os cursos, estão a responder sobre a sua própria visão? Como se apresentou no capítulo 6, a atitude de alguns/as docentes de facilitar quanto aos conteúdos curriculares e à avaliação da sua disciplina nos CA, pode contribuir para reforçar o sentimento de imagem social negativa dos CA. Este tipo de prática pode contribuir para que os/as jovens sintam que o estigma da sociedade acaba por ter uma razão de ser, ou seja, corresponder à verdade e, no fundo, pensarem que os professores consideram que os/as formandos/as são limitados/as nas suas capacidades de aprendizagem. Estes processos, supõe-se, agudizam-se especialmente com aqueles que chegaram a frequentar o ensino secundário regular, alguns/as até ao final do 12º ano de escolaridade, e acabaram por ter de ingressar no CA por necessidade. Estes/as são quem sente mais a diferença curricular entre as duas vias de ensino. Aqueles/as que passaram diretamente do 9º ano para o CA por escolha da área profissional estarão, possivelmente, mais pacíficos relativamente a esta questão, pois não têm a experiência da aprendizagem no ensino secundário regular, e porque nestes casos assume central importância o interesse pela área profissional do curso.

Referências positivas relativamente às representações sociais sobre o ensino profissionalizante

Foram relatadas pelos/as participantes algumas referências positivas acerca da imagem social do ensino profissionalizante. Estas constam da tabela 32.

Tabela 32 – Representações da sociedade sobre os CA, referências positivas – resultados das entrevistas

Referências positivas às representações da sociedade sobre CA	Ref	Dir.	Form.	Jov.	Tut.	Níveis
A imagem social é boa, positiva	7	0	2	3	2	Macro
FP dá acesso mais rápido ao mercado de trabalho	3	0	0	1	2	Meso
É bom existirem escolas onde alunos aprendem parte prática	1	0	1	0	0	Meso
Formação profissional é uma mais-valia	1	0	0	1	0	Meso
Há empresários que querem que filhos vão para FP	1	0	1	0	0	Macro
Jovens aprendem profissão útil para sociedade	1	0	1	0	0	Macro
Tem a vantagem de conciliar ensino teórico com prático	1	0	0	0	1	Meso
Total	15	0	5	5	5	

Micro=0
Meso=6
Macro=9

Como se pode verificar na tabela, não existem referências positivas de nível micro, portanto, relacionadas com os/as formandos/as. O nível que reúne mais referências positivas é o nível macro, nível estrutural, seguido do nível meso, o nível dos cursos.

A ideia que reúne mais referências é a de que a imagem social do ensino profissionalizante ‘é boa e positiva’. Trata-se de uma asserção vaga e abstrata que não traduz em concreto uma justificação, tal como a referência a que a formação profissional é vista como uma ‘mais-valia’. Encontram-se aqui referências de jovens, formadores/as e tutores/as.

Eu acho que as pessoas não vêm desprezo neste tipo de cursos, até dizem que é bom tirar uma formação, a maior parte das pessoas é recetiva, acha bem, acha que é sempre uma mais valia.
 (Rogério, M, 26 anos, 2º ano de Comércio)

É assim, a ideia que eu tenho é que é uma ideia positiva, é uma opinião positiva porque, eu próprio quando fui estudar no 9º ano, era uma escola industrial e comercial de F., ou seja, era uma escola deste género, a gente tinha a eletrotecnia e tinha, aprendia uma arte, como se costumava dizer. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-08)

Portanto eu penso que a sociedade vê isso com bons olhos apesar de não se falar mais, porque também chega um ponto em que se calhar, principalmente nesta área, o mercado também fica rapidamente saturado. Porque saem muitos, e depois o mercado absorve e fica saturado rapidamente, mas... (Tutora, F, EF-09)

Um outro nível de considerações positivas relaciona-se com a relação entre formação profissional e trabalho, e é apresentado por jovens, formadores/as e tutores/as. Aqui encontram-se as referências à formação profissional como facilitadora do acesso ao mercado de trabalho, à aprendizagem de uma profissão ‘útil para a sociedade’, e à preferência de empresários/as pelo ensino profissionalizante para colocar os/as seus filhos/as. Esta última referência é apresentada por uma formadora que leciona num centro de formação cuja oferta formativa serve um nicho empresarial particular e local, pelo que é de certa forma natural que os/as empresários/as pretendam que os/as seus/suas filhos/as se formem na área para dar continuidade ao negócio dos pais.

Eu tenho uma expectativa, pelo que eu ouço falar, todo o pessoal, agora dizem «é melhor ir para um CA do que o curso regular ou o ensino superior». Porque atualmente as pessoas que seguem o CA têm trabalho mais rapidamente, são mais colocados do que no ensino superior. (Fernando, M, 17 anos, 3º ano de Metalurgia e Metalomecânica)

Já há empresários que inclusive querem que os filhos cá venham e estudem cá. (Formadora, F, Componente Tecnológica, EF-05)

A sociedade acaba por ter a ideia que este foi um jovem que andou três anos, em que nesses três anos aprendeu uma profissão que é útil para a sociedade, e que acima de tudo conclui o seu plano de estudos com sucesso. (Formador, M, componente Tecnológica, EF-09)

Eu acho que a sociedade aceita bem estes cursos. Eu acho que até valorizam, quando um jovem toma uma decisão de ir para um curso profissional é um sinal de muita inteligência. É ele perceber as suas capacidades, e as suas limitações e os seus objetivos de vida. E perceber que um curso profissional vai-lhe dar um acesso mais rápido ao mundo do trabalho e não vai andar ali colado, uma vida inteira, para fazer um curso superior e muitas vezes acaba numa caixa de supermercado. Por isso eu acho que estes cursos profissionais a meu ver são bem vistos, digo isto do meu ponto de vista. Não pode e nem devem ser nunca vistos como curso inferior. (Tutor, M, EF-07)

Um último nível de representações positivas refere-se à dimensão do ensino nos cursos, sendo que é valorizada a componente prática do ensino-aprendizagem, embora sem uma referência concreta ao que significa a vantagem da componente prática. Duas referências podem aqui ser enquadradas, a de que ‘é bom existirem escolas onde alunos aprendem parte prática’ e ‘tem a vantagem de conciliar ensino teórico com prático’. Curiosamente, o formador e a tutora que apresentam estas referências estão relacionados com a mesma entidade formadora.

eu acho que a opinião das pessoas é isso mesmo, que é bom nós termos escolas onde os alunos, formando aprendam a parte prática. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-08)

A sociedade em geral, porque tenho colegas que recorreram ao ensino regular e agora passados uns anos pensam que também podiam ter ido para o curso profissional porque tinham as teóricas mas também tinham um conceito prático, tinham uma área específica... Portanto, no ensino normal não têm nenhum curso específico e aqui é um dois em um, acabam por sair com a teoria, com as matemáticas, com o Português e também com um curso especializado. Acho que agora vê-se isso como vantagem e realmente boa. (Tutora, F, EF-08)

Referências indefinidas relativamente às representações sociais sobre o ensino profissionalizante

Para além das referências negativas e positivas, os dados incluem referências indefinidas (tabela 33) que referem que a (des)valorização do ensino profissionalizante ‘depende das áreas profissionais’, ou que existem pessoas a pensar mal e outras a pensar bem deste tipo de ensino. A referência relativa à inexistência de segregação da sociedade, poderia, eventualmente, ter sido considerada junto das referências positivas. No entanto, considera-se que a negação do estigma não implica o seu contrário, ou seja, não significa que exista uma imagem social positiva. Esta referência, proferida por um diretor, coloca os CA ao mesmo nível que outras vias de ensino, incluindo o regular:

Portanto a sociedade, naturalmente os atores imediatamente relacionáveis com este sistema, acolhem-no com naturalidade, é mais um sistema. Tal como o sistema educativo, tal como as escolas, as escolas profissionais, o ensino tecnológico, portanto são... é mais um, é mais um que está a par de outros, não me parece que haja aqui segregação da sociedade. (Diretor, M, EF-01)

Tabela 33 – Representações da sociedade sobre os CA, referências indefinidas – resultados das entrevistas

Referências indefinidas às representações da sociedade sobre CA	Ref.	Dir.	Form.	Jovens	Tut.	Níveis
Depende das áreas profissionais	3	2	1	0	0	Macro
Há quem pense mal, e quem ache que têm valor	3	0	1	0	2	Macro
A Aprendizagem está em banho maria	1	1	0	0	0	Meso
Não há segregação da sociedade	1	1	0	0	0	Macro
Total	8	4	2	0	2	

Micro=0
Meso=1
Macro=7

Em suma, os/as participantes reportam três tipos de representações da sociedade sobre o ensino profissionalizante: negativas, positivas e indefinidas. O primeiro tipo de representações predomina, num contraste profundo com os outros dois tipos que reúnem muito menos referências. Pode dizer-se que, de acordo com os dados qualitativos deste estudo, ou seja, com as perceções dos/as participantes, predominam as representações sociais negativas sobre o ensino profissionalizante em Portugal.

Em seguida apresenta-se a análise realizada sobre a perspetiva dos/as participantes acerca das representações sociais das Entidades de Apoio à Alternância, que representam o mercado de trabalho.

Perspetiva sobre as representações das Entidades de Apoio à Alternância

A análise relativa à perspetiva que os/as entrevistados/as apresentam sobre quais lhes parecem ser as representações das Entidades de Apoio à Alternância, locais onde são colocados/as com formação prática em contexto de trabalho, foi realizada de forma semelhante à do ponto anterior. No entanto, para esta dimensão não foram codificadas referências para todas as entrevistas, porque as respostas à questão sobre as representações das EAA em alguns casos não puderam ser consideradas como representações das entidades, mas sugeriam representações pessoais ou, no caso dos/as jovens, referiam-se a como se sentem na FPCT, o que foi tratado no capítulo 7. Assim, na tabela 34, que apresenta o somatório das entrevistas codificadas para representações das EAA positivas, negativas, e indefinidas, estão representadas 82 entrevistas (menos 8 que o total).

Tabela 34 – Representações das EAA sobre os CA, valores resumo – resultados das entrevistas

Representações	Negativas	Positivas	Indefinidas	Total
Jovens	18	16	17	51
Dirigentes	1	6	1	8
Formadores/as	3	9	4	16
Tutores/as	1	6	0	7
Total	23	37	22	82

Os valores da tabela 34, apresentam-se bastante diferentes daqueles que constam da tabela 30 que mostra os valores resumo para as representações da sociedade. Neste caso verifica-se que sobressaem as referências positivas. No entanto, a análise por grupo de participantes é heterogênea, ao contrário da que resultou no ponto anterior. Quanto às representações das EAA, os/as jovens são quem refere mais representações negativas, apesar de os valores entre categorias (negativas/positivas/indefinidas) serem muito aproximados. Os/as restantes participantes apresentam uma tendência homogênea para considerar que as representações das EAA são positivas.

Referências positivas relativamente às representações das EAA sobre o ensino profissionalizante

Tabela 35 – Representações das EAA sobre os CA, referências positivas – resultados das entrevistas

Referências positivas às representações das EAA sobre CA	Ref.	Dir.	Form.	Jov.	Tut.	Níveis
Valorizam a vantagem do conhecimento profissional	13	0	5	4	4	Macro
Empresas procuram ex-formandos para integrar como trabalhadores	8	2	0	1	5	Micro
Valorizam capacidades dos formandos	7	1	5	0	1	Micro
Empresas têm trabalhadores que fizeram formação na EF	6	1	1	4	0	Micro
Formandos são reconhecidos e respeitados nas EAA	6	2	0	4	0	Micro
Precisam de técnicos qualificados	3	1	2	0	0	Micro
Prestígio das EF tem peso na decisão das empresas	3	0	0	1	2	Meso
Prometem trabalho a formandos quando concluírem CA	2	0	0	1	1	Micro
Querem preparar pessoas para o futuro	2	1	1	0	0	Meso
Encaram empresa como uma escola	1	0	1	0	0	Meso
Estágio é uma mais-valia para jovens	1	0	0	1	0	Micro
Total	54	8	15	16	13	

Micro=33
Meso=6
Macro=13

Numa análise por níveis, verifica-se que o nível micro, individual, obtém o maior número de referências, ou seja, as representações das EAA enunciadas pelos/as participantes relacionam-se especialmente com os/as formandos/as, que representam futuros/as trabalhadores/as no mercado de trabalho em geral. Em seguida aparece o nível macro, e finalmente o nível meso que se relaciona com as empresas em si ou com as EF.

Destacam-se nesta secção as representações que apresentam maior expressão em termos de quantidade de referências e que permitem uma compreensão mais aprofundada e complexa do pensamento das pessoas participantes sobre a questão.

A referência que aparece com maior expressão refere que os/as empresários/as vêm como vantagem, e valorizam, o conhecimento profissional que os/as jovens adquirem nos CA. Sugerem os/as participantes que os/as empresários/as preferem jovens que têm conhecimentos que podem aplicar no mercado de trabalho porque o conhecimento profissional que adquirem no curso permite poupar tempo de formação na empresa; ainda que as empresas devam fornecer aos/às jovens formação prática em contexto de trabalho.

daquilo que eu conheço dos meus colegas e tudo, acho que... as próprias empresas preferem um aluno que venha do profissional do que um aluno que venha do regular que são cursos em que não há estágio, são cursos em que não há especialidade técnica, como há aqui. E, porque aqui temos 25 horas, por exemplo, cerradas para aprendermos a mexer num software, e aprendemos em 25 horas... e acho que... acho que sim, acho que as próprias empresas procuram os cursos profissionais. (Adrião, M, 21 anos, 3º ano de Metalurgia e Metalomecânica)

As empresas o que querem são pessoas, neste caso jovens, que saibam fazer qualquer coisa dentro da área. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-08)

Um jovem que tenha estado no curso profissional. E que tenha o 12º. Porque esse já tem o conhecimento técnico de alguma coisa. Porque, eu vou empregar aqui uma pessoa que tem o 12º ano, mas o que é que tu sabes fazer? “Ai e tal, sei escrever bem inglês, sei trabalhar bem com o excel e não sei quê” Sim, mas... estás especializado em quê? Porque eu acho que nós no fundo, nós temos que encontrar a especialização de cada um e no que é que cada um é bom. Porque eu nunca sei no que é que aquela pessoa vai ser boa, ela até pode ser muito boa no excel, mas quando atender o telefone vai ser horrível. Pode ser um péssimo relações-públicas, e eu tenho que perceber em que é que aquela pessoa é boa. E um curso profissional ela já me vem com uma mais valia de alguma coisa, percebe? (Tutor, M, EF-07)

A alusão a que as ‘empresas procuram ex-formandos/as para integrar como trabalhadores’ aparece sob o argumento de que as empresas contactam as entidades formadoras quando precisam de contratar um/a trabalhador/a, dando assim preferência a pessoas que foram formadas pela EF. Esta referência pode ser associada àquela que indica que as ‘empresas têm trabalhadores que fizeram formação na EF’ e que se encontra especialmente associada a algumas áreas de educação e formação tais como a área de Metalurgia e Metalomecânica, Materiais, e a área Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro.

Todos os dias telefonam, todos os dias não quer dizer que seja mesmo todos os dias, me telefonam, mas todas as semanas tenho chamadas a pedir jovens. «Têm alguém desta área? Não vão abrir um curso? Olhe abra um deste, precisamos tanto nesta área, porque, precisamos de profissionais nesta área que há falha». (Dirigente, F, EF-02)

Posso-lhe dar o contacto de duas ou três empresas que fazem exatamente aquilo que nós fazemos: procuram os centros de formação para ir buscar técnicos para os seus quadros. E não procuram tanto as universidades. (Tutor, M, EF-03)

Alguns, quer dizer, alguns não, se calhar a maior parte das empresas aqui tem um trabalhador que foi daqui, tenho quase a certeza absoluta. Tem lá na minha fábrica... o encarregado geral da fábrica tirou aqui o curso de (...) e agora é encarregado geral. Está lá a trabalhar há 7 anos. Tenho 2 ou 3 que também estão lá a trabalhar. Outro que está aqui no último ano, também de (...), também vai ficar lá a trabalhar... Isto é bom para dar emprego. (Sofia, F, 20 anos, 3º ano de Materiais)

A minha tutora estudou aqui e a maior parte dos tutores dos meus colegas também, portanto, não sei. (Filipe, M, 19 anos, 3º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro)

Uma outra referência com expressão é a de que as capacidades dos formandos/as são valorizadas nas empresas. Os/as empresários valorizam as competências e conhecimentos profissionais, mas também as denominadas *soft skills*

Eles, todos os nossos formandos, antes de entrarem em PCT têm entrevista com a empresa e, portanto, os empresários o que querem é que naquele momento, naquele contexto, que os formandos sejam assertivos, demonstrem competências, tenham tomadas de iniciativa, sejam ativos, tenham boa comunicação. Portanto, eles valorizam todo um conjunto de variáveis, que não o histórico do passado. Mas naquele momento efetivamente que competências é que aquele candidato, aquele formando tem. (Dirigente, M, EF-04)

Geralmente eles têm sempre um bom desempenho, os que passaram por mim, todos eles tiveram um bom desempenho nos estágios, e aprenderam o que faltava aprender, integraram-se. Alguns acabaram por ficar na empresa, porque os encarregados viram que eles têm capacidades. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-02)

Penso que as empresas, se calhar, estão cada vez mais dispostas a receber estagiários e vão vendo que realmente os cursos têm competências e por aí vão chamando mais e vão vendo que realmente têm algumas competências e que não há nenhuma diferenciação. (Tutora, F, EF-08)

Associada à referência anterior, encontra-se a que se refere ao reconhecimento e respeito que os/as formandos/as recebem nas empresas.

Portanto, é muito difícil responder, do ponto de vista de empresas, são reconhecidos, são recebidos, são dignificados do ponto de vista profissional, salarialmente é o que é, mas são respeitados. (Dirigente, M, EF-08)

Eu senti-me bastante valorizada, até porque eu tive a oportunidade de expor as minhas ideias. (Diana, F, 23 anos, 2º ano de Secretariado e Trabalho Administrativo)

Quando nós vamos para uma empresa, eles sempre nos recebem de braços abertos, e sempre nos tratam bem, e se tivermos alguma dúvida eles esclarecem, eles ajudam, basicamente. (Diego, M, 20 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia)

Referências negativas relativamente às representações das EAA sobre o ensino profissionalizante

As representações negativas das EAA aferidas dos discursos dos/as participantes encontram-se apresentadas na tabela 36.

Tabela 36 – Representações das EAA sobre os CA, referências negativas – resultados das entrevistas

Referências negativas às representações das EAA sobre CA	Ref.	Dirig.	Form.	Jovens	Tutor.	Níveis
Formandos representam mão-de-obra barata	12	1	2	9	0	Micro
Estagiários é para serem criados	7	0	0	7	0	Micro
Estagiários dão trabalho e fazem perder tempo às empresas	5	0	2	3	0	Micro
Funcionários nas empresas tomam estagiários como concorrência	4	0	0	4	0	Micro
Exigência curricular dos CA não abona a favor dos jovens	2	0	0	1	1	Meso
Funcionários pensam que estagiários não fazem nada	2	0	0	2	0	Micro
Não percebem diferenças entre modalidades de formação	2	1	1	0	0	Macro
Aliciam formandos com trabalho que leva a desistências	1	0	1	0	0	Micro
Consideram que FP não serve para nada	1	0	0	1	0	Macro
Pensam que jovens são mitras e gunas	1	0	0	1	0	Micro
Só quem tem licenciatura é que é alguém	1	0	0	1	0	Macro
Total	38	2	6	29	1	

Micro=32

Meso=2

Macro=4

Como se pode verificar, uma análise por níveis revela que, tal como nas representações positivas, se destaca o nível micro, ou seja, referente aos/às formandos/as. O nível macro relaciona-se com o desconhecimento das diferenças entre modalidades formativas, e com a desvalorização social do ensino profissionalizante. O nível meso prende-se especificamente com os CA e os seus referenciais pedagógicos.

A referência que se apresenta com maior frequência foi já referida no capítulo 7 – que se reportou à aprendizagem no contexto de trabalho – e postula que ‘os formandos/as representam mão-de-obra barata para as empresas’. As formulações que os/as participantes fazem relativamente a esta questão parecem indicar simultaneamente as representações que consideram que as EAA têm sobre o ensino profissionalizante, e as suas próprias considerações sobre a FPCT.

isto é mão de obra barata, para todos os efeitos, não é? Portanto, vamos ser realistas, há entidades que ensinam e depois vão usufruir disso, naturalmente, mas há outras que só querem para mão de obra barata. (Dirigente, F, EF-02)

As empresas geralmente têm mais propensão para ficar com os jovens do que com os adultos, se bem que há um senão nisto tudo, é que há empresas que estão a funcionar a estagiários. Ou seja, aguentam um estagiário, sabem que há, entre aspas, uma fornada a seguir, e portanto, aquilo rola a custo zero, não é? (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-07)

Se calhar, como nós vamos para lá para estágio e não recebemos nada a partir de lá, eles, se calhar às vezes vêm-nos um bocado como escravos. (David, M, 20 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração)

Como eu disse, há empresas que querem estagiários porque não precisam de pagar, isso é uma realidade, quem diz que não, está a mentir. Mas também depende das empresas. Claro que a maioria das empresas é para fazer o trabalho deles. Não sei, mas se calhar os patrões, as pessoas que querem os estagiários, não sei, depende das empresas, há vários tipos de empresas, se for uma loja é mesmo para fazer trabalho sujo, fazer trabalho que eles não querem fazer, mas se formos para uma empresa mais... com outro nível, mais empregados, acho que a realidade já é diferente; os estagiários já são vistos de outros olhos. São estagiários e não são empregados. Acho que há uma diferença aí. (Adriano, M, 20 anos, 2º ano de Audiovisuais e Produção dos Media)

Eu acho que as pessoas aceitam os estagiários porque também para elas compensa. Porque não lhes paga, porque estão lá 7 horas e têm que fazer o diariamente, têm que atender as clientes e tudo, mas também abusam, abusam muito. (Raquel, F, 20 anos, 3º ano de Cuidados de Beleza)

Intimamente relacionada com a anterior, surge a referência que se debruça sobre a expressão de que os/as jovens são vistos como ‘criados’ na FPCT. Apenas os participantes jovens fazem menção a esta categoria.

Pensam que os estagiários é para serem criados deles. É mesmo! No meu estágio, por acaso isso não acontece muito, sou sincera... porque eles até são atenciosos connosco e ensinam-nos coisas, mas há muitos estágios, que eu tenho muitos colegas que estão a estagiar na área da cozinha, e só estão a lavar louça, não estão a fazer mais nada. Já é o 2º ano, acho que já podiam fazer alguma coisa, mas eles só os põem a lavar louça. (Laura, F, 22 anos, 2º ano de Hotelaria e Restauração)

agora, nota-se é muito a questão, ... e isto é em qualquer curso, o facto de ser estagiário está logo numa posição um bocado comprometida, não é? porque a gente nota «ah! É um estagiário», quer-se dizer, tem de fazer tudo! (Leonardo, M, 22 anos, 2º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro)

A referência a algum prejuízo por parte das empresas que recebem jovens em FPCT é traduzida na expressão ‘estagiários dão trabalho e fazem perder tempo às empresas’. Esta

frase alude a perdas de produção e/ou produtividade que decorrem do tempo e recursos que as empresas têm que dedicar à formação do/a jovem. Formadores/as e jovens partilham desta visão.

Ora, se eu não dou às entidades empregadoras, ou as entidades que podem receber os estágios, contrapartidas nem formação, acaba por ser um trabalho complicado de gerir, porque não será uma mão de obra gratuita, para muitos dos diferentes intervenientes eles acham que é uma mão de obra que dá trabalho, e com a qual vão perder tempo. E quando as coisas são vistas de uma forma de “eu vou perder tempo” é muito difícil depois colocar o jovem no estágio, não é? (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-01)

As empresas acham que são jovens muito jovens, que não estão para ter trabalho, que eles reclamam de tudo e mais alguma coisa. E é verdade, são jovens insatisfeitos, em geral. (Formadora, F, Componente Tecnológica, EF-04)

as empresas não querem estar a investir tempo nisso, porque tempo é dinheiro para eles, e ter constantemente pedidos de CA, seja o que for, não tem a ver com o curso, tem a ver com o facto de pedidos de estágio e assim... acho que eles rejeitam um bocado a ideia, algumas empresas, porque não querem estar a dedicar recursos a isso. (Rogério, M, 26 anos, 2º ano de Comércio)

Não gostam porque pensam «eu não vou estar a ensinar este, se tenho coisas para fazer», por exemplo. Eu sinto isso, acho que poderá haver também essa parte. (Nair, F, 22 anos, 2º ano de Artesanato)

O último ponto a destacar entre as representações negativas por parte das EAA, é o que se refere à posição dos/as trabalhadores/as das empresas relativamente aos jovens em FPCT. Apenas os/as participantes jovens referem que os/as ‘funcionários nas empresas tomam estagiários como concorrência’.

é assim, o mercado de trabalho, pela experiência que eu tive, que também não foi muita, vê o estagiário como uma ferramenta de fazer aquilo que eles não gostam de fazer, a menos que haja ali uma promessa que eles entendam que possa evoluir, mas não muito, porque na experiência que eu tenho, chefes ou pessoas competentes de certas tarefas não gostam que um estagiário, ou uma pessoa mais nova, ou nova no local de trabalho, possa evoluir ao ponto onde eles estão. Tomam como concorrência. (Cristiano, M, 26 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração)

Mas há outras pessoas que parece que têm medo de ensinar porque estão com medo que roubem o lugar ou assim. (Lucas, M, 20 anos, 3º ano de Construção e Reparação de Veículos a Motor)

Referências indefinidas relativamente às representações das EAA sobre o ensino profissionalizante

As menções indefinidas às representações das EAA sobre os CA ou o ensino profissionalizante foram categorizadas em três categorias que estão representadas na tabela 37.

Tabela 37 – Representações das EAA sobre os CA, referências indefinidas – resultados das entrevistas

Referências indefinidas às representações das EAA sobre CA	Ref.	Dirig.	Form.	Jovens	Tutor.
Depende das empresas	12	0	5	7	0
Depende do perfil dos formandos	9	2	3	3	1
Não sabe	5	0	1	4	0
Total	26	2	9	14	1

Neste ponto há participantes, essencialmente os/as jovens, que afirmam que não sabem que tipo de representações existem nas EAA sobre os CA e sobre os/as jovens que os frequentam. As duas outras categorias reportam que as representações das EAA dependem quer das empresas, quer do perfil dos/as formandos/as.

No que respeita às empresas, as afirmações reportam que algumas empresas apostam na formação dos/as jovens e consideram-no como uma mais valia, apontando para representações positivas, mas outras empresas ‘encostam’ os/as jovens ou usam-nos como se fossem funcionários, sem se preocuparem com a responsabilidade de lhes dar FPCT.

como eu digo é um instrumento, pode não ter tão bons resultados se o empresário aceita acolher o jovem porque lhe pediram ou numa perspetiva mais até de responsabilidade social, para não dizer caritativa. Quando de facto o empresário vê aquilo como um investimento, como a possibilidade de ter ali um quadro muito bem formado, muito qualificado, as coisas correm muito bem. Desse ponto de vista funciona. (Formador, M, Componentes Científica e Tecnológica, EF-05)

Depende das entidades, também. Se são entidades que estão interessadas em formar, em retirar dividendos, em apostar nestes miúdos para eventualmente lá trabalharem, trabalham bem e realmente fazem um bom serviço e proporcionam boas condições de estágio. Entidades

em que apenas querem números, querem pessoas para despachar o trabalho que houver a fazer, aí às vezes abusam um bocadinho dos formandos e têm tratamento um bocado negativo, vá lá. De facilitismos. Basicamente não se preocupam tanto em formar quem têm à frente, porque o estágio, durante o estágio, eles também estão a ter formação, estão a aprender a desempenhar as funções que devem, que é para isso que estudaram, e existem entidades que não têm essa postura, pura e simplesmente querem alguém que despache o trabalho e... 9 às 5, siga, acabou, podes ir embora, não é preciso mais nada. Depende. Depende também. Há boas entidades, há entidades que facilitam bastante. (Formador, M, Componentes Sociocultural e Tecnológica, EF-09)

Agora, em relação à formação, uns têm boa vista sobre estes cursos, acham que quem é formado por estes cursos que fica com bons conhecimentos; outros acham que estes cursos que não ensinam absolutamente nada... é assim, acho que isso varia um bocado. (Artur, M, 25 anos, 3º ano de Construção e Reparação de Veículos a Motor)

Por outro lado, há participantes que referem que as representações que as EAA têm sobre os cursos depende do perfil dos/as formandos/as que estão ou estiveram a realizar FPCT na empresa. Ou seja, depende do desempenho e comportamento que demonstram ou demonstraram e que posteriormente se reflete na decisão de manter abertura para receber formandos/as ou para integrar os/as que se encontram em FPCT como funcionários/as no pós-curso.

os empresários não têm preconceito, eles avaliam as coisas pelas experiências que vão tendo. «Eu tenho aqui alguém que é bom profissional. É bom profissional, tem mérito, fica cá, é promovido. Não me interessa se fez o curso ali ou além, se o curso é A ou se é B. É alguém que pega e me resolve os problemas, sim senhor encantado da vida. Se não é alguém que me resolve o problema, não o quero cá». Basicamente é isso, não há aqui nenhum preconceito, nem se dá nenhum lugar a alguém porque tem este ou aquele diploma. Propõe-se trabalho à pessoa, se a pessoa corresponde, corresponde, se não corresponde, não corresponde, tão simples como isso. (Formador, M, Componentes Científica e Tecnológica, EF-05)

Contrastando com a perspetiva que os/as entrevistados/as apresentam sobre as representações da sociedade, as representações das Entidades de Apoio à Alternância sobre os CA e o ensino profissionalizante apresentam-se mais positivas. São destacados pontos como o conhecimento profissional que os/as formandos/as adquirem e que é visto como uma vantagem, e o respeito e reconhecimento que os/as jovens recebem no contexto de trabalho.

Por outro lado, embora com menor expressão, das referências negativas destacam-se a consideração dos/as formandos/as como ‘mão-de-obra barata’ e como ‘criados/as’ nas empresas, situação que resulta da condição de ‘estagiário/a’ e das representações sociais que estão subjacentes a esta condição.

Em seguida passa-se a apresentar como se posicionam os/as participantes relativamente ao ensino profissionalizante e aos CA, apresentando as suas opiniões pessoais.

Opinião pessoal dos/as participantes sobre os CA

A opinião pessoal que os/as diversos/as participantes entrevistados/as apresentam sobre os CA é variável, com tendência para reforçar alguns aspetos positivos dos CA, mas apontando simultaneamente pontos negativos que encontram (tabela 38). Serão aqui debatidas as categorias apresentadas a negrito por serem aquelas que se considera pertinente explorar.

Tabela 38 – Opinião pessoal dos/as participantes entrevistados/as sobre os CA e sobre o ensino profissionalizante

Opinião pessoal sobre CA e FP	Ref.	Dir.	Form.	Jovens	Tut.
Tem a vantagem do conhecimento profissional e do mercado de trabalho	38	1	10	20	7
É uma boa aposta e uma mais-valia para os jovens	20	3	10	7	0
O modelo é bom, mas a realização traz reservas	12	2	1	7	2
É uma oportunidade para concluir 12º ano	10	0	0	10	0
É uma oportunidade para conseguir emprego	10	0	0	9	1
Deveria ser uma opção como outras, mas é discriminado	6	3	1	1	1
Formação de jovens é necessária ao país	6	1	5	0	0
Para determinado tipo de jovens	6	0	3	1	2
Faz crescer os jovens humana e tecnicamente	5	2	1	2	0
Evita o abandono dos estudos	4	0	2	1	1
Alternância é benéfica para jovens	3	2	0	0	1
É uma alternativa ao ensino regular	3	0	3	0	0
'Este curso vai-me abrir as portas para um futuro bom para mim'	3	0	0	3	0
Deveria existir pré-seleção dos jovens que integram os CA	2	0	0	1	1
Falta de concertação entre Ministérios favorece discriminação	2	2	0	0	0
Não prepara para o prosseguimento de estudos	2	0	1	1	0
São apropriados para quem não quer ir para a faculdade ou para quem quer uma formação específica	2	0	0	2	0
A medida precisa do envolvimento de todas as partes interessadas	1	0	1	0	0
Acredito, mas o que interessa é a Universidade	1	1	0	0	0
Alguns formadores não têm perfil para CA	1	0	1	0	0
As matérias são mais fáceis	1	0	0	1	0

As turmas são grandes para o tipo de alunos	1	0	1	0	0
Cursos deviam ser mais práticos	1	0	0	1	0
Estado deveria promover mais cursos	1	0	0	1	0
Formandos são pessoas lutadoras	1	0	1	0	0
No curso aprende-se de forma mais divertida, o ensino regular é mais sério	1	0	0	1	0
Quem não consegue no ensino regular deveria fazer um CA	1	0	0	1	0
Relação com formandos é próxima	1	0	1	0	0
Se os CA fossem equiparados ao ensino regular não havia necessidade deles	1	0	1	0	0
Total	146	17	43	70	16

A referência que mais se destaca, e que reúne a opinião dos quatro grupos de entrevistados, refere-se a que o ensino profissionalizante ‘tem a vantagem’ de fornecer ‘conhecimento profissional’ e conhecimento do ‘mercado de trabalho’.

E aqui, depois disto, desde que o jovem colabore e também trabalhe, como é obvio, tem uma profissão, tem já uma noção do mercado de trabalho, tem o conhecimento de algumas empresas, não é? Tem o conhecimento de funcionamento de algumas empresas. Isto é uma vantagem relativamente aos que fazem o 12º tradicional e que a partir dali estão do zero para todo o resto, não é? (Dirigente, F, EF-09)

Eu costumo dizer que se tivesse tido esta oportunidade de conhecer as empresas ou mundo, o contexto empresarial, a cultura das entidades antes de ser entregue ao trabalho a sério, tinha sido excelente, haveria coisas que eu não teria feito e que de facto eles vão experimentar numa fase de estágio, neste contexto mais protegido. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-01)

Relativamente à especificidade dos Cursos de Aprendizagem em relação aos cursos, ou em relação ao 12º ano de escolaridade, penso que favorece aos formandos, porque chegam, para além de terem o 12º ano, ainda têm essa vertente profissional, ou essa capacidade profissional, que nas escolas públicas não oferecem. Portanto, acho que é uma mais valia, sem dúvida. (...) Em termos profissionais, em termos técnicos, eles estão muito mais preparados do que qualquer colega do 12º ano. (Formadora, F, Componente Sociocultural, EF-04)

A minha opinião pessoal é... aconselho as pessoas a virem para estes cursos, porque conseguem chegar mais longe. Porque daqui até conseguem boas bases para a faculdade e para o mundo do trabalho também vão bem preparados. (Adrião, M, 21 anos, 3º ano de Metalurgia e Metalomecânica)

Por causa da prática, aprendemos muito mais, temos... o que nós aprendemos aqui na escola, vamos para estágio e depois já sabemos fazer alguma coisa, enquanto no ensino regular nós

não temos estágios, tipo não vamos para um estágio e não sabemos... e quando nos submetemos a isso, a trabalho, basicamente, podemos não saber fazer essas coisas. (Isaac, M, 19 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia)

Chego aos 18 anos, tenho o 12º e tenho uma habilitação para trabalhar. Só têm que ser excelentes os cursos, é verdade. (Tomás, M, 19 anos, 3º ano de Materiais)

também fiz um curso em que depois fiz a parte de aprendizagem em contexto de trabalho, portanto sei a utilidade que é depois da aprendizagem da parte teórica e daquele meio em que eles estão mais à vontade, passarmos para esta, para a realidade do trabalho. Portanto, é importante para eles, porque aprendem realmente a lidar com os problemas do dia-a-dia e a lidar com, com tempos e os tempos de reparação (...). E é a prática do dia a dia que eles aprendem mais para além da teoria. (Tutor, M, EF-09)

A referência seguinte a reunir mais consenso alude a que o ensino profissionalizante ‘é uma boa aposta e uma mais-valia para os/as jovens’. Apenas no grupo de tutores/as não se encontra representada esta opinião. Dirigentes e formadores/as apontam o ensino profissionalizante como uma mais-valia especialmente dirigida a jovens que querem ingressar no mundo do trabalho após concluírem o curso, ou a jovens cuja vida lhes é difícil. Os/as jovens consideram os cursos uma mais-valia por lhes permitir *fazer currículo* e ter perspetivas de emprego nos locais onde fazem FPCT.

É uma boa aposta do jovem que segue esta via, é uma boa aposta. Ficam na mesma em termos académicos, não ficam atrás do, dos colegas que estão... porque assim, é uma temática que... se for para seguir a via profissional mesmo, não for para seguir de estudos, alguns conteúdos de matemática que eles têm no secundário não lhes fazem falta no trabalho, e portanto... (Dirigente, F, EF-03)

É fácil, se a minha filha, que tem 8 anos, quiser seguir esta área, não hesitaria nem uma única vez em trazê-la para cá para estudar. Acho que isto diz tudo. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-03)

Eu acho que são cursos que têm uma mais valia muito grande porque podem juntar as duas componentes. Não são cursos, ou seja, o 12º tirado pelo curso profissional, e o 12º tirado pelo ensino normal, um não é inferior a outro, acho que estão equivalentes. Claro que a componente de base, que são as socioculturais e as científicas, claro que aqui são mais leves, mas nem todos estamos vocacionados para o mesmo percurso profissional, não é? Portanto,

eu acho que são uma mais valia quando alguém quer seguir uma vertente mais profissional, sim. (Formadora, F, Componente Tecnológica, EF-04)

Eu acho que estes cursos são mesmo uma mais valia para a maior parte dos miúdos. E se não fossem estes cursos muitos deles não tinham sequer, e já nem falo de 12º ano que não consigo, o 12º ano não é comparável ao 12º ano do ensino regular, mas muitos deles não teriam nunca uma oportunidade de uma vida melhor. Nunca mesmo. (Formadora, F, Componente Sociocultural, EF-06)

Eu acho que... quem puder, não vá para o ensino secundário, venham para os cursos porque as portas que se abre e o futuro em si, é capaz de... custa mais um bocado a fazer, mas é capaz de facilitar futuramente, a não se queira ir para a faculdade; para ir para a faculdade já vai ter que puxar mais um bocadinho, mas quando acabar tem tipo um currículo muito melhor, muito mais extenso. (Gustavo, M, 21 anos, 3º ano de Metalurgia e Metalomecânica)

Pois... agora eu tenho uma nova perspetiva sobre isto. E... eu acho que... realmente oferecem outro caminho, outra alternativa... oferecem uma oportunidade às pessoas, aos jovens, no meu caso... de seguirem um percurso profissional mais específico, com mais certeza, não é? Porque, eu senti que passei muito tempo na escola, a estudar, no ensino regular, a estudar sem um rumo. (Bernardo, M, 23 anos, 2º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro)

Não obstante as opiniões positivas que reúnem as duas primeiras referências, há participantes que consideram que apesar de o modelo do Sistema de Aprendizagem ser bom, a sua prática não acompanha as intenções. Assim, contam-se referências sistematizadas em ‘o modelo é bom, mas a realização traz reservas’. A ‘realização’ diz respeito quer a pessoas, quer a procedimentos, quer aos conteúdos curriculares das disciplinas das áreas socioculturais e científicas.

Ora bem, em termos de modelo a minha opinião pessoal é bastante positiva. É um modelo consistente, envolve atores da sociedade, predominantes, envolve as empresas, envolve entidades com vocação para desenvolverem este tipo de atividade... em termos de modelo, de conceção de modelo, a minha opinião é bastante positiva. Em termos de realização... bom, aqui já tenho fortes reservas em muitos campos, fortes reservas! Não consigo perceber, por exemplo, porque é que a assiduidade dos formandos passou a ser registada apenas com um visto e não com uma rubrica do formando. Eu não consigo perceber outras coisas que não lhe posso dizer (sorriso). (Dirigente, M, EF-01)

são muito importantes, são essenciais para reduzir o abandono escolar e a taxa de desemprego enorme nos jovens, mas precisam ser muito melhorados. (Formadora, F, Componente Sociocultural, EF-07)

É que a parte da teoria deveria ser um bocado mais... deveria ser mais exigente. Acho que a parte, o curso em si e a disciplina fulcral no curso é bem dada e bem estudada, mas acho que depois na parte das teorias, de... Português e tudo mais, deveria ser mais aprofundado, porque realmente muitas das pessoas que andam nestes cursos, neste tipo de cursos, também falta essa... essas partes. (Patrícia, F, 23 anos, 2º ano de Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro)

Podia ser muito melhor, é a minha opinião, podia ser muito melhor, isto tem tudo para ser de topo, mas fica aquém porque as pessoas vêm para aqui com uma mente diferente do que realmente podiam ter e é essa a minha opinião, podia ser melhor. Não estou a dizer que é mau, o curso é bom como está, mas as pessoas não tiram o proveito dele. Só isso. Para quem quer... sofre. (Adriano, M, 20 anos, 2º ano de Audiovisuais e Produção dos Media)

Mas em teoria eu considero que o ensino profissional é enriquecedor. Se depois quem está no ensino, também está por vocação ou porque precisa de um salário ao fim do mês, isso é a parte dois. Ou seja, se nós não... se nós ensinarmos porque gostamos de passar conhecimento, vamos dar muito mais energia a quem está a receber, não é? Portanto, isso também é uma questão que eu acho de extrema importância. Eu não sei se o resultado dos cursos no fim não... sentirmos que para o mercado de trabalho não temos gente disponível, se não é porque durante a formação, quem passa conhecimento também não energiza o suficiente para transformar aquelas pessoas, de repente, que não sabiam que iam gostar tanto de uma área. (Tutora, F, EF-04)

As asserções de que ‘os cursos’ constituem oportunidades quer para concluir o 12º ano, quer para conseguir emprego são predominantemente referidas por jovens. Estas asserções relacionam-se mais particularmente com o ensino profissionalizante ser entendido, também pelos/as participantes, como uma ‘segunda’ ou ‘última’ oportunidade de obter o 12º ano, ou como uma forma de ingressar mais facilmente no mercado de trabalho para quem não quer prosseguir estudos. Este pensamento parece indicar que existe interiorização, por parte de alguns/as jovens, das representações sociais da sociedade em geral sobre o ensino profissionalizante, de que este se destina a jovens com dificuldades escolares e que querem ingressar no mercado de trabalho pós ensino secundário. Assim, parece existir convergência

entre aquilo que consideram ser as representações da sociedade e as suas próprias representações acerca do ensino profissionalizante.

Se formos a ver, eu acho que há uma ideia positiva, acho que é uma coisa boa, porque se não houvesse estes cursos, jovens como eu, como amigos meus que andam aqui no curso, nunca teriam oportunidades de acabar o 12º e andavam aí sem fazer nenhum! Eu acho que é uma oportunidade boa. (Afonso, M, 23 anos, 1º ano de Trabalho Social e Orientação)

Eu acho que é bom, porque acho que as pessoas devem todas ter uma segunda oportunidade, e há pessoas que simplesmente não conseguem ter o 12º, eu acho que há pessoas que estão aqui a estudar que sabem mais que os meus colegas que já acabaram o 12º ano. Não tem muito a ver com isso, às vezes as pessoas simplesmente não conseguem estar focadas naquele tema específico. (Núria, F, 23 anos, 2º ano de Artesanato)

As pessoas não serem tão retrógradas e pensar que se isto foi criado por algum motivo foi e há muitas pessoas que se calhar neste momento não têm escola por motivos pessoais da vida, e isto sempre requer mais algumas possibilidades, do tipo «ah, não consegui acabar a escola e agora com 21 anos quero terminar»; acho que os cursos profissionais nisso também têm algum valor, porque se fosse na escola normal, com 21 já não podia frequentar, por exemplo. E é um desperdício, porque é uma pessoa muito nova, ainda. Há pessoas que só acabam a faculdade com 25 anos, 26, e ainda vão a tempo de trabalhar, por isso uma pessoa com 21 também vai a tempo de estudar. É basicamente essa a lógica, não é? Eu acho que os cursos profissionais são bons e aprende-se muito. (Yara, F, 21 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração)

É um curso que ajuda, sem dúvida nenhuma... Quem não quer seguir estudos, acho que é a melhor forma para virar-se para o trabalho... (Dinis, M, 18 anos, 3º ano de Materiais)

Acho que o importante do Curso de Aprendizagem é colocar diretamente o aluno no mercado de trabalho. (Tutora, F, EF-08)

O discurso de que o ensino profissionalizante ‘é para determinado tipo de jovens’ para além de parecer estar interiorizado por alguns/as jovens, é reforçado por formadores/as e tutores/as que consideram que este tipo de ensino é adequado para alunos ‘com dificuldades’ na escola, que ‘não querem a escola tradicional’, ou que ‘não sabem o que querem’, parecendo indicar que o estigma é também reforçado dentro do próprio sistema.

Para todos não. Para aqueles que não sabem o que é que querem ser que ficam ali um bocadinho perdidos no 9º ano, e às vezes vão para o 10º ano para o ensino regular porque os

pais insistem muito, ou porque não sabem o que é que hão de fazer, e às vezes uma saída profissional no sistema Aprendizagem se calhar era o melhor para esses, para esses jovens. Lá está, porque saem daqui, além de saírem com o 12º ano, saem com uma certificação profissional. (Formadora, F, Componente Científica, EF-01)

Não vou dizer, isso era ser um bocadinho castrador, não vou dizer que os melhores alunos deviam seguir os estudos e deviam estar as escolas com outro tipo de oferta, aqueles que não são tão bons alunos, se calhar deveriam ser colocados no ensino profissional. Profissional para uma profissão, não é? Agora eu não posso fazer isso, porque eu acho que isso não é justo, ninguém gosta de ouvir isso. Agora, que todas as escolas deveriam pensar e repensar ter este tipo de oferta eu acho que sim. Principalmente para aqueles meninos que os objetivos passam por adquirir competências sim, de estudo, mas depois quererem trabalhar, e irem para o mercado de trabalho. Agora, é como eu lhe digo, para mim, é um modelo que eu acho que está bem conseguido. Agora, pode-me e posso é estar a passar esta ideia de dizer assim: os maus vêm para aqui e os bons fica lá fora. Não sei. Isso não sei, não queria dizer isso, porque também tenho 3 filhos e não gostava que me fizessem isso, mas se calhar isto era um modelo alternativo. Para quem não quer, não é? Para quem não quer, por exemplo seguir os estudos, ou não quer passar além do 12º, ou do 9º ano, acho que todas as escolas, como nós, deveriam ter esta oferta, que assim, integravam os meninos na sociedade de uma forma mais, de uma forma melhor. Eu acho; esta é a minha opinião, a minha opinião pessoal. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-06)

Eu gosto. Acho que é uma mais-valia para quem tem dificuldades. Porque eu tinha dificuldades e vim cá parar e acho que... neste momento acho que não tenho dificuldades, está bem, se for para o ensino regular se calhar tenho as mesmas dificuldades, mas em CA, acho que não tenho dificuldades nenhuma, acho que é muito bom. (Adriana, F, 20 anos, 3º ano de Hotelaria e Restauração)

Eu acho que são vantajosos, muito sinceramente, porque eu acredito que muitos alunos... muitos miúdos que se iriam perder completamente se não tivessem estas oportunidades. Eu acho que são vantajosos. (Tutora, F, EF-02)

Em suma, as opiniões pessoais dos/as participantes sobre os CA ou sobre o ensino profissionalizante são variadas. Delas destacam-se as vantagens do ensino profissionalizante na preparação para o mercado de trabalho, logo, na obtenção de emprego pós-curso, bem como ser considerado uma oportunidade, por vezes vista como a última, de obter o 12º ano de escolaridade. Apesar de não ser discutida acima, todos/as os/as grupos de participantes

sugerem que o ensino profissionalizante ‘deveria ser uma opção como as outras’, leia-se ensino regular, ‘mas é discriminado’, ou seja, dado que é discriminado, não é visto como uma opção, mas como um último recurso, com o peso que esta imagem social tem sobre a vida dos/as jovens em geral, pois pode limitar as opções dos/as jovens nas suas escolhas escolares e, portanto, no seu futuro.

Em seguida expõem-se as sugestões que os/as participantes apresentam para mudar a imagem social do ensino profissionalizante em geral, ou dos CA em particular.

Sugestões para mudança da imagem social do ensino profissionalizante

As sugestões para mudança da imagem social do ensino profissionalizante refletem as asserções dos/as participantes relativamente às representações da sociedade e das EAA, bem como as suas opiniões pessoais sobre o ensino profissionalizante e os CA. As referências com tais sugestões estão sistematizadas na tabela 39, da qual se destacam aquelas apresentadas a negrito.

Tabela 39 – Sugestões apresentadas pelos/as participantes entrevistados/as para mudança da imagem social dos CA e do ensino profissionalizante

Sugestões para mudança da imagem social dos CA e FP	Ref.	Dirig.	Form.	Jovens	Tut.
Divulgação dos cursos	24	4	9	9	2
Mudança na mentalidade portuguesa	10	2	3	4	1
Existir seleção de formandos/as	8	2	1	5	0
Concertação entre Ministérios	6	3	3	0	0
Experimentar	6	0	0	6	0
Não é possível mudar a ideia das pessoas	6	0	0	6	0
Existir reconhecimento político da formação	5	2	3	0	0
Mudança dos referenciais da formação	5	0	1	4	0
Formandos/as mostrarem qualidade	4	0	1	2	1
O tempo trará a mudança	3	0	0	2	1
As entidades serem rigorosas no seu trabalho	2	1	1	0	0
Mudança no reconhecimento social das profissões	2	1	1	0	0
Oferecer contrapartidas às empresas	2	0	2	0	0
Sem sugestões	2	0	0	2	0
Envolvimento de todas as partes interessadas	1	0	1	0	0
Escolas secundárias não deveriam ter ensino profissional	1	0	1	0	0
Total	87	15	27	40	5

A referência mais cotada relaciona-se com a divulgação do ensino profissionalizante em geral e dos cursos em particular. Esta sugestão é referida por todos/as os/as participantes, e

sugere que a comunicação social, em especial a televisão, poderia ser usada como veículo de mudança através da divulgação de uma imagem positiva do ensino profissionalizante. Esta é uma das medidas que o Cedefop (2014) considera importantes na melhoria da atratividade do ensino profissionalizante.

A questão da televisão é fundamental. O passar notícias, assim como nós vemos de desporto... o passar as notícias é importante. (Dirigente, M, EF-04)

Todos os Centros de Formação e, principalmente o IEFP, deveriam ter um forte investimento no que diz respeito à parte da Televisão. Porquê? Por uma razão simples, porque um pequeno spot televisivo tem muito mais impacto que não sei quantas divulgações na imprensa escrita ou até mesmo na rádio. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-03)

Se houvesse uma divulgação maior, ou mais alargada, da importância destes cursos, de perceber que nem só quem vem para estes cursos são alunos com menos capacidades, e mostrar que efetivamente isso não é assim, seria, podia ser uma das medidas. (Formadora, F, Componente Sociocultural, EF-06)

Não é que já não se tenha feito, que eu sei que já houve reportagens para a televisão e tudo... de jovens que eram muito bons no ensino regular, mas não era aquilo que eles queriam... e foram para o profissional... mas mesmo assim as pessoas não ouvem... as pessoas vêm aquilo que querem ver. (Guilherme, M, 18 anos, 3º ano de Eletricidade e Energia)

Divulgarem mais o sucesso que estes cursos têm feito, quantos jovens tem empregado, quantos jovens têm saído do desemprego e da marginalidade com estes cursos; se fossem mais divulgados de certeza que a sociedade tinha uma ideia completamente diferente. (Petra, F, 24 anos, 3º ano de Audiovisuais e Produção dos Media)

No momento que vivemos, um vídeo promocional. Uma coisa muito curta. daquelas coisas que se vê e que pode circular pelo Facebook. daquelas coisas que podem introduzir numa novela, por exemplo. Porque o povo vê as novelas. Isso acho fundamental, isso acho que é, acho que a sociedade pode ser modificada se se introduzir a mudança nas novelas. Porque são exemplos a seguir, para o bom e para o mau. Eu sei a mudança que faço, pelas minhas palavras, em atuação com as pessoas, portanto, eu sei como é que se movem massas. É com pequeníssimas coisas, às vezes é incrível, como é que é possível, as pessoas vão todas atrás, nós sabemos, os ditadores, ... as massas movem-se. Portanto, às vezes é, é só uma questão de aparecer no sítio certo, com a mensagem certa, não é? (Tutora, F, EF-04)

A ideia de que a imagem social do ensino profissionalizante pode mudar através de uma

forte divulgação associa-se à sugestão de que só experimentando o ensino profissionalizante é possível alcançar resultados positivos. São os/as jovens participantes que apresentam esta sugestão.

Não faço a mínima ideia, porque só mesmo entrando aqui, se calhar, se estivessem aqui uma semana ou duas a ver o que era isto, tinham uma opinião completamente diferente... (Sofia, F, 20 anos, 3º ano de Materiais)

Mudar a ideia? Ainda pode ser que mude! Porque por exemplo, os filhos dessas pessoas podem vir estudar para um curso profissional. Porque muita gente fala, mas já tem idade, já não tem a nossa idade, já é uma pessoa mais adulta, em que diz que nós não aprendemos muita coisa. Mas um dia que o filho queira vir para aqui, ou para aqui ou para um curso profissional, pode ser que essas pessoas mudem a ideia. Só experimentando é que vão saber. (Raquel, F, 20 anos, 3º ano de Cuidados de Beleza)

Alguns/as participantes consideram que para transformar a imagem social do ensino profissionalizante seria necessário que a mentalidade dos/as portugueses/as e a cultura da sociedade portuguesa mudasse, o que consideram não ser fácil acontecer, mas que pode estar em processo.

Não é os jovens, é a própria mentalidade portuguesa que tem que evoluir. Ponto. Enquanto isso não mudar, o ensino profissional nunca irá avançar. Coisa que eu acho que vai acontecer porque, não é? Neste momento há, por parte do Governo, mesmo no ensino superior, já começa a haver outras vias, o seguimento por outra via. Coisa que acontece em França, por exemplo, eles não são obrigados, toda a gente a fazer 3, 4, 5 anos de, podem concluir e ficar como técnicos também, e até com 2 anos da universidade. (Formadora, F, Componente Sociocultural, EF-08)

Não sei... eu acho que isso vem tudo da mente das pessoas, e eu acho que é muito complicado modificar a mente que cada um tem sobre uma coisa que é um modelo da sociedade. Acho muito difícil mudar, não sei como. (Nair, F, 22 anos, 2º ano de Artesanato)

Pergunta difícil. Eu acho que é uma questão da sociedade e da nossa cultura moldar a este fenómeno, se pudermos dizer assim, de estarmos a mudar. Por tudo o que vai acontecendo ao longo dos anos, está a haver esta necessidade de mudar o tipo de aprendizagem. Acho que é uma questão de sociedade e cultura. Não tenho competências para responder mais aprofundadamente a essa pergunta. (Tutora, F, EF-08)

No entanto, há participantes que consideram que tal mudança não é provável porque não é possível mudar a ideia que cada pessoa tem sobre os fenómenos sociais, ou seja, estes/as participantes – que se encontram apenas no grupo de jovens entrevistados/as – acreditam que não é exequível provocar mudança nas representações sociais sobre o ensino profissionalizante ou os CA.

Acho que já não dá para mudar a ideia das pessoas, acho que elas vão continuar a pensar o mesmo; só quem ingressa nestes cursos é que vê que não é bem como as pessoas o pintam, mas... acho que não dá para mudar a ideia deles; ... acham que o ensino regular é que é, o ensino profissional, não... acham que não é... tão bom, ou seja, há muitas pessoas que nem querem os filhos num curso profissional, dizem «o meu filho num curso profissional, não! Tem que ser o regular, tem que continuar no regular», por isso... (Laura, F, 22 anos, 2º ano de Hotelaria e Restauração)

Não, eu, pelo menos é a minha opinião, acho que se as pessoas têm esse tipo de estereótipos é porque querem ter, quando não tentam saber mais sobre alguma coisa é porque não querem. E às vezes mesmo que nós digamos que as coisas são de maneira diferente, eles vão continuar a pensar da mesma forma. (Núria, F, 23 anos, 2º ano de Artesanato)

Isso é complicado, não sei, isso já depende mesmo, acho que depende de quem está lá fora e quer ver as coisas, porque se as pessoas quiserem ver mal, vêm sempre o mal, mesmo que digam que isto é muito bom... as pessoas vão querer sempre criticar porque nunca cá estiveram, não sabem o que é, então vão sempre dizer mal, a não ser que um dia o filho ou enteado ou que seja, que venha e que diga que aquilo é muito bom, e aí sim, se calhar vão ligar a ficha e vão ver que «ah! realmente aquilo se calhar é positivo, que as pessoas entram no mercado de trabalho mais cedo», por aí. (Cristóvão, M, 25 anos, 2º ano de Audiovisuais e Produção dos Media)

Existir seleção (por vocação para o perfil profissional) dos/as formandos/as prévia ao ingresso nos cursos é uma sugestão apresentada por dirigentes, formadores/as e jovens. Estes participantes relacionam a imagem social do ensino profissionalizante com a imagem que os/as formandos/as transmitem para o exterior.

E muitos dos jovens quando vêm para o curso, nós também chegamos à conclusão, mas já depois de estarem cá, às vezes meio ano, de que não era bem aquilo, não é? Porque se calhar também pode neste processo inicial alguma coisa nos ter escapado. Portanto, eu digo, se calhar passavam por provas, provas essenciais para uma determinada área profissional, se

calhar hoje em dia, isso já não se faz dessa forma, portanto a seleção, a seleção tem de ser outra, ter outros critérios, pronto; e isso também acaba por contribuir. (Diretora, F, EF-09)

Era... portanto, fazer uma, um melhor, talvez rastreio, não era rastreio... seleção! Dos formandos. Acho que há facilitismo. Quando eu digo facilitismo, os formandos quando chegam cá, eu não acho que acha uma verdadeira seleção. Verificar se eles terão mesmo jeito, por exemplo, para trabalhar na oficina, ou não. Se terão jeito, não é que já saibam trabalhar, eles por norma chegam cá não sabem trabalhar, como é óbvio, mas terem essa tendência. (Formadora, F, Componente Científica, EF-03)

Eu acho que o curso... a qualidade do curso é a qualidade dos seus alunos, e acho que o curso podia mudar e melhorar conforme os alunos que andam aqui, porque a maioria deles é mesmo só para fugir ao regular. Depois quando encaram com a realidade que não é assim tão fácil como pensam. Alguém lhes diz que isto é mais fácil, não é? (Adriano, M, 20 anos, 2º ano de Audiovisuais e Produção dos Media)

Acho que deviam fazer uma pré-seleção. No curso do meu irmão eles fazem pré-seleção. Todos os jovens da turma do meu irmão querem estar ali ou têm capacidades para estar ali. E acho que aqui falha um bocadinho isso, deviam de fazer uma pré-seleção, porque mesmo nestes jovens há cursos que eles gostavam mais e outros que gostavam menos, e se fizessem essa seleção estavam a ensinar mais e melhor e a preparar melhor empregados para o mercado de trabalho. Mas como não há essa seleção, há muitos jovens que estão no curso que só querem o 12º e não têm expectativa de nada. Acho que falta um bocadinho a seleção, o tentarem perceber que este jovem encaixa neste tipo de curso ou que este jovem encaixa naquele tipo de curso e não apenas abrir as vagas e inscrever. (Petra, F, 24 anos, 3º ano de Audiovisuais e Produção dos Media)

Por fim, uma outra sugestão a destacar relaciona-se com a ‘concertação entre ministérios’. Os/as participantes que a sugerem, apenas dirigentes e formadores, creem que deveria existir uma colaboração entre o Ministério do Trabalho, que tem a seu cargo a governança do Sistema de Aprendizagem, e o Ministério da Educação. Esta concertação assume vários contornos, de que são exemplos a possibilidade de as componentes sociocultural e científica serem lecionadas nas escolas secundárias públicas do ensino regular, ou a componente tecnológica dos Cursos Profissionais desenvolvidos nas escolas do Ministério da Educação ser lecionada nos centros de formação profissional. Esta sugestão encontra-se profundamente associada a uma outra que sugere que deveria ‘existir reconhecimento político da formação’, no sentido do investimento quer financeiro, quer na promoção de uma

imagem positiva através da valorização da ‘parte prática’ (componente tecnológica) e da empregabilidade que resulta deste tipo de ensino.

Sim, concertado, incluído no modelo. Inclusivamente concertado ao ponto de a formação sociocultural do regime da aprendizagem poder ser desenvolvido pelas equipas docentes das escolas. E de igual forma, para os cursos de Aprendizagem que se realizassem nas escolas do Ministério da Educação, a componente tecnológica poderia ser desenvolvida pelos centros de formação afetos ao Ministério do Trabalho. Portanto há aqui uma, é, uma concertação e uma conjugação que todos ganhariam. Ganharia o investimento público, porque ter-se-ia muito mais proveito com o investimento público que é feito neste regime da Aprendizagem, ganhariam os jovens e ganhariam as instituições, todos ganhariam se houvesse esta concertação. Enquanto não for feita, o modelo da Aprendizagem é um modelo que está por si só discriminado. (Dirigente, M, EF-04)

Se fosse possível fazer uma articulação mais próxima e uma integração de expectativas maior entre as lógicas do ensino e da formação profissional, de certeza que todos saíam a ganhar, porque o ensino regular parece contribuir para toda uma representação menos positiva da formação profissional, mas sobretudo porque me parece que às vezes desperdiçamos energias quando não, não colaboramos tanto quanto seria possível. E se eventualmente se encontrasse ali um ponto de equilíbrio, acho que todos ficariam a ganhar e que, e que a representação social que existe da formação profissional eventualmente melhoraria. (Dirigente, F, EF-07)

Nós sabemos que no último quadro comunitário uma grande parte das verbas que vieram foi para a formação profissional. Toda a gente sabe que essas verbas foram canalizadas muito para promover e patrocinar o Ministério da Educação, não foi por acaso que as escolas começaram a fazer uma série de cursos da área da formação, dentro das escolas. Eu acho que é o seu a seu dono. Façam protocolos com os Centros. Têm equipamentos? Conheço casos de instalador e montador de painéis solares. Estive nessa escola «Então, e o vosso equipamento? Têm algum?» «Ah, temos, temos. Temos um painel solar» «E então? Vocês montam e desmontam aquilo?» «Não. Aquilo está no teto». Se você for à nossa parte oficial nós temos uns 6 ou 7 painéis lá, para montar e desmontar. Mas também temos os do teto, estamos bem equipados para esse efeito. Agora, essas verbas foram canalizadas para financiar outras áreas, que não têm que ser assim, não tem que ser assim. E depois começa a acontecer isto, o número de crianças, de jovens está a reduzir, ou seja, as estruturas que estão montadas neste momento no Ministério da Educação, é um, são elefantes brancos, lá está, não conseguem manter aquele nível. (Formador, M, Componente Tecnológica, EF-03)

Várias outras sugestões, com maior ou menor expressão, são indicadas pelos/as participantes. Há aqueles que acreditam que ‘o tempo trará a mudança’ necessária na imagem social do ensino profissionalizante, pois consideram que há cada vez mais jovens a optar por esta via, dado que consideram que tem como vantagem a certificação profissional simultânea à obtenção do ensino secundário, o que possibilita uma entrada facilitada no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que permite o acesso ao ensino superior – ainda que, como se notou no capítulo 6, alguns jovens não têm uma clara perceção sobre as dificuldades que o currículo dos CA impõe à realização dos exames nacionais de acesso.

Há participantes que entendem que a imagem social do ensino profissionalizante depende do seu público, tal como aparece nas referências às representações da sociedade. Apesar de nesse ponto deste capítulo se ter percebido que a maioria destas referências se situam num nível micro – ou seja, que as perceções sobre as representações da sociedade se relacionam especialmente com os/as jovens que frequentam o ensino profissionalizante – no que respeita às sugestões para mudança na imagem social, apenas aparecem quatro referências que sugerem que os/as ‘formandos/as devem mostrar qualidade’.

Em suma, as sugestões que os/as participantes apresentam como estratégias para mudar a imagem social do ensino profissionalizante em geral, ou os CA em particular, articulam-se com as perceções que têm sobre as representações sociais e as suas próprias opiniões relativamente a esta via de ensino. No entanto, estão especialmente dependentes das entidades que regulam/governam o ensino profissionalizante em termos de divulgação e promoção de uma imagem positiva, e da mudança de mentalidades, ou seja, das próprias representações sociais.

Considerações finais do capítulo

Neste capítulo abordou-se a perspetiva que os/as participantes apresentam sobre a imagem social do ensino profissionalizante em Portugal, e mais especificamente, dos Cursos de Aprendizagem. As representações sociais que emergem dos dados apresentados divergem ligeiramente entre os dados quantitativos e os dados qualitativos. Os dados quantitativos, no que se refere à valorização dos cursos pela sociedade em geral, tendem a apresentar resultados próximos da ‘indiferença’, ou seja, dentro da resposta ‘nem muito nem pouco valorizados’. No entanto, os dados qualitativos dão grande ênfase às representações negativas que existem socialmente sobre o ensino profissionalizante. Neste ponto, os diferentes grupos de participantes convergem, embora o grupo de tutores apresente um

empate entre representações sociais negativas e positivas. A imagem social negativa na perspectiva dos/as participantes é sobretudo relacionada com o nível individual, micro, portanto, com os/as jovens que frequentam este percurso. A referência mais mencionada atribui a jovens formandos/as o epíteto de ‘burros’, sugerindo que quem segue o ensino profissionalizante inicial para jovens tem dificuldades cognitivas em acompanhar o ensino regular, com o qual todas as comparações são feitas. Esta representação (‘é para pessoas burras’) sobre o ensino profissionalizante não é exclusivamente portuguesa. Te Riele e Crump (2002: 262), reportando-se especialmente ao contexto Australiano, afirmam que “estudantes que têm dificuldades com o (ainda dominante) currículo escolar, desenhado primeiramente em torno do acesso à universidade, não deveriam ser rotulados de ‘burros’”. Estes autores sugerem que a mudança da imagem social do ensino profissionalizante passa por este ser, tal como o ditam os/as participantes deste estudo ‘uma via como as outras’, ou seja, ser dirigido a todos/as os jovens:

Embora seja provável que o ensino profissionalizante atenda bem às necessidades dos jovens marginalizados e alienados, os seus benefícios são reduzidos se for percecionado pela comunidade em geral como inferior. Embora pareça contraditório, a fim de proporcionar aos jovens marginalizados oportunidades genuínas, o ensino profissionalizante deve ser direcionado a toda a população estudante. (Te Riele & Crump, 2002: 261)

O cenário inverte-se quando se trata das representações das Entidades de Apoio à Alternância, percecionadas pelos/as participantes. Estas são maioritariamente positivas, embora a clivagem entre as categorias (positivas, negativas e indiferentes) se esbata relativamente ao que são os resultados da análise das representações da sociedade. Os dados quantitativos relativos à média de respostas quanto à questão de como os CA são valorizados pelo mercado de trabalho vai no mesmo sentido, pois apresenta-se mais próxima do valor de resposta ‘suficientemente valorizados’ – ainda que se possa discutir que esta expressão não seja absolutamente positiva. Nos dados qualitativos, continua a sobressair o nível micro, individual, que reúne o maior número (em conjunto) de referências. No entanto, a referência que mais se destaca relaciona-se com a valorização, por parte das EAA, do conhecimento profissional que oferece o ensino profissionalizante, e que é visto como uma vantagem sobre o ensino regular. Este é também o argumento mais referenciado no que respeita à opinião pessoal dos/as entrevistados/as, que sublinha a vantagem da aquisição de conhecimento profissional, aliada ao conhecimento do funcionamento – e consequente experiência adquirida – do mercado de trabalho. As referências qualitativas sobre a opinião pessoal dos/as participantes não foram, por opção, categorizadas como positivas, negativas, ou

indiferentes, mas oscilam entre posições mais positivas e outras mais negativas que refletem também aquilo que os/as próprios/as participantes valorizam nos cursos, e aquilo que consideram que não está bem. Nos dados quantitativos, a média das respostas à questão sobre a valorização dos CA pelos/as próprios/as respondentes apresenta uma das médias mais elevadas entre os itens apresentados, que não é de estranhar, pois a valorização pelos/as próprios/as é também um mecanismo de defesa pessoal contra a desvalorização social.

Os/as entrevistados/as apresentam como principal sugestão para a mudança da imagem social negativa do ensino profissionalizante inicial para jovens a divulgação dos cursos. Consideram que deveriam ser divulgados: o sucesso dos/as formandos/as; as características dos/as formandos/as mostrando que não estão nos cursos apenas jovens com percursos de insucesso escolar; e a empregabilidade do ensino profissionalizante. Esta sugestão vem de encontro ao que é sugerido pelo Cedefop (2014) no sentido de melhorar a atratividade desta via de ensino, e que considera que é necessário comunicar eficazmente à sociedade os resultados do ensino profissionalizante inicial para jovens. Esta ideia é sintetizada no relatório desta agência europeia que refere:

A atratividade depende da perceção dos benefícios do ensino profissionalizante. A perceção é afetada por um conjunto de fatores exógenos, como tradições familiares, pressão dos colegas, identidade social ou atratividade de outras opções de educação, mas também é influenciada pela maneira como os resultados do ensino profissionalizante são comunicados. (...) Estes, por sua vez, podem ser afetados por medidas políticas, tais como destacar a excelência das competências oferecidas pelo ensino profissionalizante (por exemplo, campeonatos de profissões e prémios), marketing dos cursos e programas (por exemplo, com termos que enfatizam tecnologia, aprendizagem e desenvolvimento de carreira) ou o design e realização de campanhas de informação (Cedefop, 2014: 20).

Em suma, a imagem social do ensino profissionalizante, e as representações sociais que lhe estão subjacentes, podem ser transformadas, de acordo com o Cedefop, e na linha que os/as participantes também sugerem, a partir de uma comunicação eficaz das vantagens do ensino profissionalizante. Se as representações sociais negativas forem superadas por representações positivas, o reconhecimento social deste percurso educativo tenderá a mudar de modo a tornar-se mais equitativo.

CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho era o de responder à questão se os CA constituem uma medida de justiça social produtora de igualdade de oportunidades de acesso à educação, de sucesso educativo, e de uso dos bens educacionais adquiridos. Pretendia-se interrogar se esta modalidade formativa coloca em situação de equidade os/as jovens que a frequentam, equidade naturalmente com outros/as jovens, nomeadamente que se encontram em percursos educativos do ensino regular. No entanto, a esta questão, como foi possível constatar, não foi possível responder de forma simples. Para além de a configuração do conceito de justiça social, ou de igualdade, serem muito abrangentes, sujeitos a diferentes conceções ou focos, o objeto em si – os CA especificamente, ou o ensino profissionalizante em geral – apresentam várias dimensões que podem ser entendidas diferentemente em termos de equidade. Não obstante, tentou-se responder à questão a partir das dimensões de igualdade mencionadas, propostas por Pires e colegas (1991; 1994).

Entre as imensas possibilidades de assuntos que podem ser estudados relativamente aos CA, em específico, ou ao ensino profissionalizante, em geral, escolheu-se focar esta pesquisa em três eixos que se consideraram relevantes. Em primeiro lugar, existia uma preocupação com a imagem social dos CA, e do ensino profissionalizante em Portugal, pela perceção da existência de algum estigma em torno desta via de ensino percebido especialmente através da comunicação social. Em segundo lugar, devido à experiência em projetos de investigação anteriores que se focavam sobre o abandono escolar e o abandono precoce de educação e formação, e a um dos objetivos legislativos dos CA que também foca estas questões, considerou-se interessante perceber qual o efeito desta modalidade formativa na diminuição do abandono precoce de educação e formação. Por último, pela constatação do número reduzido de estudantes no ensino superior provenientes da via profissional, e pelas frequentes notícias acerca das dificuldades que os/as jovens que frequenta(ra)m cursos do ensino profissionalizante encontram no acesso ao ensino superior, considerou-se pertinente perceber se o currículo previsto para os CA permite aos/as jovens formandos/as prepararem-se para realizar as provas de ingresso no ensino superior. Considerou-se ainda que as dificuldades no acesso ao ensino superior por jovens provenientes do ensino profissionalizante, bem como a associação entre esta via de ensino e percursos de insucesso e abandono escolares contribuem para criar uma imagem social negativa em torno deste tipo de ensino.

A síntese dos resultados encontrados nestas três dimensões é apresentada em seguida.

Os CA e o abandono precoce de educação e formação

A legislação que regula os CA apresenta uma preocupação social com o “abandono precoce do sistema educativo” (METSS, 1984; MTSSE, 2008), que considerava que estes cursos poderiam ajudar a resolver. Pese embora a quantidade de jovens que frequentam CA e que tiveram no seu percurso algum episódio de abandono de educação e formação⁷², a realidade dos CA indica que também destes cursos saem muitos/as jovens sem concluir o 12º ano de escolaridade⁷³.

Como referido no capítulo 5, os principais motivos para abandonar a escola estão relacionados com fatores *pull*, ou seja, fatores externos à escola. Querer iniciar-se no mundo do trabalho é o motivo principal. No entanto, considera-se que é possível que fatores *pull* escondam fatores *push*, ou seja, fatores dependentes da escola. A desvinculação do sistema escolar pode iniciar-se pelo desinteresse em aprender devido ao currículo, relações insatisfatórias com docentes, escola, ou ambiente escolar (Macedo et al., 2018; McGregor et al., 2014), que são transformadas em vontade de abandonar a escola, e que, aliadas à vontade de independência financeira, organizam o pensamento dos/as jovens numa orientação para ‘ir trabalhar’. Os/as jovens parecem associar a sua desvinculação menos aos efeitos da escola do que a fatores pessoais, atribuindo culpa a si mesmos.

Apesar da ideia de que o ensino profissionalizante ‘é para burros’, como verbaliza uma boa parte dos/as participantes, os dados apontam razões para abandonar a escola e ingressar num CA que não estão relacionadas com falta de capacidades cognitivas. Os percursos considerados de insucesso escolar, por via da reprovação (Pires et al., 1991), não reportam o seu insucesso à incapacidade em aprender, mas muitas vezes a fatores que os/as jovens não puderam controlar. Entre tais fatores encontram-se, por exemplo: condições familiares e de vida que limitaram quer a sua motivação quer a sua frequência escolar; professores/as que não conseguiram lecionar a matéria curricular prevista porque estavam ausentes ou porque tinham turmas mistas e não conseguiam geri-las, tendo optado por reprovar os/as

⁷² Neste estudo, 96 em 665 (14,4%) jovens que responderam ao questionário, e 31 em 54 (57,4%) jovens entrevistados/as. Lembra-se que os/as jovens entrevistados/as foram selecionados pelas EF, ainda que sob indicação de alguns critérios, o que pode ter contribuído para o elevado número de jovens entrevistados/as que tiveram algum episódio de abandono escolar.

⁷³ Os relatórios de execução do IEPF de 2017 e de 2018 indicam que cerca de 14% e 15%, respetivamente, dos/as formandos/as desistiram do curso nesses anos. Estes valores percentuais correspondem a 3387 jovens (em 24498) no ano de 2017, e a 3224 jovens (em 21771) em 2018 (dados cumulativos em dezembro) (IEFP_DPGC, 2018a, 2019)

alunos/as; dificuldade em lidar com o stress dos exames nacionais, apesar de ter os conhecimentos necessários para os realizar, ou incapacidade para suportar os custos do material para estudar na área ou realizar os exames (o que aconteceu especificamente com alunos de Artes Visuais); a inconformidade com o tipo de ensino teórico e expositivo – e *fast driven* – que encontram no ensino secundário regular, orientado para a realização dos exames de ingresso no ensino superior, que não se adequa aos ritmos pessoais de aprendizagem; uma reconfiguração vocacional que criava insatisfação com o percurso em que estavam inseridos/as; ou até uma reconfiguração identitária pessoal decorrente da fase de vida que passavam, nomeadamente a adolescência com os seus conflitos internos.

Curiosamente, o que traz de novo os/as jovens à escolarização por meio de um CA, é a necessidade de qualificação profissional, e de conclusão do nível secundário de educação, pois consideram que o curso lhes vai facilitar a entrada no mercado de trabalho por lhes conferir conhecimento e experiência profissional – que vai de encontro ao principal motivo para o abandono escolar. Esta é uma das vantagens do ensino profissionalizante evocadas pelos/as participantes por contraponto ao ensino regular. E está-se de acordo com este pressuposto, pois os/as jovens que terminam o ensino regular, caso não prossigam estudos para o ensino superior, terão mais dificuldades em integrar o mercado de trabalho que cada vez é mais exigente em termos de qualificações e exigência de experiência, tal como suportam os contributos/as de tutores/as participantes neste estudo.

No que respeita ao abandono precoce de educação e formação considera-se que não é possível comprovar que os CA tenham efeitos essenciais na redução deste fenómeno. Apesar de os cursos constituírem uma possibilidade de conclusão do ensino secundário para jovens que já estiveram fora do sistema de educação e formação (e não só para estes), também acontece que apresentam valores percentuais de desistência que são aproximados à taxa de APEF atual em Portugal (11,8% em 2018) (INE, 2019).

No entanto, ao se configurarem como uma oportunidade para adquirir o ensino secundário de educação, considera-se que esta modalidade observa o preceito de igualdade de oportunidades de acesso à educação (Pires, 1994; Pires et al., 1991).

Além disso, alguns/as jovens saem do sistema educativo porque não se identificam com o tipo de ensino que encontram nos cursos gerais do ensino secundário. Eles/as procuram – e encontram nos CA – um ensino que se oriente para a profissionalização, e que apresente alguma componente curricular ‘prática’, ou seja, que possam experienciar ‘fazendo’. Isto leva-os/as a interessar-se mais por aprender, restabelecendo uma “relação com o saber” (Charlot, 2009). Neste sentido, pode também considerar-se que esta modalidade educativa

se aproxima de uma igualdade de oportunidades de sucesso educativo (Pires, 1994; Pires et al., 1991).

Os CA e o acesso ao ensino superior

No capítulo 6 foram discutidas questões relativas ao conhecimento curricular previsto nos CA, especialmente no que respeita às componentes sociocultural e científica.

As representações sociais veiculadas pelos/as participantes relativamente à imagem do ensino profissionalizante em geral, e dos CA em particular, apresentam este tipo de ensino como sendo ‘fácil’, o que contribui para uma imagem social negativa, e, consequentemente, para o estigma existente em torno dele. Os/as participantes, em geral, confirmam esta representação, especialmente porque comparam os conteúdos curriculares do CA com os do ensino regular, quer porque o experienciaram, quer porque também têm representações, informadas ou não, sobre este último.

A discussão sobre este assunto realizou-se essencialmente em torno do conceito de “conhecimento poderoso” proposto por Michael Young e colegas. Estes autores defendem que apenas o “conhecimento poderoso” permite criar justiça social e equidade, pois consideram o conhecimento “como direito de todos os alunos” (Young et al., 2014: 11). O “conhecimento poderoso” aplica-se a todas as dimensões da vida, viabilizando que os indivíduos estejam mais conscientes dos mecanismos de poder a que estão sujeitos, quer na sua vida pessoal, quer na sua vida profissional (Tarabini & Jacovkis, 2019).

O conhecimento curricular previsto nas componentes sociocultural e científica dos CA é pautado por níveis académicos abaixo do nível de ensino secundário, que os/as participantes colocam ao nível do 7º a 9º ano de escolaridade. Tal limita a expansão do conhecimento para além daquele adquirido em anos escolares anteriores. Paralelamente, reforça a ideia de que os jovens que estão nestes cursos não têm capacidade para aprender determinadas matérias, podendo levar à interiorização do estigma por parte dos/as próprios/as jovens.

As disciplinas de exame de ingresso no ensino superior são disciplinas de carácter geral, que estariam enquadradas nas componentes sociocultural e científica. Os baixos níveis de conhecimento previstos nessas componentes curriculares, e a desassociação que acontece com o domínio do Português, que é uma disciplina inexistente nos CA – substituída por uma outra denominada de ‘Viver em Português’ – e que, até ao momento, representa uma disciplina de exame obrigatória para os/as alunos/as do ensino profissionalizante acederem ao ensino superior, limitam a possibilidade de acesso a esse nível de ensino pelo Concurso

Nacional de Acesso, aos/às jovens que desejem prosseguir estudos para esse nível após concluir um CA.

Ainda que alguns/as jovens, por motivos diversos, se satisfaçam com o nível de exigência curricular dos CA e o prefiram, outros/as preferiam que o grau de exigência fosse maior, e consideram que esta é uma das razões que contribuem para a estigmatização do ensino profissionalizante. Neste sentido, os referenciais pedagógicos das componentes sociocultural e científica beneficiariam em ser revistos e aproximados ao nível secundário de educação.

A componente tecnológica dos CA é considerada, no sentido oposto, como exigente e de certa forma difícil, e contribui para a obtenção de conhecimento e experiência profissional. Neste ponto crê-se estar em causa a igualdade de oportunidades de uso dos bens educacionais adquiridos (Pires, 1994; Pires et al., 1991). Aqui consideram-se duas perspetivas relativamente à igualdade de uso, em que uma delas não realiza e a outra pode realizar uma igualdade de oportunidades de uso dos bens educacionais adquiridos.

Por um lado, a possibilidade de prosseguir estudos para o ensino superior que está limitada⁷⁴ pelo nível curricular dos CA no que respeita às componentes sociocultural e científica. Independentemente da discussão em torno do objetivo principal do ensino profissionalizante ser a integração no mercado de trabalho, ou de a quantidade de alunos/as desta via de ensino que manifesta o desejo de prosseguir estudos para o ensino superior poder ser reduzida (mas podem mudar de ideias a qualquer momento), ou mesmo da existência de outras vias de acesso ao ensino superior, todas elas com alguns constrangimentos, considera-se que o ensino profissionalizante em geral, e os CA em específico, deveriam fornecer conhecimento que não limite as expectativas de futuro dos/as jovens (Silva, 2010). Esta condição é essencial para que aquela modalidade possa atentar à igualdade de oportunidades de uso dos bens educacionais adquiridos, e também contribuir para a existência de igualdade de oportunidades de acesso à educação de nível superior.

Por outro lado, a preparação profissional que os CA fornecem no âmbito das componentes tecnológica e de formação prática em contexto de trabalho é considerada vantajosa, quer na aquisição de conhecimentos e competências profissionais, quer na aquisição de competências transversais, que podem facilitar a entrada no mercado de trabalho. Neste sentido, a igualdade de oportunidades de uso dos bens educacionais adquiridos pode cumprir-se no acesso ao mercado de trabalho.

⁷⁴ Apenas os/as jovens que possam suportar os custos de explicações ou se disponham a estudar sozinhos para os exames, suportando então o adiamento da entrada no ensino superior pelo tempo que demoram a preparar-se; e aqueles que estiveram no ensino regular até ao final do 12º ano de escolaridade, estão em condições de ter a possibilidade de ser bem-sucedidos/as na realização dos exames de acesso ao ensino superior.

A imagem social do ensino profissionalizante

As representações sociais sobre o ensino profissionalizante, e que influenciam o seu reconhecimento social, parecem assentar essencialmente sobre dois pontos: por um lado, a divisão entre vias de acesso ao conhecimento (académica vs profissionalizante) e que se liga intimamente ao reconhecimento atribuído às profissões (intelectuais vs manuais); e por outro, o público mais representado no ensino profissionalizante, a quem são associados percursos educacionais disruptivos e condições socioeconómicas desfavorecidas.

As representações sociais negativas em torno do ensino profissionalizante têm raízes muito antigas, na divisão entre via académica e via profissionalizante, tal como refere Hyland (2017), sendo que a via académica foi sendo considerada mais nobre, ligada à intelectualidade e à aprendizagem pelos livros, e a via profissional foi sendo considerada menos nobre, ligada às manualidades e à aprendizagem ‘pelas mãos’ (Lehmann et al., 2014). Os/as participantes reportam mais representações negativas do que positivas quando questionados/as sobre o que consideram que a sociedade em geral pensa sobre os CA e sobre os/as jovens que os frequentam. A representação que mais sobressai apresenta-se ao nível micro, individual, logo, relacionado com os/as jovens. A perceção dos/as participantes é que a sociedade em geral pensa que estes cursos são para jovens que não têm capacidades cognitivas para acompanhar o ensino regular, e que tiveram percursos de insucesso. Esta representação pode ter efeitos sobre as escolhas de jovens que, estando na iminência de integrar o ensino secundário, ainda que eventualmente preferissem a via profissional optam pela via académica devido às representações sociais negativas existentes em torno do ensino profissionalizante (Hyland, 2017).

As representações referidas às Entidades de Apoio à Alternância, que representam o mercado de trabalho, são mais positivas, pois são valorizadas as capacidades, conhecimento, e competências profissionais que os/as formandos/as adquirem.

As opiniões pessoais dos/as participantes, e em especial dos/as jovens entrevistados/as, sobre os cursos, tendem a ser positivas. Consideram que é uma via que deveria ser valorizada socialmente por relação com a experiência profissional que permite adquirir.

Para melhorar a imagem social do ensino profissionalizante, os/as participantes consideram que, entre outras sugestões, seria pertinente e necessário apostar na divulgação das vantagens desta via de ensino e das capacidades dos/as formandos/as, limpando a sua imagem social de menos capazes.

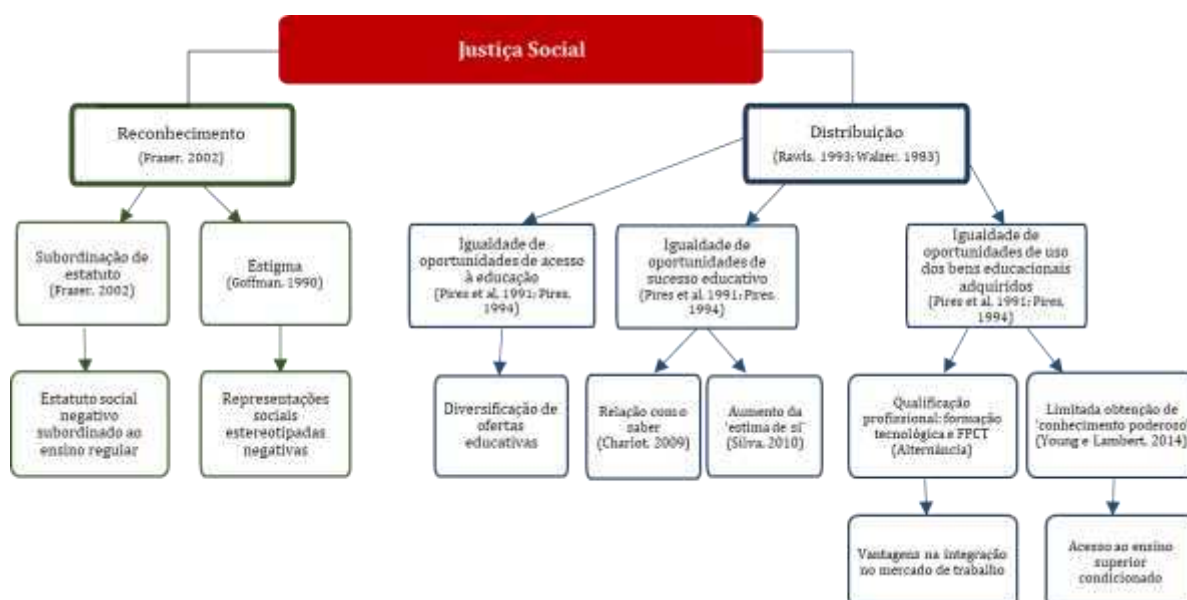
Considera-se que as representações sociais negativas sobre o ensino profissionalizante invocam uma “subordinação de estatuto” nas “hierarquias institucionalizadas de valor” (Fraser, 2002) no campo educativo. Isto é, o ensino profissionalizante encontra-se subordinado ao ensino regular, no sentido de apresentar socialmente um valor inferior a este último. Esta situação põe em causa a equidade por representar uma situação de dominação onde o coletivo dos sujeitos que se encontram a frequentar o ensino profissionalizante é estigmatizado socialmente – ainda que individualmente, nos contextos em que se move cada um, possa não o ser, por os contextos haverem ‘naturalizado’ este tipo de percursos, ou por, como parece ser o caso do mercado de trabalho, estes percursos serem valorizados.

Acredita-se que o estigma aqui relatado poderá ser eliminado quando existir paridade de estima entre o ensino profissionalizante e o ensino regular (Cedefop, 2014), o que implica um nivelamento da qualidade das duas ofertas educativas. Para tal é necessário valorizar o ensino profissionalizante publicamente, identificando as suas vantagens, aumentando a qualidade dos seus currículos, atraindo jovens que não sejam apenas aqueles que são imediatamente identificados com esta via, e diminuindo as referências públicas (nomeadamente na comunicação social) que induzem imagens negativas sobre este tipo de ensino.

Justiça social e ensino profissionalizante

Este trabalho, repete-se, focou-se na relação entre os CA – como representantes do ensino profissionalizante em Portugal – e a justiça social. No âmbito das dimensões estudadas relativamente aos cursos, e acima evidenciadas, considerou-se a justiça social na sua forma distributiva e na sua forma de reconhecimento social.

O esquema abaixo pretende sintetizar a análise realizada sobre a relação entre os CA e a justiça social.



Longe de poder dar uma resposta concreta à questão que pautou este trabalho – *podem os Cursos de Aprendizagem constituir uma medida que promove igualdade e, portanto, também uma medida de justiça social?* – dado o seu cariz vasto e vago, considera-se, a partir do argumento construído, que parecem estar aqui em questão duas dimensões de justiça social que dizem respeito, por um lado, à redistribuição de bens sociais, e por outro, ao reconhecimento social.

Em termos de reconhecimento social, como acima referido, considera-se que existe uma “subordinação de estatuto” (Fraser, 2002) do ensino profissionalizante, onde se incluem os CA, ao ensino secundário regular. Enquanto o ensino profissionalizante apresenta um estatuto negativo, objeto de representações sociais estereotipadas geradoras de estigma, o ensino regular goza de um estatuto positivo e é objeto da preferência inicial dos/as jovens e das famílias em geral, especialmente pelo estigma a que está sujeito o ensino profissionalizante. Se as representações sociais negativas fossem substituídas por representações positivas que isentassem o ensino profissionalizante do estigma de que é alvo, esta via de ensino poderia tornar-se uma primeira opção de ingresso no ensino secundário para qualquer jovem.

Em termos de justiça distributiva considera-se que, relativamente à medida CA, estão presentes as três dimensões de igualdade propostas por Pires e pelos seus colegas (Pires, 1994; Pires et al., 1991).

Em primeiro lugar, poder-se-ia dizer que a diversificação de ofertas educativas de nível secundário de educação promove o acesso a esse nível educativo, o que conduz a uma

igualdade de oportunidades de acesso à educação (Pires, 1994; Pires et al., 1991), ainda que, como se tem argumentado, o facto de o ensino profissionalizante estar conotado com percursos escolares pautados pelo insucesso, põe em causa a possibilidade de esta via de ensino ser frequentada apenas com base na escolha (de qualquer jovem) isenta de condicionalismos. Não obstante, pode ponderar-se que o ensino profissionalizante, e os CA em especial, observam a igualdade de oportunidades de acesso à educação (Pires, 1994; Pires et al., 1991) precisamente porque recebem muitos/as jovens que não encontram lugar em outras modalidades de educação e formação de nível secundário por, por exemplo, já terem ultrapassado a idade-limite para acesso a algumas delas. Nos CA encontram uma oportunidade de aceder, e concluir, o ensino secundário.

Em segundo lugar, os CA parecem contribuir para a estimulação de um novo interesse por aprender que configura o reatar de uma “relação com o saber” (Charlot, 2009) que para alguns/as jovens se havia perdido por não encontrarem interesse no estilo de ensino teórico e expositivo que encontraram no ensino regular. A possibilidade de aplicação prática da teoria que aprendem no curso constitui uma motivação para a aprendizagem. Poder-se-iam incluir aqui outros indicadores, que foram recolhidos para este trabalho, mas que não tiveram espaço para se espelhar neste texto, como por exemplo, as relações positivas que os/as jovens estabelecem com os/as docentes e o sentido de aceitação, e inclusão, que tais relações provocam nos/as jovens e que contribui também para motivar a vontade de aprender (cf. Macedo et al., 2018; McGregor et al., 2014; Te Riele & Crump, 2002). Esta “relação com o saber” possível de estabelecer nos CA configura-se como uma oportunidade de obter sucesso na conclusão do ensino secundário. Neste sentido, pode considerar-se que os CA observam a igualdade de oportunidades de sucesso educativo (Pires, 1994; Pires et al., 1991).

Um outro indicador que não obteve o devido espaço neste lugar, embora tenha sido de certa forma abordado no capítulo 7, relaciona-se com a transformação pessoal que a frequência dos CA pode originar nos/as jovens, pelo seu cariz de preparação para a integração no mercado de trabalho. Todos/as os/as participantes reportam que ocorre um grande amadurecimento e desenvolvimento pessoal nos/as jovens durante o curso, e em especial após o primeiro contacto com a formação prática em contexto de trabalho. Este amadurecimento, aliado ao estabelecimento de uma relação positiva com o saber, promovem um aumento da “estima de si” (Silva, 2010) que contribui também para obter sucesso educativo.

Em terceiro lugar, as medidas políticas de qualificação profissional de jovens, nas quais se incluem os CA, procuram qualificar os jovens para que tenham lugar no mercado de trabalho,

sabendo-se que jovens menos qualificados tendem a ter empregos precários e a passar por períodos longos de desemprego (European Commission, 2011). A componente de formação tecnológica, que fornece conhecimentos teórico-práticos sobre a especificidade profissional de cada curso, e a componente de FPCT são entendidas como vantajosas por proverem conhecimentos, competências e experiência que possibilitam uma entrada mais rápida no mercado de trabalho, pois os/as empregadores/as tendem a preferir contratar jovens que já tenham conhecimento e experiência na área profissional. Esta vantagem que o ensino profissionalizante tem (sobre o ensino regular), pode enquadrar-se dentro dos pressupostos de uma igualdade de oportunidades de uso dos bens educacionais adquiridos (Pires, 1994; Pires et al., 1991). Apesar de que possa discutir-se que os limites que o currículo das componentes sociocultural e científica dos CA impõem à obtenção de “conhecimento poderoso” (Young et al., 2014) e, consequentemente, ao prosseguimento de estudos para o ensino superior, põem em causa a igualdade de uso dos bens educacionais adquiridos por limitarem as possibilidades de vida dos/as jovens confinando-os/as a profissões técnicas de nível intermédio que, independentemente do rendimento que possam prover (que em alguns casos é maior do que em profissões de nível de formação superior), estão subjugadas também a um estatuto social subordinado.

Medidas para algum impacto no ensino profissionalizante: algumas propostas

Pelo que fica exposto sobre o ensino profissionalizante no contexto português, e em específico sobre os CA, na sua consideração num campo de justiça social operacionalizada nas dimensões de igualdade de oportunidades de acesso à educação, de sucesso educativo, e de uso dos bens sociais adquiridos, considera-se que o ensino profissionalizante deve constituir uma aposta política e social. No entanto é imperativo agir na transformação das representações sociais negativas sobre esta via de ensino.

Um possível contributo deste trabalho para o desenvolvimento do ensino profissionalizante em Portugal, foi criar oportunidades de se irem equacionando algumas sugestões. Estas poderão ser umas mais exequíveis do que outras, e umas mais ambiciosas e utópicas (ou até naïves) do que outras. Algumas sugestões são específicas relativamente ao ensino profissionalizante, outras são de carácter geral de política educativa.

As sugestões que aqui se deixam têm o limite de ser informadas apenas com base neste estudo. Foram pensadas a partir das sugestões dadas pelos/as participantes e da análise que foi possível realizar acerca dos CA. Seria necessário um estudo global do sistema de educação e formação para perceber se as propostas que aqui se fazem, especialmente aquelas que não são imediatamente relacionadas com os CA, teriam pertinência.

As sugestões propostas são as seguintes:

(i) *Revisão dos referenciais pedagógicos dos Cursos de Aprendizagem*

Os referenciais pedagógicos das componentes sociocultural e científica dos CA poderiam ser revistos por forma a elevar o nível de conhecimentos para o nível do ensino secundário. Sugere-se, por exemplo, que a disciplina *Viver em Português* merecia ser substituída pela disciplina de Português, pelos motivos apresentados ao longo desta tese.

(ii) *Oferta de formação complementar nos CA*

Propõe-se a implementação nos CA de uma oferta de formação complementar de preparação para exames (por exemplo para disciplinas como Português, Matemática, Geometria Descritiva, etc.) oferecida nas EF. Seria benéfico que esta oferta complementar estivesse prevista no financiamento e na carga horária dos/as docentes e disponível para todos/as os/as jovens que dela quisessem usufruir.

(iii) *Promoção do acesso generalizado à orientação vocacional*

A proposta vai no sentido de alargar o acesso à orientação vocacional realizada por psicólogos/as para apoio às escolhas dos/as alunos/as do ensino básico da via de ensino e curso a seguir no ensino secundário.

Propõe-se que a orientação vocacional seja realizada fora dos estabelecimentos de ensino para garantir a isenção dos/as psicólogos/as relativamente à escola de proveniência dos/as alunos/as. Tal pode contribuir para evitar algum viés na orientação dos/as jovens no sentido de os/as induzir a frequentar percursos educativos que coincidem com a oferta em vigor na escola ou agrupamento que frequentam (que é uma situação apontada por dirigentes e formadores/as neste estudo).

(iv) *Divulgação da oferta formativa de nível secundário*

A proposta vai no sentido de ser realizada a cada ano letivo uma divulgação abrangente de todas as ofertas de nível secundário de educação junto de alunos/as do 9º ano de escolaridade

e de suas famílias ou cuidadores, contendo a indicação das características, estrutura, funcionamento e certificação de cada uma.

(v) *Alteração da forma de acesso ao ensino superior para todos/as os/as alunos/as*

O formato atual do acesso ao ensino superior pela via geral para além de impor constrangimentos a jovens provenientes do ensino profissionalizante que não são preparados/as curricularmente para a realização das provas de ingresso, impele a que o ensino secundário regular se configure em torno da preparação para a realização de exames nacionais, o que pode levar a que alguns/as estudantes tenham dificuldade em acompanhar o ritmo acelerado do ensino, e contribuir para algum abandono escolar.

Considera-se, portanto, que seria benéfica uma mudança na forma de acesso ao ensino superior.

A sugestão que se apresenta prevê várias possibilidades que poderiam ou não ser associadas. Não se equaciona aqui a remoção da realização de pré-requisitos nos casos necessários. As possibilidades são as seguintes:

- * Consideração da média das notas do ensino secundário como nota de acesso, sem realização de exames nacionais.

- * Realização de um Teste de Aptidão para a Frequência do Ensino Superior (TAFES), que testaria capacidades, mais do que conteúdos curriculares, em dois domínios: Domínio matemático lógico-dedutivo, e Domínio da compreensão linguística. Países como a Suécia e a Espanha, por exemplo, têm este tipo de testes de admissão ao ensino superior: “Swedish Scholastic Aptitude Test”⁷⁵ e “Spanish University Entrance Examination”.⁷⁶ Nestes países este teste é adicionado à posse do certificado do nível educativo de acesso (no caso de Portugal seria o certificado de conclusão do ensino secundário) para efeitos de candidatura ao ensino superior.

- * Apresentação de portfólio individual contendo experiências de participação associativa, voluntariado, trabalho, entre outras atividades que possam ser consideradas relevantes no desenvolvimento pessoal e social. Considera-se que esta possibilidade de acesso ao ensino superior tem implicações sociais e pessoais mais abrangentes pois poderia contribuir para incentivar os/as jovens à participação social.

- * Apresentação de carta de motivação para a frequência de um determinado curso de ensino superior associada a uma entrevista na IES.

⁷⁵ Cf. “The Higher Education Ordinance”, section 12, em <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Higher-Education-Ordinance/#chapter7>

⁷⁶ Cf. <https://web.ua.es/en/oia/faqs/spanish-university-entrance-examination-suee.html>

* Instituição de um modelo semelhante ao modelo de acesso previsto no programa de acesso ao ensino superior para maiores de 23.

(vi) *Articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho*

A concertação entre ministérios é uma proposta que dirigentes e formadores/as participantes neste estudo fazem para mudar a imagem social do ensino profissionalizante.

A sugestão que se propõe, com base nas sugestões de formadores/as participantes neste estudo, vai no sentido de que as componentes sociocultural e científica dos Cursos de Aprendizagem sejam lecionadas nas escolas públicas do ensino regular, e que as componentes tecnológica e de FPCT sejam da responsabilidade dos centros de formação e escolas profissionais. O mesmo poderia ser aplicado a Cursos Profissionais em oferta nas escolas públicas.

Possíveis desenvolvimentos da investigação na área deste estudo

Ao longo do tempo da realização deste estudo, especialmente a partir do confronto com os dados, foram surgindo algumas ideias sobre como gostaria de dar continuidade a este estudo que se elencam em seguida:

- Aferir junto de jovens que frequentam o 8º e 9º anos de escolaridade, assim como daqueles/as que já se encontram no ensino secundário, o que pensam sobre o ensino profissionalizante, tentando perceber se gostariam de o frequentar e porquê;
- Reproduzir este estudo nos Cursos Profissionais e também nos CEF;
- Fazer um estudo comparativo entre Cursos Profissionais administrados nas escolas públicas de ensino secundário e nas escolas profissionais;
- Perceber, junto de professores/as e de formadores/as, o porquê da diferença de relação entre os/as professores do ensino regular e os alunos, e entre os/as formadores/as e os formandos/as.
- Estudar uma outra realidade dos CA, que não foi explorada neste trabalho, que se reporta aos CA administrados em empresas (por exemplo Salvador Caetano), que são constituídas como Entidades Formadoras Externas, com os seus espaços próprios para administrar todas as componentes de formação. Esta situação pode representar uma realidade diferente dos CA pois não existe deslocação dos/as formandos/as entre centro de formação e empresa como entidades distintas.

- Estudar os percursos dos/as jovens provenientes do ensino profissionalizante que ingressam no ensino superior, percebendo se têm sucesso e quais as dificuldades que encontram, assim como conhecer as perceções de docentes sobre estes estudantes.
- Estudar a realidade dos TeSP, percebendo quem são os/as estudantes destes cursos, quais as suas origens sociais, quais os seus percursos educativos, quais as motivações para realizar estes cursos, e se pretendem prosseguir para o nível de licenciatura.
- Realizar um estudo etnográfico num contexto de ensino profissionalizante por forma a conhecer profundamente tal contexto, as suas estruturas organizativas e pedagógicas, as relações e as dinâmicas, bem como as conceptualizações dos/as alunos/as sobre essa realidade.

Nota final

Quero terminar este trabalho num tom pessoal, assumindo as suas limitações. Tentei o que me foi possível isentar de viés a análise sobre o material empírico, mas admito que possa por vezes ter-se sobreposto a minha implicação relativamente ao objeto em estudo.

Fiz opções teóricas o mais conscientes possível, dentro de uma visão e interpretação do mundo e dos contextos sociais que me são próprias. Creio que toda a investigação no campo social e educativo traduz sempre, de alguma forma, uma visão particular que cada investigador/a lhe imprime a partir da sua própria axiologia, o que o/a leva a escolher determinados focos e não outros dentro de um campo de estudo vastíssimo. Por isso se encontram na literatura vários olhares sobre um mesmo assunto, alguns em convergência, outros em divergência. Tal não retira validade nem importância, parece-me, ao resultado da investigação, pois qualquer um desses focos e olhares representam um pouco da realidade que pretendem estudar, embora não a representem na sua totalidade. Assim, outras análises, reflexões e interpretações poderiam emergir a partir dos dados que aqui foram apresentados, outros/as autores/as poderiam ser referenciados, e outros caminhos metodológicos poderiam ser tomados neste trabalho.

Arriscando o ‘cliché’, quero finalizar dizendo que a realização desta investigação representou um processo de aprendizagem não só académica, mas também, e sobretudo, pessoal.

REFERÊNCIAS⁷⁷

- Abrantes, Pedro. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: Debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, XLVI(199), 261-281.
- Ali, Suki, & Kelly, Moira. (2004). Ethics and social research. In Clive Seale (Ed.), *Researching society and culture* (pp. 115-127). London: Sage.
- Almeida, Sidalina. (2005). *O Sistema de Aprendizagem e a transição dos jovens da escola ao mundo do trabalho. A relação com o saber: Formas e temporalidades identitárias*. (Tese de Doutoramento), FPCE, Universidade do Porto, Porto.
- Almeida, Sidalina, & Rocha, Cristina. (2010). O Sistema de Aprendizagem e as transições de jovens da escola ao mundo do trabalho. A relação com o saber: Formas e temporalidades identitárias. *Educação, Sociedade & Culturas*, 31, 83-103.
- Álvares, Maria. (2018). Fault Lines in Education. Dualization and diversification of pathways over 40 years of debate on education policy in Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 87, 45-70. doi:10.7458/SPP20188710069
- Alves, Natália. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 59-68.
- Alves, Natália. (2008). *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa: Educa/UI&DCE.
- Alves, Natália, Almeida, António José, Fontoura, Madalena, & Alves, Paulo. (2001). *Educação e formação: Análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Amado, João (Ed.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amorim, Joana. (2019, 29/11/2019). Alunos do profissional entram no superior sem fazer os exames. *Jornal de Notícias*. Retirado de <https://www.jn.pt/nacional/alunos-do-profissional-entram-no-superior-sem-fazer-os-exames-11565312.html>
- Andersson, Ingela, Wärvik, Gun-Britt, & Thång, Per-Olof (2015). Formation of apprenticeships in the swedish education system: Different stakeholder perspectives. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 1-24. doi:<http://dx.doi.org/10.13152/IJRVET.2.1.1>
- ANQEP. (2019). Cursos de Educação e Formação de Adultos. Retirado de <http://www.anqep.gov.pt>

⁷⁷ Foi utilizado o software *Endnote* para a referência das obras citadas ou referidas neste trabalho, quer no decurso do texto, quer na elaboração da lista de referências.

- AR. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, 1ª série, n.º 237. Assembleia da República.
- AR. (2009). *Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto - Estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória*. Diário da República, 1.ª série, N.º 166 Assembleia da República.
- Araújo, Helena C., Rocha, Cristina, Macedo, Eunice, Magalhães, António, & Doroftei, Alexandra Oliveira. (2013). *Formulation of a Common Working Definition of ESL: International Contributions (Project Paper 1)*. Retirado de <https://www.uantwerp.be/images/uantwerpen/container23160/files/Project%20Paper%201%20-%20Final.pdf>
- Arneson, Richard, J. (2017). Equality and equal opportunity for welfare. In Tom Campbell & Alejandra Mancilla (Eds.) *Theories of Justice* (pp. 75-91): Routledge.
- Ayala, Ricardo A, Koch, Tomas F., & Messing, Helga B. (2019). Understanding the prospect of success in professional training: An ethnography into the assessment of problem-based learning. *Ethnography and Education*, 14(1), 65-83. doi:10.1080/17457823.2017.1388184
- Azevedo, Joaquim. (2015). Ensino Profissional em Portugal, 1989-2014: Viagem da periferia para o centro das políticas educativas. In Maria de Lurdes Rodrigues (Ed.), *40 Anos de políticas de educação em Portugal: A construção do sistema democrático de ensino* (Vol. I, pp. 411-468). Coimbra: Almedina.
- Baker, John. (2006). Equality: What, who, where? *Imprints*, 9(1), 29-41.
- Baker, John, Lynch, Kathleen, Cantillon, Sara, & Walsh, Judy. (2004). *Equality: From theory to action*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan.
- Baker, John, Lynch, Kathleen, Cantillon, Sara, & Walsh, Judy. (2006). Equality: Putting the theory into action. *Res Publica*, 12(4), 411-433. doi:10.1007/s11158-006-9020-9
- Bardin, Laurence. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barry, Brian. (2005). *Why social justice matters*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razões práticas: sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre. (2001). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bourdieu, Pierre. (2006). *A distinção. Crítica social do julgamento*. Porto Alegre, BR: Zouk.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean Claude. ([19--?]). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Brighouse, Harry. (2007). Equality of opportunity and complex equality: The special place of schooling. *Res Publica*, 13(2), 147-158. doi:10.1007/s11158-007-9029-8

- Bunting, Mette, & Moshuus, Geir H. (2017). Framing narratives: Youth and schooling, silencing and dissent. *Studia paedagogica*, 21(4), 35-52.
- Byrne, Bridget. (2004). Qualitative interviewing. In Clive Seale (Ed.), *Researching Society and Culture* (pp. 179-192). London: Sage.
- C.A.C. (2018, 14/Ago). Alunos mais frágeis mantêm dificuldades no ensino profissional. *SÁBADO*. Retirado de <https://www.sabado.pt/portugal/detalhe/alunos-mais-frageis-mantem-dificuldades-no-ensino-profissional>
- Cabrito, Belmiro Gil. (1994). *Formações em Alternância: conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.
- Cantante, Frederico. (2018). *O mercado de trabalho em Portugal e nos Países Europeus: Estatísticas 2018*. Lisboa: Observatório das Desigualdades
- Cedefop. (2014). *Attractiveness of initial vocational education and training: identifying what matters*. Retirado de http://www.cedefop.europa.eu/files/5539_en.pdf
- Cedefop. (2016). *Governance and financing of apprenticeships*. Retirado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5553>
- Chadderton, Charlotte, & Wischmann, Anke. (2014). Racialised norms in apprenticeship systems in England and Germany. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(3), 330-347. doi:10.1080/13636820.2014.917693
- Charlot, Bernard. (2009). *A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: Livpsic.
- Christman, Scott. (2012). Preparing for success through apprenticeship. *Technology and Engineering Teacher*, 72(1), 22-28.
- Cieslik, Mark, & Simpson, Donald. (2013). *Key concepts in youth studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Clavel, Gilbert. (2004). *A Sociedade da Exclusão. Compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.
- Clycq, Noel, Nouwen, Ward, & Timmerman, Chris. (2013). *Theoretical and methodological framework in Early School Leaving (Project Paper 2)*. Retirado de <https://www.uantwerp.be/images/uantwerpen/container23160/files/RESL%20PP2%20-%20final%20version%20-%202009%2005%202014.pdf>
- CNAES. (2018). *Deliberação n.º 174/2018 - Estabelece as provas de acesso ao ensino superior para 2018/19*. Diário da República, 2.ª série — N.º 35 — 19 de fevereiro de 2018 Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior.

- Coleman, James. (2011). O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. *Educação, Sociedade & Culturas*, 34, 137-155.
- Connel, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Conselho Europeu. (2000). Conclusões da Presidência. Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de Março de 2000. Retirado de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm
- Correia, José Alberto. (2000). Da Educação Tecnológica ao Ensino Profissional - Os mitos dos discursos vocacionalistas. *a Página da Educação*, 94, 7.
- Costa, António Pedro, & Amado, João. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Creswell, John W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2ª ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Creswell, John W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4ª ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, John W., & Plano Clark, Vicki L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Cribb, Alan, & Gewirtz, Sharon. (2003). Towards a sociology of just practices. An analysis of plural conceptions of justice. In Carol Vincent (Ed.), *Social Justice, Education and Identity* (pp. 15-29). Oxon: Routledge.
- Dafinoiu, Ion, & Lungu, Ovidiu. (2003). *Research methods in the Social Sciences*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dale, Roger. (2010). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. Retirado de <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- De Witte, Kristof, Cabus, Sofie, Thyssen, Geert, Groot, Wim, & van den Brink, Henriette Maassen. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
- Deissinger, Thomas, Heine, Robin, & Ott, Mariska. (2011). The dominance of apprenticeships in the German VET system and its implications for Europeanisation: a comparative view in the context of the EQF and the European LLL strategy. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 397-416. doi:10.1080/13636820.2011.569089

- Dekkers, Hetty, & Claassen, Adrien (2001). Dropouts - disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies In Educational Evaluation*, 27, 341-354.
- DGEEC. (2018). Estatísticas da Educação 2016/2017. Retirado de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>
- DGERT. (2014a). *Early leaving from vocational education and training - Portugal - 2013*. Retirado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/country-overviews-early-leaving-vet-portugal-2013>
- DGERT. (2014b). *VET in Portugal - Country Report 2014*. Retirado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vet-in-europe-country-reports>
- DGES. (2019a). Guia geral de exames. Retirado de <https://www.dges.gov.pt/guiaexames/faqB.html>
- DGES. (2019b). *Relatório sobre o acesso ao ensino superior*. Retirado de https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/documentos_internos/relatorio.acesso_ao_ensino_superior.final_junho2019.versao_definitiva.pdf
- Diamantopoulos, Adamantios, & Schlegelmilch, Bodo B. (1997). *Taking the fear out of data analysis: A step-by-step approach*. London: Dryden.
- Dias, Mónica Costa, Pereira, Nelson Vieira, & Varejão, José. (2014). *Os jovens e as políticas ativas de emprego. Os Cursos de Aprendizagem*. Retirado de www.observatorio.pt/download.php?id=1105
- Dismore, Harriet. (2013). Experiencing the transition from an apprenticeship to higher education. *Journal of Education and Work*, 27(6), 585-607. doi:10.1080/13639080.2013.802831
- DN. (2019, 6/06/2019). Concurso especial para alunos do profissional não avança este ano. *Diário de Notícias*. Retirado de <https://www.dn.pt/vida-e-futuro/concurso-especial-para-alunos-do-profissional-nao-avanca-este-ano-10983450.html>
- Doll, Jonathan Jacob, Eslami, Zohreh, & Walters, Lynne. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports. *SAGE Open*, 3(4), 1-15. doi:10.1177/2158244013503834
- Doroftei, Alexandra O. (2018). Perceções sobre a formação em contexto de trabalho dos Cursos de Aprendizagem em Portugal: o que dizem formandos/as, tutores/as, e dirigentes de centros de formação profissional. In María Julia Diz López Margarita Valcarce Fernández, & Antonio Florencio Rial Sánchezin (Ed.), *A formación*

- profesional dual: Duos ou duetos? Atas XIX Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho* (pp. 487-501). Lugo, Espanha: Universidade de Santiago de Compostela.
- Doroftei, Alexandra O., Silva, Sofia Marques, & Araújo, Helena C. (2015). *The apprenticeship system in Portugal, the UK and Germany: similarities and differences in work-based vocational training in the European context*. Poster. Porto: FPCEUP. doi: 10.13140/RG.2.2.19273.85605
- Duarte, Alexandra. (2014). O ensino profissional nas políticas públicas: Análise do agendamento da medida entre 1986 e 2009. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 75, 151-170.
- Dubet, François. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34, 539-555.
- Engeström, Yrjö. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. doi:10.1080/13639080020028747
- ESS-ERIC. (2014). ESS Round 7 - 2014, Portugal. Retirado de https://www.europeansocialsurvey.org/docs/round7/fieldwork/portugal/ESS7_questionnaires_PT.pdf
- Estêvão, Pedro, & Álvares, Maria. (2013). A medição e intervenção do abandono escolar precoce: Desafios na investigação de um objeto esquivo. *CIES e-Working Paper*, 157, 1-18.
- European Commission. (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. (COM(2011) 18 final). Brussels: European Commission
Retirado de [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2011\)0018_/com_com\(2011\)0018_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2011)0018_/com_com(2011)0018_en.pdf).
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Retirado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- European Commission, & IKEI. (2012). *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union - Final report*. Retirado de <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7717&langId=en>
- Eurostat. (2013). *Educational attainment and outcomes of education - Metadata*. Retirado de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/edat_esms.htm

- Eurostat. (2017a). Educational attainment level and transition from education to work (based on EU-LFS) (Metadata). Retirado de http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/edat1_esms.htm
- Eurostat. (2017b). LFS main indicators (lfsi) - Metadata (Metadata). Retirado de http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/lfsi_esms.htm
- Ferguson, George Andrew, & Takane, Yoshio. (1989). *Statistical analysis in psychology and education* (6^a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Field, Andy P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex, drugs and rock 'n' roll)* (3^a ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- FMEAE, FMLSA, & FEA. (s/d-a). Prospect of vocational training. *Make it in Germany*. Retirado de <http://www.make-it-in-germany.com/en/for-qualified-professionals/working/prospects/prospect-of-vocational-training>
- FMEAE, FMLSA, & FEA. (s/d-b). *Vocational Training in Germany*. Berlim: Federal Ministry for Economic Affairs and Energy, Federal Ministry of Labour and Social Affairs, Federal Employment Agency. Retirado de http://www.make-it-in-germany.com/fileadmin/content/make-it-in-germany/PDF/MIIG_Ratgeber_Ausbildung_en_150407.pdf.
- Francisco, Susete. (2018, 7/Mar). 84% dos alunos do profissional não seguem ensino superior. *Diário de Notícias*. Retirado de <https://www.dn.pt/portugal/interior/84-dos-alunos-do-profissional-nao-seguem-ensino-superior-9166680.html>
- Fraser, Nancy. (2002). A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 7-20.
- Freire, Paulo. (2018). *Pedagogia do oprimido* (3^a ed.). Porto: Afrontamento.
- Fuller, Alison, & Unwin, Lorna. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407-426. doi:10.1080/1363908032000093012
- Goffman, Erving. (1990). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin Books.
- Gonçalves, Carlos Manuel, & Menezes, Isabel. (2014). *Diplomados (2011) da Universidade do Porto – Situação no Mercado de Trabalho em 2013*. Retirado de Porto: <http://hdl.handle.net/10216/84959>
- Gov.UK. (2015, 13-03-2015). Become an apprentice. Retirado de <https://www.gov.uk/apprenticeships-guide>

- Guedes, Nuno. (2018, 05-Março). Trabalhadores portugueses têm mais qualificações que os patrões. *TSF*.
- Guerreiro, M. Dores, & Abrantes, Pedro. (2004). *Transições incertas: os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: DGEEP.
- Hampf, Franziska, & Woessmann, Ludger (2016). Vocational vs. general education and employment over the life-cycle: New evidence from PIAAC. *CVER Discussion Paper Series*. Retirado de <http://cver.lse.ac.uk/publications/abstract.asp?index=5257>
- Hendricks, Jon, & Breckinridge Peters, C. (1973). The ideal type and sociological theory. *Acta Sociologica*, 16(1), 31-40.
- Hogarth, Terence, Gambin, Lynn, & Hasluck, Chris. (2012). Apprenticeships in England: What next? *Journal of Vocational Education & Training*, 64(1), 41-55. doi:10.1080/13636820.2011.590221
- Hyland, Terry. (2017). Craft Working and the “Hard Problem” of Vocational Education and Training. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 304-325. doi:10.4236/jss.2017.59021
- IEFP_DFP. (2014). *Cursos de Aprendizagem. Formar jovens para um emprego qualificado. Regulamento específico 2014*. Retirado de <https://www.iefp.pt>
- IEFP_DFP. (2016). *Cursos de Aprendizagem. Formar jovens para um emprego qualificado. Regulamento específico 2016*. Retirado de <https://www.iefp.pt>
- IEFP_DFP. (2018). *Cursos de Aprendizagem. Formar jovens para um emprego qualificado. Regulamento específico 2018*. Retirado de <https://www.iefp.pt>
- IEFP_DPGC. (2016a). *Relatório mensal. Execução física e financeira. Valores acumulados a 30 de novembro de 2015*. Retirado de <https://www.iefp.pt>
- IEFP_DPGC. (2016b). *Relatório mensal. Execução física e financeira. Valores acumulados a 31 de dezembro de 2015*. Retirado de <https://www.iefp.pt>
- IEFP_DPGC. (2017). *Relatório mensal. Execução física e financeira. Valores acumulados a 31 de dezembro de 2016*. Retirado de <https://www.iefp.pt>
- IEFP_DPGC. (2018a). *Relatório mensal. Execução física e financeira. Valores acumulados a 31 de dezembro de 2017*. Retirado de <https://www.iefp.pt>
- IEFP_DPGC. (2018b). *Relatório mensal. Execução física e financeira. Valores acumulados a 31 de dezembro de 2017*. Retirado de <https://www.iefp.pt>
- IEFP_DPGC. (2019). *Relatório mensal. Execução física e financeira. Valores acumulados a 31 de dezembro de 2018*. Retirado de <https://www.iefp.pt>

- INE. (2019). *Taxa de abandono precoce de educação e formação (Série 2011 - %)*. Retirado de https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCo d=0006268&contexto=bd&selTab=tab2
- Justino, David, & Santos, Rui (Eds.). (2017). *Atlas da Educação - Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*. Lisboa: CICS.NOVA-EPIS.
- Kaye, Neil, D'Angelo, Alessio, Ryan, Louise, & Lőrinc, Magdolna (2015). *Students' Survey (A1): Preliminary analysis (Project Paper 5)*. Retirado de https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Project%20Paper%205_FinalVersion_revised.pdf
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazar, David. (2004). Selected issues in the philosophy of social science. In Clive Seale (Ed.), *Researching society and culture* (pp. 8-19). London: Sage.
- Lehmann, Wolfgang, & Taylor, Alison. (2015). On the role of habitus and field in apprenticeships. *Work, employment and society*, 29(4), 607-623. doi:10.1177/0950017014564616
- Lehmann, Wolfgang, Taylor, Alison, & Wright, Laura. (2014). Youth apprenticeships in Canada: On their inferior status despite skilled labour shortages. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(4), 572-589. doi:10.1080/13636820.2014.958868
- Lopez-Fogues, Aurora. (2016). A social justice alternative for framing post-compulsory education: A human development perspective of VET in times of economic dominance. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 161-177. doi:10.1080/13636820.2015.1129357
- Lucas, Bill, & Spencer, Ellen. (2015). *Remaking Apprenticeships. Powerful learning for work and life*. Retirado de <http://www.unevoc.unesco.org/e-forum/Lucas-and-Spencer-2015-Remaking-Apprenticeships.pdf>
- Lusa. (2019a, 23/Abr). Alunos de cursos profissionais não terão de fazer exames adicionais para o ensino superior. *Observador*. Retirado de <https://observador.pt/2019/04/23/alunos-de-cursos-profissionais-nao-terao-de-fazer-exames-adicionais-para-o-ensino-superior/>
- Lusa. (2019b, 21/Jan). Ministro diz que o ensino profissional é de "corpo inteiro" e tem de ser valorizado. *Público*. Retirado de

- <https://www.publico.pt/2019/01/21/sociedade/noticia/ministro-ensino-profissional-corpo-inteiro-valorizado-1858836>
- Lusa. (2019c, 28/Jan). Sistema de aprendizagem é "segunda escolha" em Portugal - ministro do Trabalho. *Diário de Notícias*. Retirado de <https://www.dn.pt/lusa/interior/sistema-de-aprendizagem-e-segunda-escolha-em-portugal---ministro-do-trabalho-10499604.html>
- Macedo, Eunice, Santos, Sofia A., & Doroftei, Alexandra O. (2018). Alternative learning arenas in Portugal: Hope for young adults? In Lore Van Praag, Ward Nouwen, Rut Van Caudenberg, Noel Clycq, & Christiane Timmerman (Eds.), *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union* (pp. 199-214). London and New York: Routledge.
- Marôco, João. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6ª ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Martins, António, Pardal, Luís, & Dias, Carlos. (2008). *Representações sociais e estratégias escolares. A voz dos alunos do ensino técnico-profissional de Portugal e de Moçambique*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, Carla. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM® SPSS®. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- McGregor, Glenda, & Mills, Martin. (2012). Alternative education sites and marginalised young people: 'I wish there were more schools like this one'. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 843-862. doi:10.1080/13603116.2010.529467
- McGregor, Glenda, Mills, Martin, Te Riele, Kitty, & Hayes, Debra. (2014). Excluded from school: getting a second chance at a 'meaningful' education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 608-625. doi:10.1080/13603116.2014.961684
- McInroy, Lauren B. (2016). Pitfalls, potentials, and ethics of online survey research: LGBTQ and other marginalized and hard-to-access youths. *Social Work Research*, 40(2), 83-93.
- MCTES. (2016). *Decreto-Lei n.º 63/2016 - Cria o diploma de técnico superior profissional e procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho*. Diário da República n.º 176/2016, Série I de 2016-09-13. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/63/2016/09/13/p/dre/pt/html>

- ME. (1983). *Despacho normativo n.º 194-A/1983, de 21 de Outubro - Cria Cursos Técnico-Profissionais e Profissionais*. Diário da República, 1ª série, n.º 243.
- ME. (1989). *Decreto-Lei n.º 26/1989, de 21 de Janeiro - Cria Escolas e Cursos Profissionais*. Diário da República, 1.ª série — N.º 18. Ministério da Educação.
- MEC. (2012). *Portaria 292-A/2012, de 26 de setembro - Cria uma experiência-piloto de oferta formativa de cursos vocacionais no ensino básico no ano letivo de 2012-2013 e regulamenta os termos e as condições para o seu funcionamento*. Diário da República n.º 187/2012, 1º Suplemento, Série I. Ministério da Educação e Ciência.
- MEC. (2013). *Portaria 276/2013, de 23 de Agosto - Cria uma experiência-piloto de oferta formativa de cursos vocacionais de nível secundário a partir do ano letivo de 2013-2014*. Diário da República n.º 162/2013, Série I. Ministério da Educação e Ciência.
- MEC. (2014a). *Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de Março - Cria Cursos Técnico Superiores Profissionais*. Diário da República n.º 54/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência.
- MEC. (2014b). *Decreto-Lei n.º 113/2014 - Regula os concursos especiais para acesso e ingresso no ensino superior e procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, e ao Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março*. Diário da República n.º 135/2014, Série I de 2014-07-16. Ministério da Educação e Ciência. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/113/2014/07/16/p/dre/pt/html>
- Melo, Cristina Monteiro de. (2006). *O impacto da formação profissional em alternância na motivação e nas expectativas dos jovens*. (Dissertação de Mestrado), Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa
- MESS. (1991a). *Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro - Estabelece o quadro legal da formação profissional*. Diário da República, série I-A, nº 238. Ministério do Emprego e da Segurança Social.
- MESS. (1991b). *Decreto-Lei n.º 405/91, de 16 de Outubro - Estabelece o enquadramento legal da formação profissional inserida no mercado de emprego*. Diário da República, série I-A, nº 238. Ministério do Emprego e da Segurança Social.
- MESST. (2004). *Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho - Recria CEF com novas tipologias de formação*. Diário da República, II série — N.º 175. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.
- METS. (2002). *Despacho conjunto n.º 279/2002, de 12 de abril - Cria CEF*. Diário da República, II série — N.º 86. Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

- METSS. (1984). *Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de Março - Cria o Sistema de Aprendizagem*. Diário da República, 1ª série, nº 75. Ministérios da Educação e do Trabalho e Segurança Social.
- Mills, Martin, & McGregor, Glenda. (2014). *Re-engaging young people in education: Learning from alternative schools*. New York: Routledge.
- Moscovici, Serge. (2003). *Representações sociais. Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis, BR: Editora Vozes.
- MQE. (1996). *Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro - Estabelece o regime jurídico do Sistema de Aprendizagem*. Diário da República, 1ª série-A, n.º 248. Ministério para a Qualificação e o Emprego.
- MTSE. (2007). *Portaria n.º 817/2007, de 27 de julho - Define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos* Diário da República, 1ª série — N.º 144.
- MTSS. (2007). *Decreto-Lei 396/2007, de 31 de Dezembro - Estabelece regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações*. Diário da República, 1ª série, n.º 251. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- MTSSE. (2008). *Portaria n.º 1497/2008, de 19 de Dezembro - Regula organização, gestão e funcionamento dos CA*. Diário da República, 1ª série, n.º 245. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.
- Muller, Johan, & Young, Michael. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge revisited. *The Curriculum Journal*, 30(2), 196-214.
doi:10.1080/09585176.2019.1570292
- Negócios. (2019, 25/03/2019). Alunos do ensino profissional vão entrar na universidade sem fazerem exames nacionais. *Negócios*. Retirado de <https://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/alunos-do-ensino-profissional-vaio-entrar-na-universidade-sem-fazerem-exames-nacionais>
- Neves, A. Oliveira das, & Figueiredo, António (Coords.). (2007a). *Estudo de avaliação do Sistema de Aprendizagem - Relatório Final* (Vol. 1). Lisboa: IEFP
- Neves, A. Oliveira das, & Figueiredo, António (Coords.). (2007b). *Estudo de avaliação do Sistema de Aprendizagem - Relatório Final* (Vol. 2). Lisboa: IEFP
- Neves, A. Oliveira das, Pedroso, Paulo, & Matias, Nelson. (1993). *O Sistema de Aprendizagem em Portugal. Experiência da avaliação crítica* (Vol. 10). Lisboa: IEFP.

- Nussbaum, Martha C. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. Cambridge, Massachussets and London, EN: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2014). *Educação e Justiça Social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Orozco, Mariana. (2018). *Integrative learning & curriculum relevance in dual learning programmes*. Paper presented at the RESL.eu Conference [Reducing Early School Leaving in Europe], Antwerp, University of Antwerp.
- Pais, José Machado (2016). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro* In. Retirado de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24070/1/ICS_JMPais_Ganchos.pdf
- PCM-CSE. (2017). *Deliberação n.º 343/2017 - Versão Portuguesa e Implementação da Classificação Internacional Tipo de Educação 2011 (ISCED/CITE 2011)*. Diário da República, n.º 84, Série II, de 02 de maio de 2017 Presidência do Conselho de Ministros - Conselho Superior de Estatística.
- PCM. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece os currículos do ensino básico e secundário*. Diário da República, 1.ª série — N.º 129. Presidência do Conselho de Ministros.
- Pereira, Alexandre, & Patrício, Teresa. (2013). *Guia prático de utilização do SPSS - Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia* (8ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, Catarina Cristino. (2008). *Inserção profissional de jovens: Comparação dos percursos dos diplomados do Sistema de Aprendizagem e do Ensino Profissional*. (Dissertação de Mestrado), ISCTE, Lisboa.
- Phillips, Anne. (2004). Defending equality of outcome. *Journal of Political Philosophy*, 12(1), 1-19. doi:www.blackwellpublishing.com/journals/JOPP
- Phillips, Anne. (2006). "Really" equal: Opportunities and autonomy. *Journal of Political Philosophy*, 14(1), 18-32. doi:10.1111/j.1467-9760.2006.00241.x
- Pires, Eurico Lemos. (1994). Promovendo o Sucesso Educativo em Portugal. *Em Aberto*, 64, 77-94.
- Pires, Eurico Lemos (Ed.) (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: ASA.
- Pires, Eurico Lemos, Fernandes, A. Sousa, & Formosinho, João. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições ASA.
- Praag, Lore Van, Nouwen, Ward, Caudenberg, Rut Van, Clycq, Noel, & Timmerman, Christiane. (2016). *Cross-case Analysis of Measures in Alternative Learning Pathways (Project Paper 7)*. Retirado de

- <https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/RESL%20eu%20Project%20Paper%207%20FINAL%2026-09-2016.pdf>
- Rawls, John. (1993). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rawls, John. (2002). *Justicia como equidade*. Madrid: Editorial Tecnos.
- RECOUP. (2008, 5/02/2015). Semi-structured_interviews/prompts_and_probes/handout. *Qualitative Research Skills Workshop: A Facilitator's Reference Manual*. Retirado de http://oer.educ.cam.ac.uk/wiki/RECOUP/Semi-structured_interviews/prompts_and_probes/handout
- Ryan, Louise, & Lőrinc, Magdolna. (2018). Perceptions, prejudices and possibilities: Young people narrating apprenticeship experiences. *British Journal of Sociology of Education*, 1-16. doi:10.1080/01425692.2017.1417821
- Ryan, Paul. (2000). The institutional requirements of apprenticeship: Evidence from smaller EU countries. *International Journal of Training & Development*, 4(1), 42-65.
- Santos, Sofia, Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2018). Educational trajectories of early school leavers in Portugal: Processes and conditions of (in)equality. In Lore Van Praag, Ward Nouwen, Rut Van Caudenberg, Noel Clycq, & Christiane Timmerman (Eds.), *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union* (pp. 149-163). London and New York: Routledge.
- Sappa, Viviana, Choy, Sarojni, & Aprea, Carmela. (2016). Stakeholders' conceptions of connecting learning at different sites in two national VET systems. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(3), 283-301.
- Schraad-Tischler, Daniel, Schiller, Christof, Heller, Sascha Matthias, & Siemer, Nina (2017). *Social Justice in the EU – Index Report 2017*. Germany: Bertelsmann Stiftung.
- Sen, Amartya. (2009a). *The idea of justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Sen, Amartya. (2009b). *Inequality reexamined*. New York: Russell Sage Foundation; Oxford University Press.
- Silva, Samuel. (2019, 5/06/2019). Governo recua e não há concurso para alunos do profissional entrarem no superior. *Público*. Retirado de <https://www.publico.pt/2019/06/05/sociedade/noticia/governo-recua-nao-ha-concurso-alunos-profissional-entrarem-superior-1875525>
- Silva, Sofia Marques. (2008). Figuras e configurações da estranheza: o mundo da vida e o mundo da escola. *e-cadernos CES [Online]*, 1, 141-159. doi:10.4000/eces.131

- Silva, Sofia Marques. (2010). *Da Casa da Juventude aos confins do mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Simões, M.C. Taborda, Fonseca, A. Castro, Formosinho, M.D., Dias, M.L. Vale, & Lopes, M.C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 135-151.
- SOL. (2019, 23/04/2019). Acesso ao Ensino Superior para alunos do profissional não vai implicar exames. *Semanário SOL*. Retirado de <https://sol.sapo.pt/artigo/654534/acesso-ao-ensino-superior-para-alunos-do-profissional-nao-vai-implicar-exames>
- Stemler, Steve. (2001). An introduction to content analysis. *ERIC Digest*, 7. Retirado de ERIC Digest website: www.eric.ed.gov
- Stoer, Stephen. (2006). Educação como direito: O papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 22(1), 129-151.
- Tarabini, Aina, & Jacovkis, Judith. (2019). ¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 880-908.
- Tashakkori, Abbas, & Teddlie, Charles. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Taylor, Alison. (2008). 'You have to have that in your nature': Understanding the trajectories of youth apprentices. *Journal of Youth Studies*, 11(4), 393-411. doi:10.1080/13676260802101671
- Taylor, Alison, Lehmann, Wolfgang, & Raykov, Milosh. (2013). "Should I stay or should I go?" Exploring high school apprentices' pathways. *Journal of Education and Work*, 1-25. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2014.887199>
- Te Riele, Kitty. (2008). Are alternative schools the answer? *Re-engagement*, April, 1-6.
- Te Riele, Kitty, & Crump, Stephen. (2002). Young people, education and hope: Bringing VET in from the margins. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), 251-266. doi:10.1080/13603110210124366
- Tomaszewska-Pękała, Hanna, Marchlik, Paulina, & Wrona, Anna. (2017). *Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries* (Vol. 6). Antwerp: University of Antwerp.

- Tonkiss, Fran. (2004). Analysing text and speech: Content and discourse analysis. In Clive Seale (Ed.), *Researching society and culture* (pp. 367-382). London: Sage.
- Torres, Leonor Lima, & Araújo, Marcelo. (2010). O sistema de aprendizagem em alternância – alternativa ou mais do mesmo? In *Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* (pp. 1215-1231). Braga: Universidade do Minho.
- TVI24_Redação. (2012, 2/Nov). Crato assina acordo na Alemanha sobre ensino em Portugal. *TVI24*. Retirado de <https://tvi24.iol.pt/sociedade/iol-push/crato-assina-acordo-na-alemanha-sobre-ensino-em-portugal>
- UNESCO. (2011). Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) [ISCED] 2011. Canadá: Unesco Institute for Statistics
- Vale, Cristina. (2014). *O acompanhamento em contexto de formação: Um estudo em cursos de aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado), FPCE, Universidade do Porto, Porto.
- Viana, Clara. (2018, 14/Ago). Ensino profissional perde um terço dos seus alunos mais frágeis. *Público*. Retirado de <https://www.publico.pt/2018/08/14/sociedade/noticia/alunos-desviados-do-ensino-basico-regular-tem-menos-sucesso-nos-cursos-profissionais-18%E2%80%A6>
- Viana, Clara. (2019, 16/Fev). Quase dois terços dos alunos do ensino profissional concluíram o secundário sem atrasos. *Público*. Retirado de <https://www.publico.pt/2019/02/16/sociedade/noticia/quase-dois-tercos-alunos-ensino-profissional-concluíram-secundario-chu>
- Walden, Günter, & Troltsch, Klaus. (2011). Apprenticeship training in Germany – still a future-oriented model for recruiting skilled workers? *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 305-322. doi:10.1080/13636820.2011.570454
- Walzer, Michael. (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. New York: Basic Books.
- Young, Michael. (2010). Para uma conceptualização do conhecimento vocacional. In Michael Young (Ed.), *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação* (pp. 273-298). Porto: Porto Editora.
- Young, Michael. (2015). What is learning and why does it matter? *European Journal of Education*, 50(1), 17-20. doi:10.1111/ejed.12105
- Young, Michael. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, 46, 18-37.

Young, Michael, Lambert, David, Roberts, Carolyn R., & Roberts, Martin. (2014).
Knowledge and the future school: Curriculum and social justice. New York:
Bloomsbury Academic.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Guião de entrevistas a dirigentes de EF

Guião para entrevistas a diretores/as de Entidades Formadoras que oferecem Cursos de Aprendizagem

Dimensões a abordar	Questões	Probes (getting the interviewee to say more about a particular topic)	Prompts (things you may need to remind the interviewee about)	OBS
A. Conhecimento dos CA	-Fale-me, pf, um pouco sobre os CA	-O que caracteriza um CA? -Que apoios os/as alunos/as recebem? -Como é o financiamento? -Qual a 'atitude' das entidades financiadoras e gestoras em relação aos CA? (valorização)	-estrutura -funcionamento; -financiamento; -políticas envolvidas (sociais, educativas, laborais) - contextualização (social, histórica – modelo dual alemão)	
	-Como se desenvolve a alternância nos CA que esta entidade oferece?	-Dividem os dias da semana entre o contexto de trabalho e a sala de aula, ou passam algumas semanas num contexto e outra semanas no outro? -A formação em contexto de trabalho é desenvolvida sempre na mesma EAA durante o tempo do curso, ou vão alternando entre EAA?	-periodicidade da alternância -vantagens -desvantagens	
	-Como se processa a participação das Entidades de Apoio à Alternância?	-São voluntárias ou são contactadas pela EFE com	-resistências -colaborações -articulação entre EFE e EAA	

		vista à sua participação? -Recebem apoios para receber os/as aprendizes? -Qual o seu papel na formação?		
	-Sabe indicar-me quais as diferenças entre os CA e outras alternativas de formação profissional para o mesmo nível de ensino?			
B.Caracterização dos/as jovens	-Poderia, pf, apresentar-me uma caracterização dos/as jovens que frequentam CA nesta entidade?		-percursos escolares (ensino regular/ formação profissional) -desempenho escolar prévio e atual; -abandono escolar/ AEP -comportamento -situações sociais e económicas -experiências de trabalho	
	-Como chegam os/as jovens aos CA?	-São encaminhados? Por quem?	-divulgação	
C.Perspetiva sobre os efeitos dos CA na vida dos/as jovens	-Qual é, grosso modo, o futuro dos/as jovens que passam pelos CA nesta entidade?		-trabalho -ensino superior -mobilidade social -alterações na vida familiar	
	-Considera que os CA trazem mudança à vida dos/as jovens que os frequentam?	-De que forma?	- empoderamento -resiliência -relação com o estudar -auto-estima -estigma	
D.Perspetiva sobre os efeitos dos CA na redução do AEP	-Considera que os CA são uma medida que atua na redução do AEP?	-De que forma? -Quais os efeitos desta medida neste fenómeno, quer em termos sociais, quer em	-objetivos políticos e legislativos da medida	-referir conceito de AEP (nosso)

		termos individuais dos/as jovens?		
E.Perspetiva sobre o conhecimento curricular dos CA	-O que pensa sobre o conhecimento curricular previsto nos CA?	-Quais as diferenças entre os CA e o ensino regular?	-Disciplinas; -Estágio	
	-O conhecimento curricular previsto permite aos/às jovens realizar as provas de acesso ao ensino superior?	-E entrar por outras vias, como o concurso para maiores de 23? -Como vê essa situação num enquadramento de igualdade social?	-conceito de igualdade que lhe subjaz	
F.Acompanhamento	-Como é feito o acompanhamento dos/as jovens durante o curso?		-articulação com família -orientação profissional -apoio psicossocial	
	-A entidade faz algum acompanhamento pós-curso?		-orientação escolar ou profissional -apoio na procura de emprego - <i>forcing</i> nas Entidades de Apoio à Alternância para colocarem os jovens que lá fizeram formação em contexto de trabalho	
G.Perspetiva sobre o reconhecimento social dos CA	-Qual lhe parece ser a perceção da sociedade em geral sobre os CA?	-E dos jovens que os frequentam? -Os CA são do conhecimento geral?	-outros jovens -o mundo do trabalho -divulgação -quem conhece os CA	
	-Qual lhe parece ser a perceção dos/as jovens que frequentam estes cursos sobre os CA?		-estigma	
	-Qual lhe parece ser a perceção das	-E sobre os jovens que os frequentam?		

	peessoas nas EAA, sobre os CA? -Qual é a sua opinião sobre os CA? De que forma a imagem social sobre os CA afeta os/as jovens que os frequentam? -O que acha que se pode fazer para mudar a percepção social destes cursos? <i>(Verificar se a questão tem sentido mediante as respostas anteriores)</i>	-E sobre os jovens que os frequentam?		

Apêndice 2 – Guião de entrevistas a formadores/as

Guião para entrevistas a formadores/as de Entidades Formadoras que oferecem Cursos de Aprendizagem

Dimensões a abordar	Questões	Probes (getting the interviewee to say more about a particular topic)	Prompts (things you may need to remind the interviewee about)	OBS
A. Conhecimento dos CA	-O que são os CA? Quais as suas características particulares?	-O que caracteriza um CA? -Que apoios os/as alunos/as recebem?		
	-Quais as diferenças entre os CA e outras alternativas de formação profissional para o mesmo nível de ensino?	-A formação em contexto de trabalho é desenvolvida sempre na mesma EAA durante o tempo do curso, ou vão alternando entre EAA?	-periodicidade da alternância -vantagens -desvantagens	
	-Como se desenvolve a alternância nos CA que esta entidade oferece?			
B. Caracterização dos/as jovens	-Poderia, pf, apresentar-me uma caracterização dos/as jovens que frequentam CA nesta entidade?		- distribuição por género -percursos escolares (ensino regular/ formação profissional) -desempenho escolar prévio e atual; -abandono escolar/ AEP -comportamento -situações sociais, económicas e familiares -experiências de trabalho -de onde são (geografia)?	

	-Como chegam os/as jovens aos CA?	-São encaminhados? Por quem?	-divulgação	
C.Perspetiva sobre os efeitos dos CA na vida dos/as jovens	-Qual é, grosso modo, o futuro dos/as jovens que passam pelos CA nesta entidade?		-trabalho -ensino superior -mobilidade social -alterações na vida familiar	
	-Considera que os CA trazem mudança à vida dos/as jovens que os frequentam?	-Em que dimensão das suas vidas?	-acesso a oportunidades -relacional -competências -empoderamento -resiliência -relação com o estudar -auto-estima -estigma	
D.Perspetiva sobre os efeitos dos CA na redução do AEP	-Considera que os CA são uma medida que atua na redução do AEP?	-De que forma?	-objetivos políticos e legislativos da medida	-referir conceito de AEP (nosso)
E.Perspetiva sobre o conhecimento curricular dos CA	-Que tipo de estratégias pedagógicas resultam melhor nos CA?	-Que estratégias pedagógicas utiliza na sua disciplina?		
	-O que pensa sobre o conhecimento curricular previsto nos CA?	-Quais as diferenças entre os CA e o ensino regular? <i>(Verificar se a questão não se repete com a das alternativas do mesmo nível de ensino acima)</i>	-Disciplinas -Estágio -Prosseguimento de estudos -Trabalho	
	-O conhecimento curricular previsto permite aos/às jovens realizar as provas de acesso ao ensino superior?	-E entrar por outras vias, como o concurso para maiores de 23? -Teriam sucesso no Ensino Superior? -Como vê essa situação num enquadramento de igualdade social?	-conceito de igualdade que lhe subjaz	
F.Acompanhamento	-Como é feito o acompanhamento dos/as jovens durante o curso?		-articulação com família -orientação profissional -apoio psicossocial	
	-A entidade faz algum		-orientação escolar ou profissional	

	acompanhamento pós-curso?		-apoio na procura de emprego - <i>forcing</i> nas Entidades de Apoio à Alternância para colocarem os jovens que lá fizeram formação em contexto de trabalho	
G.Perspetiva sobre o reconhecimento social dos CA	-Qual lhe parece ser a perceção da sociedade em geral sobre os CA?	-E dos jovens que os frequentam? -Os CA são do conhecimento geral?	-outros jovens -o mundo do trabalho -divulgação -quem conhece os CA	
	-Qual lhe parece ser a perceção dos/as jovens que frequentam estes cursos sobre os CA?		-estigma -compensatório -outra oportunidade -forma de não desistir -autoestima	
	-Qual lhe parece ser a perceção das pessoas nas EAA, sobre os CA?	-E sobre os jovens que os frequentam?		
	-Qual é a sua opinião sobre os CA?	-E sobre os jovens que os frequentam?		
	De que forma a imagem social sobre os CA afeta os/as jovens que os frequentam?			
	-O que acha que se pode fazer para mudar a perceção social destes cursos?	<i>(Verificar se a questão tem sentido mediante as respostas anteriores)</i>		

Apêndice 3 – Guião de entrevistas a jovens formandos/as

Guião para entrevistas a formandos/as de Cursos de Aprendizagem

Dimensões	Questões	Probes (getting the interviewee to say more about a particular topic)	Prompts (things you may need to remind the interviewee about)	OBS
A.Conhecimento dos CA	-Sabes o que é um CA?	-O que caracteriza um CA?	- estrutura - funcionamento; - especificidades (alternância)	
	-Sabes indicar-me quais as diferenças entre os CA e outros cursos de formação profissional?		-CEFs -Cursos profissionais -EFAS...	
B.Razões para a escolha de um CA	-Por que razão estás a frequentar um CA?			
	- Como tiveste conhecimento do curso?		-Divulgação	
	-Se a tua vida fosse diferente, escolherias frequentar o CA ou preferias o ensino regular?			
C.História escolar	-Conta-me, pf, um pouco de como foi o teu percurso desde que entraste para a escola até agora	-Com que idade entraste para a escola? -Frequentaste o jardim-de-infância? -Eras bom/boa aluno/a? (Se não, a que disciplinas tinhas dificuldade? -Como era o teu comportamento? -Como foi depois de terminares o 9º ano? -Saíste da escola antes de terminares o 9º	-ensino pré-escolar? -reprovações -aprendizagem conteúdos (sucesso/insucesso) -comportamento -transições escolares (?) -abandono escolar?	

		ano? (Se sim, como fez o 9º ano?		
	-Fizeste outro curso de âmbito profissional?	-Se sim, Qual e Porquê? -A que ano de escolaridade correspondeu? -Que tipo de curso: CEF, CA?		
	-Tiveste alguma experiência de trabalho?	-Enquanto estudavas? -Depois de terminares o 9º ano? -Antes de entrares para o CA?		
D.Perspetiva sobre o conhecimento curricular dos CA	-O que pensas sobre o conhecimento que adquires no CA?	-Como é o estágio? Tratam-te bem? Sentes que aprendes?	-Disciplinas; -Estágio	
	-Aprende-se mais nos CA ou no ensino regular?	-Quais as diferenças		
	-Achas que o que aprendes no curso te permite realizar as provas de acesso ao ensino superior?	-E entrar por outras vias, como o concurso para maiores de 23?		
E.Perspetivas de futuro	-O que pensas fazer depois de terminares o CA?		- trabalho - ensino superior	
F.Perspetiva sobre o reconhecimento social dos CA	-O que achas que a sociedade em geral pensa dos CA?	-E dos jovens que os frequentam?		
	-O que achas que pensam os jovens sobre os CA?		- os jovens do ensino regular - os jovens que frequentam os CA	
	-O que pensas tu sobre os CA?			
	-O que achas que pensam as pessoas nas empresas onde fazem estágio, sobre os CA?	-E sobre os jovens que os frequentam?		
	-O que achas que pensam os/as formadores/as que te dão aulas, sobre os CA?	-E sobre os jovens que os frequentam?		
	-O que achas que se pode fazer para mudar a ideia que a			

	sociedade tem sobre estes cursos?			
G.Capital Social	-Qual tem sido o papel da tua família no teu percurso escolar?	-Tens recebido apoio dos teus pais nas decisões que tomas? -A tua família dá-te conselhos sobre a tua educação escolar? -Quais as expectativas da tua família relativamente ao teu percurso escolar?		
	-Os teus amigos são maioritariamente do curso, ou são de fora?	-Os teus amigos têm ou tiveram alguma influência no teu percurso escolar? -Vocês discutem os vossos planos para o futuro?		
	-Como é a relação com os/as formadores/as aqui neste curso?			

Apêndice 4 – Guião de entrevistas a tutores/as da FPCT

Guião para entrevistas a tutores/as de Entidades de Apoio à Alternância nos Cursos de Aprendizagem

Dimensões a abordar	Questões	Probes (getting the interviewee to say more about a particular topic)	Prompts (things you may need to remind the interviewee about)	OBS
A.Conhecimento dos CA	-Fale-me, pf, um pouco sobre os CA			
	-Como se desenvolve a alternância nesta entidade?		-periodicidade da alternância -vantagens -desvantagens	
	-Como se processa a participação das Entidades de Apoio à Alternância?	-São voluntárias ou são contactadas pela EFE com vista à sua participação? -Recebem apoios para receber os/as aprendizes? -Qual o seu papel na formação?	-resistências -colaborações -articulação entre EFE e EAA -avaliação	
	-Como se desenvolvem os estágios nesta entidade?			
	-Qual o seu papel, enquanto tutor/a?			
B.Caracterização dos/as jovens	-Poderia, pf, apresentar-me uma caracterização dos/as jovens que frequentam CA e que são colocados a estagiar nesta entidade?		-distribuição de género -percursos escolares (ensino regular/ formação profissional) -desempenho escolar prévio e atual; -abandono escolar/ AEP -comportamento -situações sociais e económicas	

			-experiências de trabalho -vontade de continuar	
C.Perspetiva sobre os efeitos dos CA na vida dos/as jovens	-Qual é, grosso modo, o futuro dos/as jovens que frequentam CA e estagiam nesta entidade?	-São contratados pela entidade?	-trabalho -ensino superior	
	-Considera que os CA trazem mudança à vida dos/as jovens que os frequentam?	-Em que dimensões das suas vidas?	-acesso a oportunidades -relacional -competências -empoderamento -resiliência -relação com o estudar -auto-estima -estigma	
D.Perspetiva sobre os efeitos dos CA na redução do AE	-Considera que os CA são uma medida que atua na redução do Abandono escolar?	-De que forma?	-objetivos políticos e legislativos da medida	-referir conceito de AE
E.Perspetiva sobre o conhecimento curricular dos CA	-O que pensa sobre o conhecimento que os/as jovens adquirem nos CA?		-assente na experiência?	
	-Considera que o que os/as jovens aprendem nos CA os prepara bem para o mundo do trabalho?	-Como vê essa situação num enquadramento de igualdade social?	-conceito de igualdade que lhe subjaz	
	-Considera que o que os/as jovens aprendem nos CA os prepara para acederem ao ensino superior, caso queiram?			
F.Acompanhamento	-Como é feito o acompanhamento dos/as jovens, pelas entidades formadoras, durante o curso?		-articulação com EAA	
G.Perspetiva sobre o reconhecimento social dos CA	-Qual lhe parece ser a perceção da sociedade em geral sobre os CA?		-outros jovens -o mundo do trabalho	
	-Qual lhe parece ser a perceção		-estigma -compensatório	

	dos/as jovens que frequentam estes cursos sobre os CA?		-outra oportunidade -forma de não desistir -autoestima	
	-Qual é a sua opinião sobre os CA?	-E sobre os jovens que os frequentam?		
	-O que acha que se pode fazer para mudar a perceção social destes cursos? <i>(Verificar se a questão tem sentido mediante as respostas anteriores)</i>			

Apêndice 5 – Questionário aplicado a jovens formandos/as



Caro/a partecipante,

Este questionário integra um estudo de caracterização dos Cursos de Aprendizagem em Portugal, no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O objetivo deste questionário é conhecer as razões que o/a levaram a ingressar num Curso de Aprendizagem, o seu percurso escolar, a sua experiência do curso e as suas expectativas de futuro.

A sua colaboração é muito importante pois contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento sobre os Cursos de Aprendizagem.

O questionário é anônimo e confidencial e os dados recolhidos apenas serão utilizados para efeitos deste estudo, pelo que peço que responda da forma mais sincera possível. Não existem respostas certas nem erradas; ninguém terá conhecimento das suas respostas individuais.

O questionário apresenta perguntas de resposta obrigatória que estão assinaladas com um asterisco vermelho, aquelas que não apresentam este sinal, não são de resposta obrigatória. No entanto, peço que responda o mais possível a todas as perguntas. O seu contributo é essencial para o desenvolvimento deste estudo sobre os Cursos de Aprendizagem em Portugal.

Utilize apenas as setas inferiores no próprio questionário para avançar ou recuar. Se utilizar as setas do browser perderá todas as respostas já dadas.

Qualquer dúvida ou questão que tenha pode contactar-me para o endereço eletrónico: alexoliveira@fpce.up.pt.

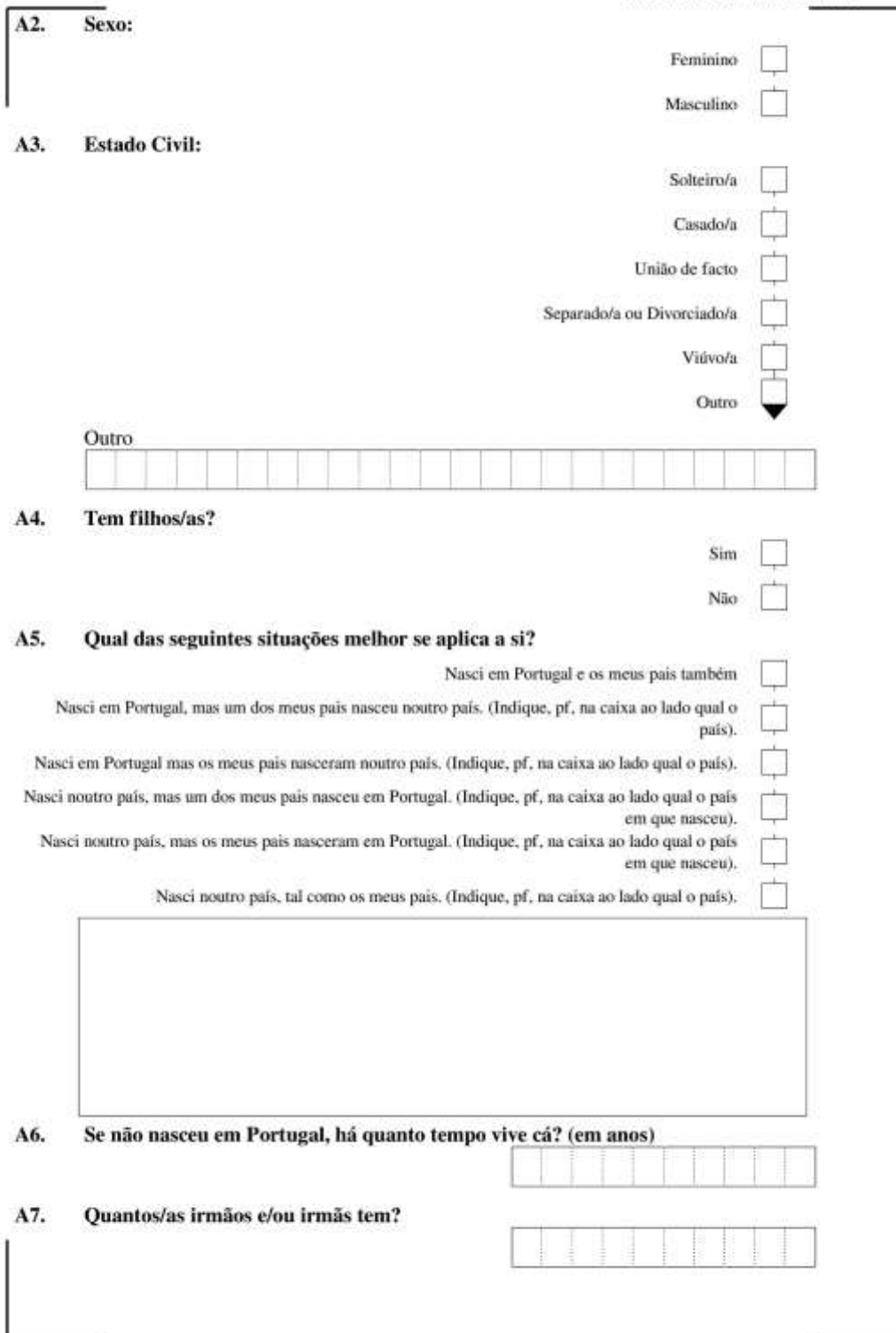
Agradeço imenso a sua colaboração! O seu contributo é extremamente importante!

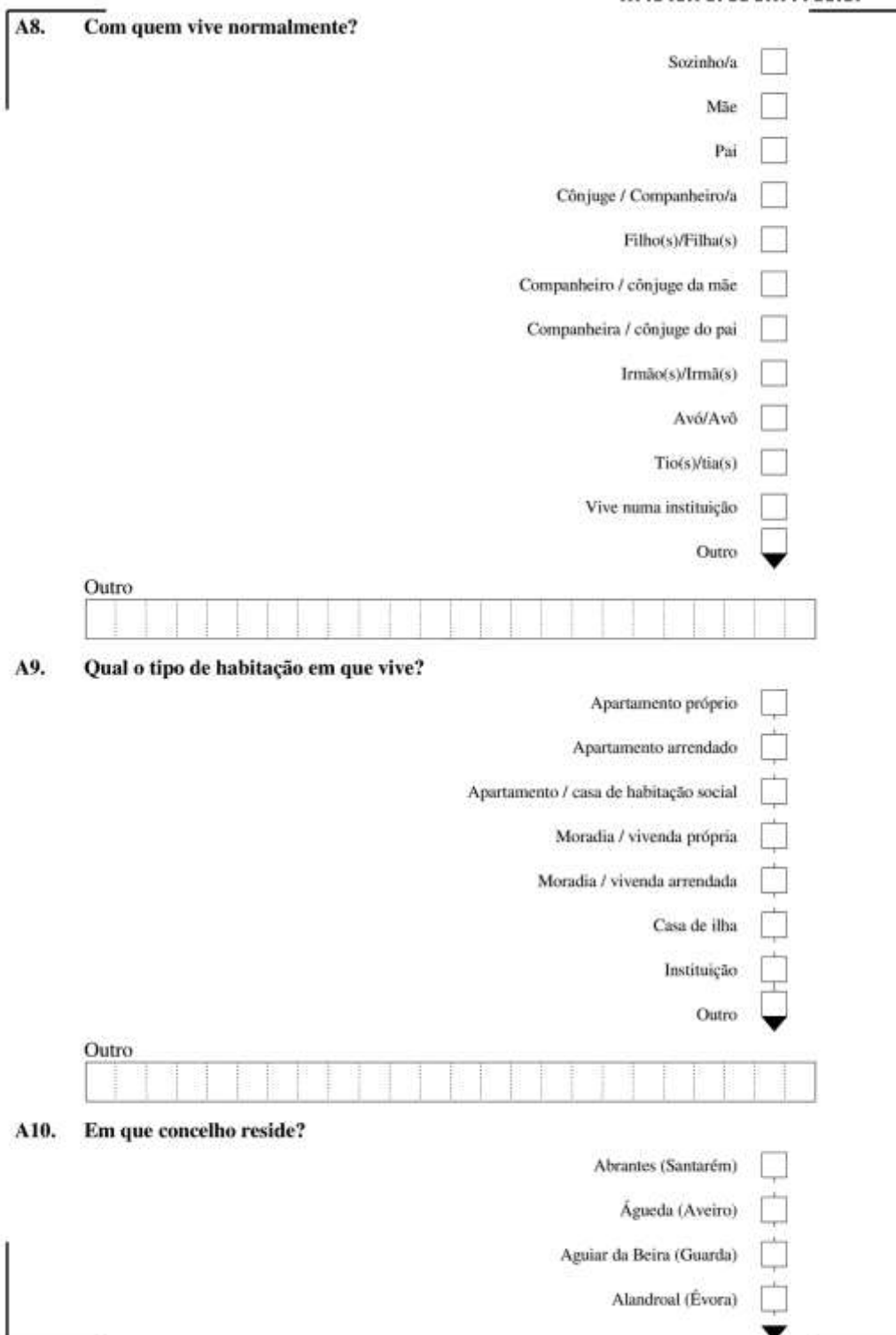
Alexandra Oliveira Doroftei

Secção A: Dados sociodemográficos

Al. Idade:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336	337	338	339	340	341	342	343	344	345	346	347	348	349	350	351	352	353	354	355	356	357	358	359	360	361	362	363	364	365	366	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	377	378	379	380	381	382	383	384	385	386	387	388	389	390	391	392	393	394	395	396	397	398	399	400	401	402	403	404	405	406	407	408	409	410	411	412	413	414	415	416	417	418	419	420	421	422	423	424	425	426	427	428	429	430	431	432	433	434	435	436	437	438	439	440	441	442	443	444	445	446	447	448	449	450	451	452	453	454	455	456	457	458	459	460	461	462	463	464	465	466	467	468	469	470	471	472	473	474	475	476	477	478	479	480	481	482	483	484	485	486	487	488	489	490	491	492	493	494	495	496	497	498	499	500	501	502	503	504	505	506	507	508	509	510	511	512	513	514	515	516	517	518	519	520	521	522	523	52





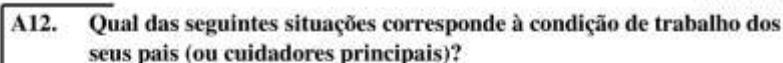
399



Vila Nova de Foz Côa (Guarda)	☐
Vila Nova de Gaia (Porto)	☐
Vila Nova de Paiva (Viseu)	☐
Vila Nova de Poiares (Coimbra)	☐
Vila Pouca de Aguiar (Vila Real)	☐
Vila Real (Vila Real)	☐
Vila Real de Santo António (Faro)	☐
Vila Velha de Ródão (Castelo Branco)	☐
Vila Verde (Braga)	☐
Vila Viçosa (Évora)	☐
Vimioso (Bragança)	☐
Vinhais (Bragança)	☐
Viseu (Viseu)	☐
Vizela (Braga)	☐
Vouzela (Viseu)	☐

A11. Qual o grau de escolaridade mais elevado que os seus pais (ou cuidadores principais) obtiveram?

	Mãe	Pai
Nenhum	☐	☐
1º ciclo do ensino básico (4ª classe)	☐	☐
2º ciclo do ensino básico (5ª e 6ª anos / preparatório)	☐	☐
3º ciclo do ensino básico (9º ano / 5º ano dos liceus)	☐	☐
Secundário (12º ano / 7º ano dos liceus ou equivalente / Propedêutico / Serviço Cívico)	☐	☐
Bacharelato	☐	☐
Licenciatura	☐	☐
Mestrado	☐	☐
Doutoramento	☐	☐
Não sabe	☐	☐



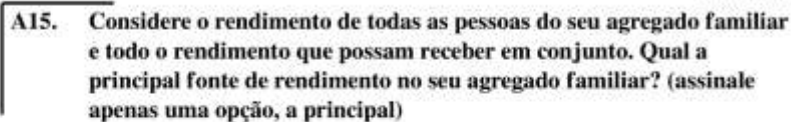
	Mãe	Pai
Trabalhador/a a tempo inteiro para um/a patrão/patroia, com contrato de trabalho	☐	☐
Trabalhador/a a tempo parcial para um/a patrão/patroia, com contrato de trabalho	☐	☐
Trabalhador/a a tempo inteiro para um/a patrão/patroia, com recibos verdes	☐	☐
Trabalhador/a a tempo parcial para um/a patrão/patroia, com recibos verdes	☐	☐
Trabalhador/a por conta própria e tem empregados/as	☐	☐
Trabalhador/a por conta própria sem empregados/as	☐	☐
Trabalhador/a familiar sem remuneração	☐	☐
Desempregado/a	☐	☐
Reformado/a	☐	☐
Faleceu	☐	☐
Não sabe	☐	☐

A13. Indique, por favor, a profissão da sua mãe. (Indique a última profissão no caso de já não ter atividade profissional, estar desempregada, ou de já ter falecido. Seja o mais pormenorizado/a possível)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

A14. Indique, por favor, a profissão do seu pai. (Indique a última profissão no caso de já não ter atividade profissional, estar desempregado, ou de já ter falecido. Seja o mais pormenorizado/a possível)

[illegible]



- ## Outro

[illegible]

- ## Outro

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336	337	338	339	340	341	342	343	344	345	346	347	348	349	350	351	352	353	354	355	356	357	358	359	360	361	362	363	364	365	366	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	377	378	379	380	381	382	383	384	385	386	387	388	389	390	391	392	393	394	395	396	397	398	399	400	401	402	403	404	405	406	407	408	409	410	411	412	413	414	415	416	417	418	419	420	421	422	423	424	425	426	427	428	429	430	431	432	433	434	435	436	437	438	439	440	441	442	443	444	445	446	447	448	449	450	451	452	453	454	455	456	457	458	459	460	461	462	463	464	465	466	467	468	469	470	471	472	473	474	475	476	477	478	479	480	481	482	483	484	485	486	487	488	489	490	491	492	493	494	495	496	497	498	499	500	501	502	503	504	505	506	507	508	509	510	511	512	513	514	515	516	517	518	519	520	521	522	523	52



A17. Quantos livros tem em casa? Por favor, não considere manuais escolares, jornais ou revistas.

- Nenhum ☐
- 1 a 10 (alguns livros numa prateleira) ☐
- 11 a 50 (uma ou mais prateleiras) ☐
- 51 a 100 (uma estante cheia de livros) ☐
- 101 a 200 (duas estantes cheias de livros) ☐
- Mais de 200 (várias estantes cheias de livros) ☐

Secção B: Experiência escolar

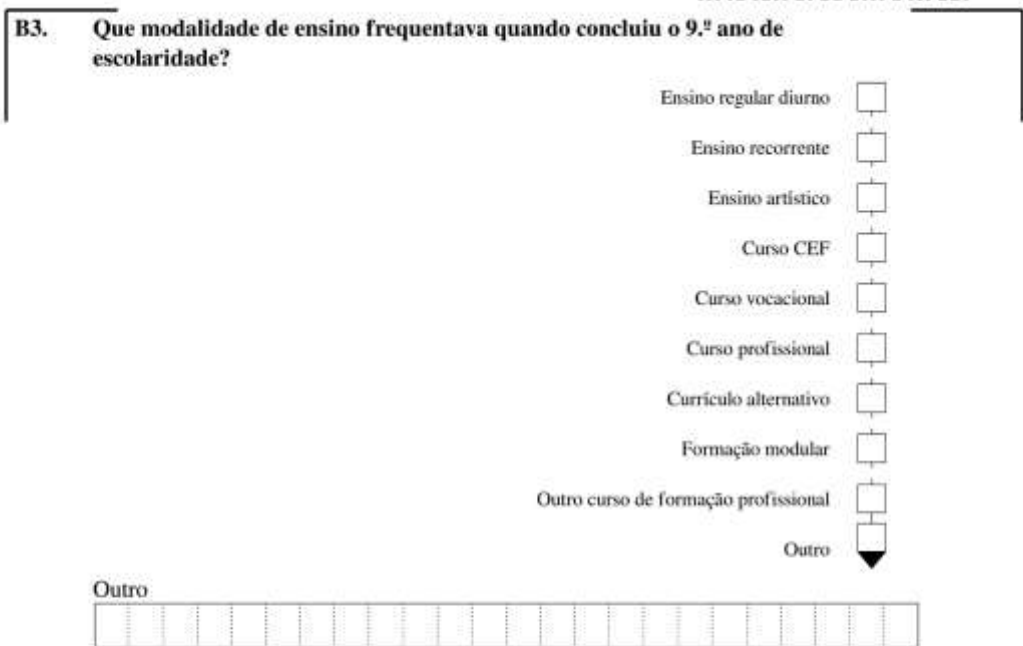
Nesta secção encontrará questões sobre o seu percurso escolar anterior (quando se refere "escola regular" refere-se a escola pública ou privada que oferece o ensino geral / regular do 1º ao 12º anos de escolaridade; [escola normal])

B1. Frequentou o jardim-de-infância ou educação pré-escolar?

- Não ☐
- Sim, durante um ano ou menos ☐
- Sim, durante mais de um ano ☐
- Não sabe ☐

B2. Até que ano de escolaridade frequentou a escola regular (escola normal)?

- 1.º ano de escolaridade ☐
- 2.º ano de escolaridade ☐
- 3.º ano de escolaridade ☐
- 4.º ano de escolaridade ☐
- 5.º ano de escolaridade ☐
- 6.º ano de escolaridade ☐
- 7.º ano de escolaridade ☐
- 8.º ano de escolaridade ☐
- 9.º ano de escolaridade ☐
- 10.º ano de escolaridade ☐
- 11.º ano de escolaridade ☐
- 12.º ano de escolaridade ☐



2001 ☐2002 ☐2003 2004 ☐2005 2006 ☐2007 ☐2008 2009 ☐2010 ☐2011 2012 ☐2013 ☐2014 ☐2015 ☐2016 ☐Sim ☐

Não ☐

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

1.º ano de escolaridade ☐2.º ano de escolaridade ☐3.º ano de escolaridade ☐4.º ano de escolaridade ☐5.º ano de escolaridade ☐6.º ano de escolaridade ☐



- 7.^o ano de escolaridade ☐
- 8.^o ano de escolaridade ☐
- 9.^o ano de escolaridade ☐
- 10.^o ano de escolaridade ☐
- 11.^o ano de escolaridade ☐
- 12.^o ano de escolaridade ☐

B8. Alguma vez esteve em abandono escolar? (desistir da escola / desistir de estudar / deixar de estudar)

Sim ☐

Não ☐

B9. Que idade tinha quando abandonou a escola?

B10. Em que ano(s) de escolaridade abandonou a escola?

- 1.^o ano de escolaridade ☐
- 2.^o ano de escolaridade ☐
- 3.^o ano de escolaridade ☐
- 4.^o ano de escolaridade ☐
- 5.^o ano de escolaridade ☐
- 6.^o ano de escolaridade ☐
- 7.^o ano de escolaridade ☐
- 8.^o ano de escolaridade ☐
- 9.^o ano de escolaridade ☐
- 10.^o ano de escolaridade ☐
- 11.^o ano de escolaridade ☐
- 12.^o ano de escolaridade ☐

B11. Que motivos o/a levaram a abandonar a escola?

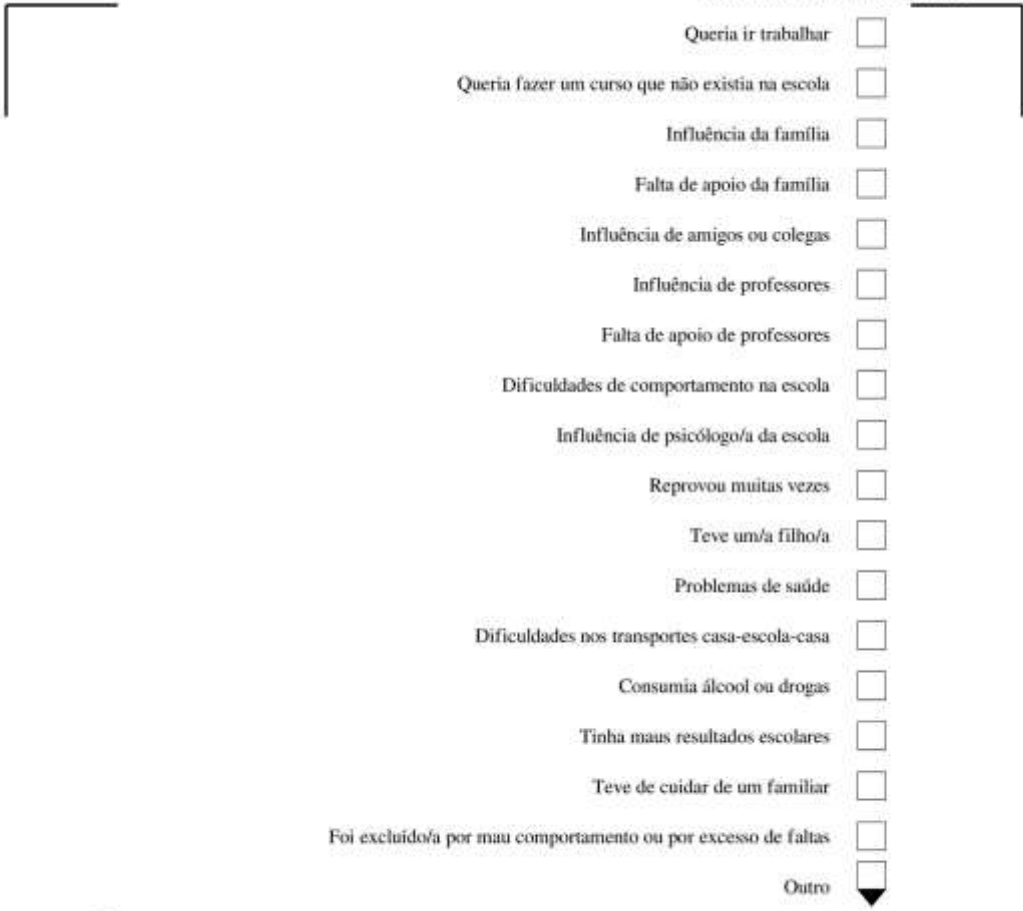
Falta de recursos económicos ☐

Não gostava de estudar ☐

As matérias escolares eram difíceis ☐

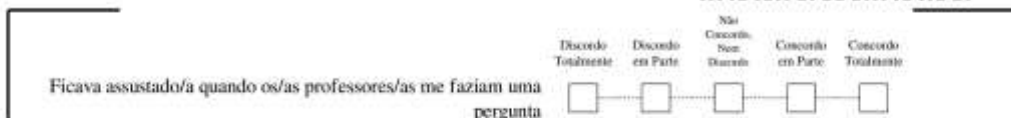
Não gostava da escola ☐

Não gostava de alguns/algumas professores/as ☐



1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336	337	338	339	340	341	342	343	344	345	346	347	348	349	350	351	352	353	354	355	356	357	358	359	360	361	362	363	364	365	366	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	377	378	379	380	381	382	383	384	385	386	387	388	389	390	391	392	393	394	395	396	397	398	399	400	401	402	403	404	405	406	407	408	409	410	411	412	413	414	415	416	417	418	419	420	421	422	423	424	425	426	427	428	429	430	431	432	433	434	435	436	437	438	439	440	441	442	443	444	445	446	447	448	449	450	451	452	453	454	455	456	457	458	459	460	461	462	463	464	465	466

	Discordo Totalmente	Discordo em Parte	Não Concordo, Não Discordo	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
Era bom/boa aluno/a na maioria das disciplinas escolares	☐	☐	☐	☐	☐
Normalmente tinha maus resultados nos testes	☐	☐	☐	☐	☐
Elho o que os/as meus/minhas amigos/as na maioria das disciplinas	☐	☐	☐	☐	☐
Conseguia ajudar os/as meus/minhas colegas de turma nos trabalhos escolares	☐	☐	☐	☐	☐
Tinha facilidade em acompanhar as aulas	☐	☐	☐	☐	☐
Tinha muitas vezes dificuldade em prestar atenção ao/a professor/a durante a aula	☐	☐	☐	☐	☐



Discordo Totalmente	Discordo em Parte	Não Concordo, Não Discordo	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
☐	☐	☐	☐	☐

Discordo Totalmente	Discordo em Parte	Concordo, Não Discordo	Concordo em Parte	Concordo Totalmente

```

graph LR
    A[ ] --> B[ ]
    B --> C[ ]
    C --> D[ ]
    D --> E[ ]
    style A fill:none,stroke:#000
    style B fill:none,stroke:#000
    style C fill:none,stroke:#000
    style D fill:none,stroke:#000
    style E fill:none,stroke:#000
  
```

```

graph LR
    Node1[ ] --> Node2[ ]
    Node2 --> Node3[ ]
    Node3 --> Node4[ ]
    Node4 --> Node5[ ]
    style Node1 fill:#fff,stroke:#000,stroke-width:1px
    style Node2 fill:#fff,stroke:#000,stroke-width:1px
    style Node3 fill:#fff,stroke:#000,stroke-width:1px
    style Node4 fill:#fff,stroke:#000,stroke-width:1px
    style Node5 fill:#fff,stroke:#000,stroke-width:1px
  
```

Nesta secção encontrará questões sobre os motivos que o/a levaram a frequentar o Curso de Aprendizagem e sobre a sua experiência relativamente ao curso.

[illegible]

1 ^o	☐
2 ^o	☐
3 ^o	☐

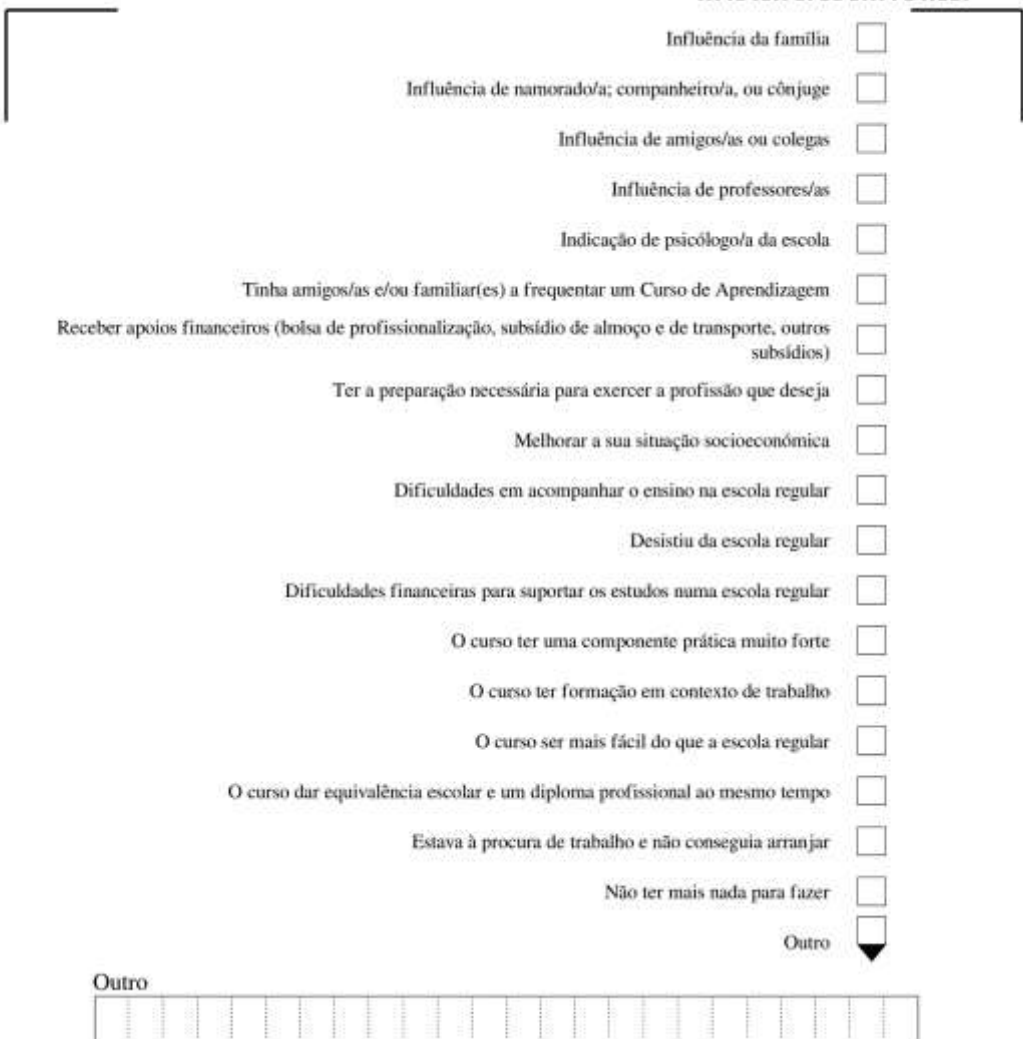
Por favor, indique todos os que se aplicam ao seu caso

Arrunjar emprego mais facilmente ☐

Estudar uma área que lhe interessa	☐

Desenvolver capacidades pessoais ☐

Era a única alternativa disponível ☐



Através do Centro de Emprego ☐

Através de um/a amigo/a ou colega ☐

Através do/a namorado/a, companheiro/a ou cônjuge ☐

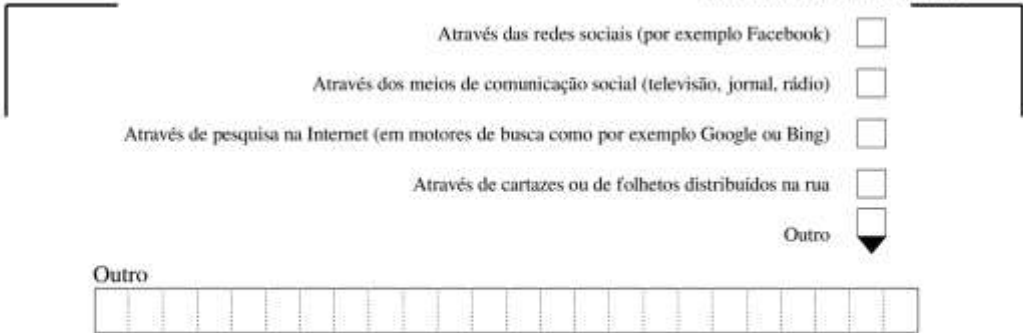
Através de um/a familiar ☐

Através da escola ☐

Através de uma instituição (associação, centro social, centro paroquial, igreja, ou outra) ☐

Através de técnico(s)/a(s) do RSI ☐

Através de técnico(s)/a(s) da instituição onde reside ☐



2000	
2001	
2002	
2003	
2004	
2005	
2006	
2007	
2008	
2009	
2010	
2011	
2012	
2013	
2014	
2015	
2016	

Sim ☐

Não ☐

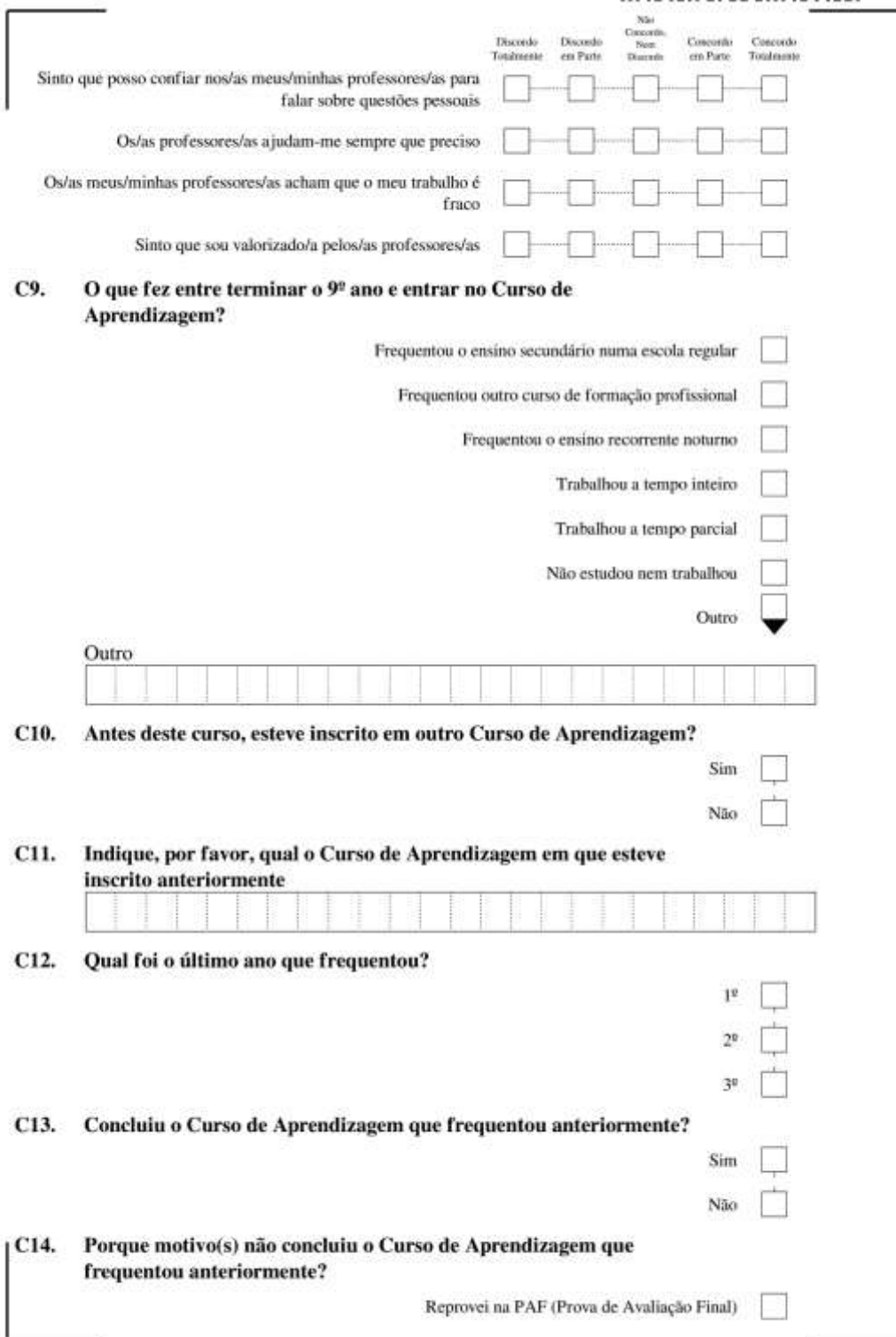


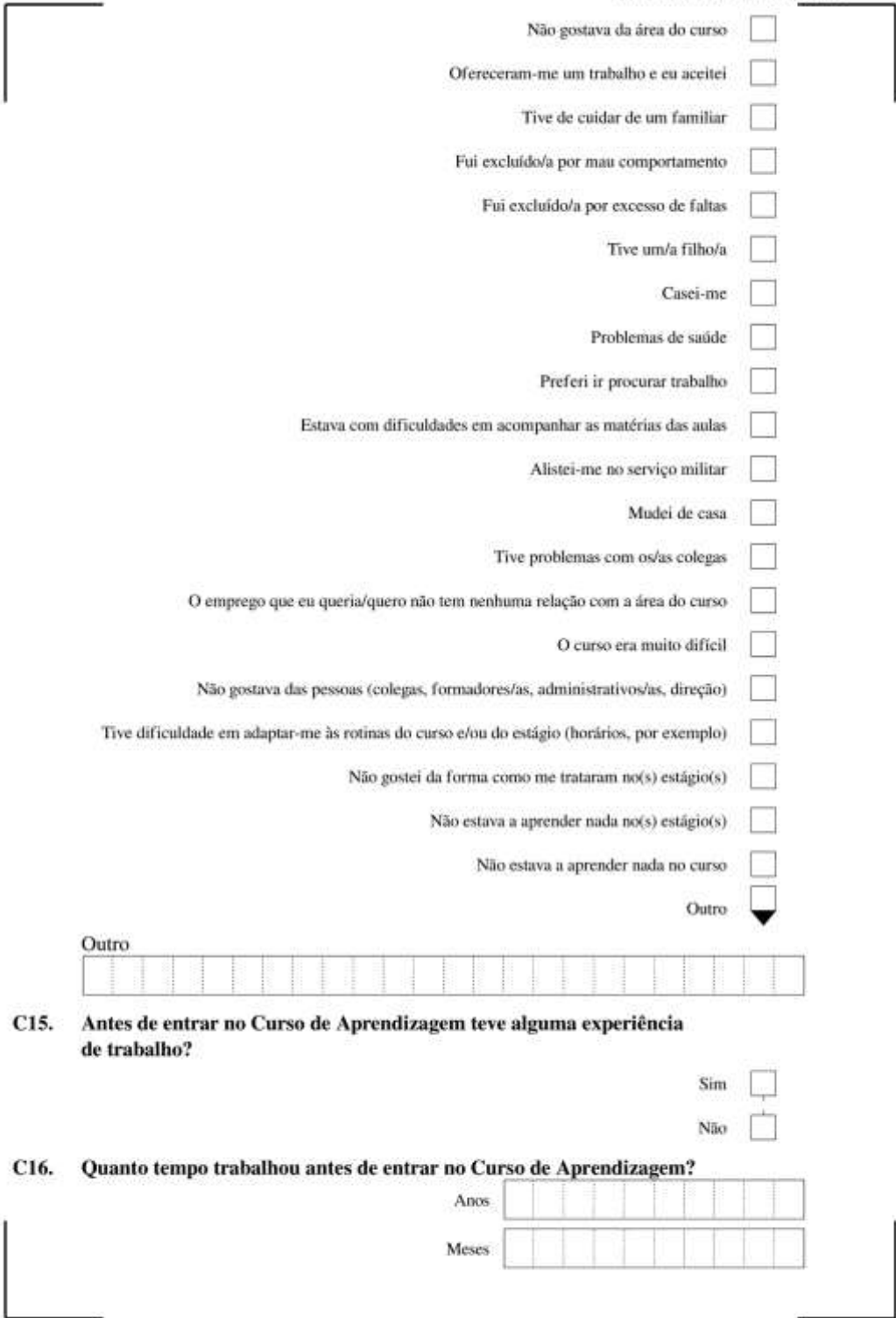
C7. Esta questão pretende conhecer a sua opinião sobre o Curso de Aprendizagem. Indique, por favor, o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

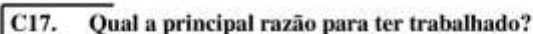
	Discordo Totalmente	Discordo em Parte	Não Concordo nem Discordo	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
Considero que este curso tem muita qualidade	☐	☐	☐	☐	☐
O curso está bem organizado	☐	☐	☐	☐	☐
O curso estimula a minha vontade de aprender	☐	☐	☐	☐	☐
Recomendaria este curso a outros/as jovens	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto que estou bem preparado/a para arranjar emprego quando acabar o curso	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto que estou bem preparado/a para continuar a estudar quando acabar o curso	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto que o curso me prepara para me candidatar ao ensino superior, caso eu queira	☐	☐	☐	☐	☐
O Curso de Aprendizagem prepara-me bem para a vida	☐	☐	☐	☐	☐
Este curso tem-me ajudado a tornar-me um/a melhor aluno/a	☐	☐	☐	☐	☐
Este curso tem-me ajudado a interessar-me mais pelos estudos	☐	☐	☐	☐	☐
A componente prática é o que me motiva para frequentar este curso	☐	☐	☐	☐	☐
O estágio prepara-me para exercer a profissão para a qual me estou a formar	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto que sou valorizado/a no meu local de estágio	☐	☐	☐	☐	☐
Os/as tutores/as no estágio ajudam-me sempre que preciso	☐	☐	☐	☐	☐
Sinto que sou mal tratado/a no meu local de estágio	☐	☐	☐	☐	☐
Globalmente estou satisfeito/a com o curso que estou a frequentar	☐	☐	☐	☐	☐

C8. Esta questão pretende conhecer a sua opinião sobre os/as seus/suas formadores/as (professores/as). Indique, por favor, o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

	Discordo Totalmente	Discordo em Parte	Não Concordo nem Discordo	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
Os/as professores/as estão bem preparados/as para dar as aulas	☐	☐	☐	☐	☐
Os/as professores/as são justos/as e imparciais com os/as alunos/as	☐	☐	☐	☐	☐
Os/as professores/as estão sempre disponíveis para ajudar	☐	☐	☐	☐	☐
Os/as professores/as estimulam a participação dos/as alunos/as	☐	☐	☐	☐	☐







- ## Outro

[illegible]

Nada valorizados	Pouco valorizados	Nem pouco nem muito valorizados	Suficiente mente valorizados	Muito valorizados

Pelo mercado de trabalho	☐	☐	☐	☐	☐
Pelos/as seus/suas familiares	☐	☐	☐	☐	☐
Pelos/as seus/suas amigos/as	☐	☐	☐	☐	☐
Pela maioria dos jovens	☐	☐	☐	☐	☐
Por si	☐	☐	☐	☐	☐
Pelos/as formadores/as de Cursos de Aprendizagem	☐	☐	☐	☐	☐
Pelos/as professores/as em geral	☐	☐	☐	☐	☐
Pela sociedade em geral	☐	☐	☐	☐	☐

Nunca ☐

Raramente ☐

Poucas vezes ☐

Algumas vezes ☐

Frequentemente ☐

Muitas vezes ☐

Os cursos de aprendizagem contribuem para diminuir o desemprego juvenil

Discreto Totalmente Discreto em Parte Não Concordo, Nem Discreto Concordo em Parte Concordo Totalmente

☐ ☐ ☐ ☐ ☐



Os cursos de aprendizagem contribuem para combater o abandono escolar

Discordo Totalmente	Discordo em Parte	Não Concordo nem Discordo	Concordo em Parte	Concordo Totalmente
☐	☐	☐	☐	☐

Secção D: Expectativas de futuro

Nesta secção encontrará questões sobre o que espera fazer no futuro

D1. Qual o grau de escolaridade mais elevado que espera atingir?

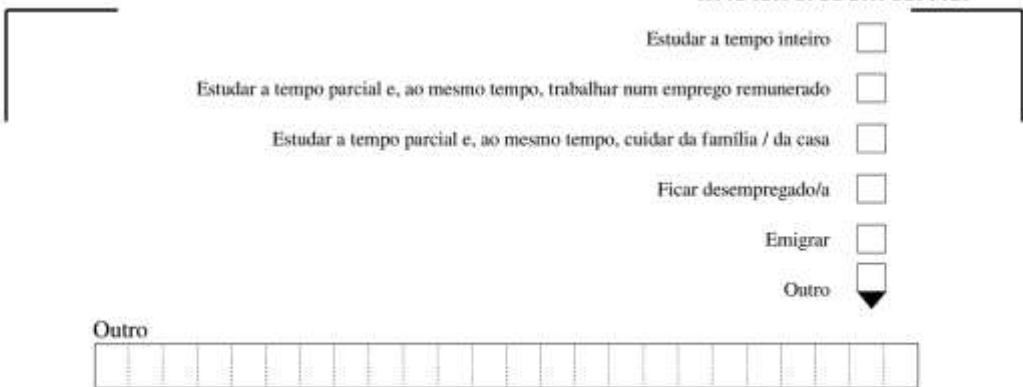
Ensino Secundário (12º ano) neste Curso de Aprendizagem	☐
Ensino Secundário (12º ano) noutro curso de formação profissional	☐
Ensino Secundário (12º ano) no ensino regular	☐
Curso de Especialização Tecnológica	☐
Curso Superior Profissional	☐
Licenciatura num instituto politécnico	☐
Licenciatura numa universidade	☐
Mestrado	☐
Doutoramento	☐
Não sabe	☐

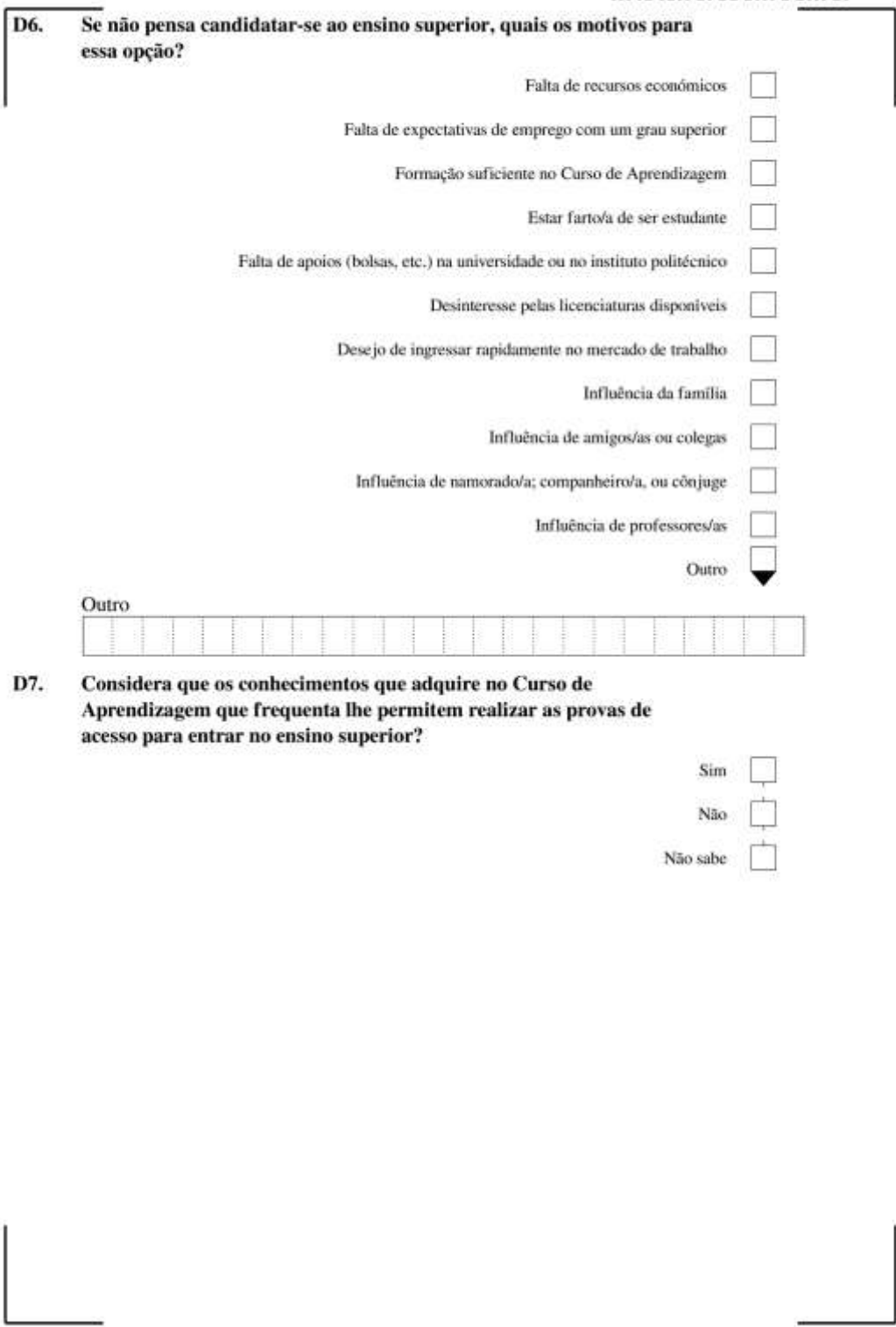
D2. Qual o grau de escolaridade que os seus pais (ou cuidadores) esperam que você atinja?

	Mãe	Pai
Ensino Secundário (12º ano) neste Curso de Aprendizagem	☐	☐
Ensino Secundário (12º ano) noutro curso de formação profissional	☐	☐
Ensino Secundário (12º ano) no ensino regular	☐	☐
Curso de Especialização Tecnológica	☐	☐
Curso Superior Profissional	☐	☐
Licenciatura num instituto politécnico	☐	☐
Licenciatura numa universidade	☐	☐
Mestrado	☐	☐
Doutoramento	☐	☐
Não sabe	☐	☐

D3. Quanto tiver terminado o seu Curso de Aprendizagem, o que gostaria de fazer a seguir?

Começar a trabalhar a tempo inteiro	☐

[illegible]





Para o caso de ser necessário que responda posteriormente a um novo questionário, solicito que crie um código de identificação que deverá ser construído com a seguinte combinação, utilizando letras maiúsculas e algarismos:

- Example:*

Primeiro nome: Maria

Chinese name: 芡实

Dia de aniversário: 23

Ano de nascimento: 1989

CÓDIGO: MAPE23/1989

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336	337	338	339	340	341	342	343	344	345	346	347	348	349	350	351	352	353	354	355	356	357	358	359	360	361	362	363	364	365	366	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	377	378	379	380	381	382	383	384	385	386	387	388	389	390	391	392	393	394	395	396	397	398	399	400	401	402	403	404	405	406	407	408	409	410	411	412	413	414	415	416	417	418	419	420	421	422	423	424	425	426	427	428	429	430	431	432	433	434	435	436	437	438	439	440	441	442	443	444	445	446	447	448	449	450	451	452	453	454	455	456	457	458	459	460	461	462	463	464	465	466

Grata pela sua participação! O seu contributo é extremamente importante!

Alexandra Oliveira Doroftei

alexoliveira@fpce.up.pt

Apêndice 6 – Árvore categorial de análise das entrevistas a dirigentes

Name	Files	References
A. Conhecimento dos CA	0	0
Alternância	9	26
Apoios oferecidos a jovens	6	11
Diferenças para outras modalidades ESecundário	6	8
Empregabilidade	8	17
Estratégias de divulgação e captação dos jovens para CA	8	32
Estrutura, funcionamento e financiamento dos CA	9	60
Formação Profissional em PT	7	21
Modelo e relação pedagógica	7	42
Racionalidade para o desenvolvimento de CA	4	6
Relação com empresas	8	27
Relação com Sistema Educativo	6	23
B. Caracterização jovens	9	51
Distribuição por género	1	1
Percursos e desempenho escolar	0	0
Situações sociais, económicas e familiares	0	0
C. Perspetiva sobre efeitos dos CA na vida dos jovens	1	1
Futuro	8	13
Mudança pessoal	7	14
D. Perspetiva sobre efeitos dos CA na redução do AEP	9	26
E. Perspetiva sobre o conhecimento curricular dos CA	9	22
Acesso ao ensino superior	9	28
Formação em contexto de trabalho	9	33
F. Acompanhamento	0	0
Acompanhamento durante o curso	7	21
Acompanhamento no pós-curso	9	15
G. Perspetiva sobre reconhecimento social dos CA	1	1
Opinião pessoal	8	16
Outras representações sociais	2	3
Perceção dos próprios jovens	3	3
Perspetiva sobre representações da sociedade	9	37
Indefinida	2	2
Negativa	6	18
Positiva	1	1
Perspetiva sobre representações das EAA	8	13
Indefinida	1	1
Negativa	1	2
Positiva	6	9
Proposta para mudança de imagem social negativa	7	12
H. Frases interessantes	3	10

Apêndice 7 – Árvore categorial de análise das entrevistas a formadores/as

Name	Files	References
A. Conhecimento do CA	17	20
Alternância	16	25
Características específicas	12	27
Comparação com outras modalidades do Ens Sec	11	28
Estratégias de divulgação e captação dos jovens para CA	18	23
B. Caracterização dos jovens	16	52
Distribuição por género	12	13
Percurso e desempenho escolar	13	21
Situações sociais, económicas e familiares	13	22
C. Perspetiva sobre efeitos dos CA na vida dos jovens	18	60
D. Perspetiva sobre efeitos dos CA na redução do AEP	17	23
E. Perspetiva sobre o conhecimento curricular dos CA	18	68
Acesso ao ensino superior	18	52
Formação em Contexto de Trabalho	3	4
Expansiva	0	0
Restritiva	0	0
F. Acompanhamento	18	55
G. Perspetivas sobre o reconhecimento social dos CA	0	0
Opinião pessoal	18	43
Outras representações sociais	9	14
Perceção dos próprios jovens	7	10
Perspetiva sobre as representações da sociedade	18	34
Indefinida	2	2
Negativa	14	30
Positiva	5	6
Perspetiva sobre as representações das EAA	16	21
Indefinida	4	5
Negativa	3	4
Positiva	10	11
Proposta para mudança de imagem social negativa	14	23
H. Frases interessantes	7	11
I. Igualdade	2	2

Apêndice 8 – Árvore categorial de análise das entrevistas a jovens

Name	Files	References
A. Conhecimento do CA	54	58
Funcionamento ou características específicas do CA	12	20
Não sabe definir um CA	1	1
Sabe definir um CA	0	0
B. Razões para a integração no CA	54	104
A média do ens. secundário não era satisfatória	3	3
Acompanhar pares	2	2
Adquirir formação tecnológica como base para ens. superior	1	1
Apoios recebidos no CA	2	2
Gostar da área de formação do CA	29	29
Idade avançada	1	1
Inexistência de formação de nível superior na área	1	1
Não conseguir concluir o ensino secundário regular	5	5
Não querer prosseguir para ensino superior	1	1
Não se 'encaixar' no ensino regular	2	2
Obter o 12º ano	13	13
Preferir formação profissional	1	1
Problemas com docentes ou disciplinas no ens. sec. regular	2	2
Problemas em curso de formação profissional anterior	1	1
Procura de formação para entrar mais facilmente no merc. trab. e ter emprego estável	9	9
Procura de formação prática	6	6
Ter familiares que trabalham na área do CA	5	5
Ter formação ou experiência prévias na área do CA	2	2
C. História escolar	0	0
Outras formações profissionalizantes	39	60
Percurso educativo	54	185
Abandono Escolar_AEP_razões	40	93
Absentismo	5	7
Absentismo de professores que leva à reprovação à disciplina	1	1
Ambiente escolar	2	2
Cuidar de familiar	2	2
Desinteresse	3	3
Emigração	1	1
Excesso de reprovações escolares	1	1
Influência de pares (desencaminhado)	2	2
Influência de professores	1	1
Influência parental devido a performance escolar	2	2
Média baixa no Ens. Sec. regular	3	3
Não conseguir concluir a PAP (FP)	1	1
Não conseguir concluir uma disciplina no Ens. Sec. Reg. (exames)	6	6

Não conseguir suportar os custos dos exames ou da escola	2	2
Não gostar da área de estudo do Ens. Sec. Reg.	5	5
Não gostar da área de FP	5	5
Parentalidade	1	1
Por opção para poder entrar num CA	5	5
Problemas com alguma disciplina (matéria escolar)	6	6
Problemas com professores	1	1
Problemas de saúde	1	1
Problemas no estágio	2	2
Suspensão de CP por poucos alunos	1	1
Término da escolaridade obrigatória	1	1
Vontade de ir trabalhar	8	8
Dificuldades escolares	8	9
D. Perspetiva sobre o conhecimento curricular dos CA	0	0
Acesso ao ensino superior	53	81
Formação em contexto de trabalho	54	136
Expansiva	41	84
Restritiva	30	71
Opinião sobre o currículo	54	115
Aprendemos mais a fazer do que a ouvir	2	2
Aprende-se mais no curso do que no ensino regular	5	5
Aqui preparam-nos para uma profissão, na escola para sermos alguém	1	1
As matérias das disciplinas estão interligadas	4	5
As matérias são facilitadas ou resumidas	35	62
As matérias têm aplicabilidade na vida real	4	4
Componente tecnológica é muito útil e exigente	8	9
Deveria ser mais prático e menos teórico	8	12
Estratégias pedagógicas	1	1
Existe sobreposição de conteúdos entre disciplinas	1	1
Há disciplinas que são uma seca	1	1
Há matérias em falta na componente tecnológica	1	1
Há matérias que não são úteis para a profissão	3	3
Há matérias que são obsoletas, já não fazem sentido	1	1
Matérias são diferentes do ensino regular	12	12
Não prepara para exercer a profissão autonomamente	2	2
No curso aprende-se mais em termos práticos	1	1
E. Perspetivas de futuro	6	8
Prosseguimento de estudos	47	82
Trabalho	36	51
F. Perspetiva sobre reconhecimento social dos CA	0	0
Opinião pessoal	54	74
Negativa	0	0
Positiva	0	0
Opinião sobre CA antes de frequentar	8	9
Perspetiva sobre as representações da sociedade	55	83
Indefinida	5	5
Negativa	46	66

Positiva	4	4
Perspetiva sobre as representações das EAA	52	60
Indefinida	18	18
Negativa	19	20
Positiva	16	17
Proposta para mudança de imagem social negativa	38	39
Nada a fazer	0	0
Sugestões de transformação	10	10
Representações pessoais sobre CA ou FP	31	60
G. Capital Social	0	0
Família	54	169
Pares	50	76
Professores/Formadores	53	95
Questões financeiras	42	60
H. «Ser alguém»	8	13
I. Avaliação do CA	18	27
J. Comparação com ensino regular	54	152
K. Efeitos pessoais por frequentar CA	12	17
L. Encaminhamento para o CA	51	58
M. Experiência de trabalho	49	84
Experiência de desemprego	8	8
N. Motivações e Aspirações	28	62
O. Percurso de vida	5	15
P. Representações sobre si próprios	6	14
Q. Outras representações sociais	25	46
R. Vantagens nomeadas dos CA	8	8
S. Frases interessantes	1	1

Apêndice 9 – Árvore categorial de análise das entrevistas a tutores/as

Name	Files	References
A. Conhecimento dos CA	1	1
Alternância na EAA	9	19
Papel como tutor/a	9	28
Participação da EAA	9	33
B. Caracterização jovens	9	39
C. Perspetiva sobre os efeitos dos CA na vida jovens	9	26
D. Perspetiva sobre os efeitos dos CA na redução do AE	0	0
E. Perspetiva sobre o conhecimento curricular dos CA	9	23
Acesso ao ensino superior	6	15
Aprendizagem no contexto de trabalho	7	22
F. Acompanhamento	9	13
G. Perspetiva sobre o reconhecimento social dos CA	0	0
Jovens	1	1
Opinião pessoal	8	28
Outras representações sociais	3	6
Perspetiva sobre as representações da sociedade	9	17
Indefinida	2	2
Negativa	5	7
Positiva	4	4
Perspetiva sobre as representações do mercado de trabalho	7	17
Indefinida	0	0
Negativa	2	3
Positiva	6	15
Proposta para mudança de imagem social negativa	5	6
H. Efeitos na dinâmica da EAA	7	20

Apêndice 10 – Árvore categorial de triangulação das categorias de imagem social e conhecimento nos CA

Name	Files	References
Imagem Social CA – Opinião Pessoal	88	161
A medida precisa do envolvimento de todas as partes interessadas	1	1
Acredito, mas o que interessa é a Universidade	1	1
Alguns formadores não têm perfil para CA	1	1
Alternância é benéfica para jovens	3	3
As matérias são mais fáceis	1	1
As turmas são grandes para o tipo de alunos	1	1
Cursos deviam ser mais práticos	1	1
Deveria existir pré-seleção dos jovens que integram os CA	2	2
Deveria ser uma opção como outras, mas é discriminado	6	6
É uma alternativa ao ensino regular	3	3
É uma boa aposta e uma mais-valia para os jovens	19	20
É uma oportunidade para concluir 12º ano	9	10
É uma oportunidade para conseguir emprego	9	10
Estado deveria promover mais cursos	1	1
'Este curso vai-me abrir as portas para um futuro bom para mim'	3	3
Evita o abandono dos estudos	4	4
Falta de concertação entre Ministérios favorece discriminação	2	2
Faz crescer os jovens humana e tecnicamente	5	5
Formação de jovens é necessária ao país	5	6
Formandos são pessoas lutadoras	1	1
Não prepara para o prosseguimento de estudos	2	2
No curso aprende-se de forma mais divertida, o ensino regular é mais sério	1	1
O modelo é bom, mas a realização traz reservas	12	12
Para determinado tipo de jovens	6	6
Quem não consegue no ensino regular deveria fazer um CA	1	1
Relação com formandos é próxima	1	1
São apropriados para quem não quer ir para a faculdade ou para quem quer uma formação específica	1	2
Se os CA fossem equiparados ao ensino regular não havia necessidade deles	1	1
Tem a vantagem do conhecimento profissional e do mercado de trabalho	34	39
Imagem Social CA – Representações EAA	0	0
Aliciam formandos com trabalho que leva a desistências	1	1
Consideram que FP não serve para nada	1	1
Depende das empresas	11	12
Depende do perfil dos formandos	8	9
Empresas procuram ex-formandos para integrar como trabalhadores	6	8
Empresas têm trabalhadores que fizeram formação na EF	6	6

Encaram empresa como uma escola	1	1
Estagiários dão trabalho e fazem perder tempo às empresas	5	5
Estagiários é para serem criados	6	7
Estágio é uma mais-valia para jovens	1	1
Exigência curricular dos CA não abona a favor dos jovens	2	2
Formandos representam mão-de-obra barata	12	12
Formandos são reconhecidos e respeitados nas EAA	6	6
Funcionários nas empresas tomam estagiários como concorrência	3	4
Funcionários pensam que estagiários não fazem nada	2	2
Não percebem diferenças entre modalidades de formação	2	2
Não sabe	6	6
Pensam que jovens são mitras e gunas	1	1
Precisam de técnicos qualificados	3	3
Prestígio das EF tem peso na decisão das empresas	2	3
Prometem trabalho a formandos quando concluírem CA	2	2
Querem preparar pessoas para o futuro	2	2
Só quem tem licenciatura é que é alguém	1	1
Valorizam a vantagem do conhecimento profissional	12	13
Valorizam capacidades dos formandos	6	7
Imagem Social CA – Representações Sociedade	0	0
A Aprendizagem está em banho maria	1	1
A imagem social é boa, positiva	7	7
Depende das áreas profissionais	3	3
É bom existirem escolas onde alunos aprendem parte prática	1	1
É para pessoas burras; que não conseguem no ensino regular	29	39
Ensino regular contribui para preconceito sobre formação profissional	4	6
Estão na formação para ser treinados para o trabalho, como são os animais	1	1
Existe estereótipo e preconceito	5	5
Formação é mais fácil	16	16
Formação é para fazer trabalhos sujos; trabalhar com as mãos	1	1
Formação profissional é uma mais-valia	1	1
FP dá acesso mais rápido ao mercado de trabalho	3	3
Gastam dinheiro dos contribuintes porque são pagos para estudar	5	7
Há empresários que querem que filhos vão para FP	1	1
Há quem pense mal, e quem ache que têm valor	3	3
Houve dinheiro para formação nem sempre séria	1	1
Jovens aprendem profissão útil para sociedade	1	1
Não há segregação da sociedade	1	1
O desconhecimento do Sistema de Aprendizagem leva ao preconceito	2	3
O ensino profissional não é reconhecido em PT	1	1
Os cursos são para quem mora nos bairros sociais	3	3
Os jovens 'andam a passar o tempo' nos cursos	4	4
Pais de bons alunos preferem-nos no ensino regular	3	3
Para jovens que abandonam a escola	2	2
Para jovens que não querem fazer nada; preguiçosos	5	5
Para jovens que não se interessam pela escola; que não querem estudar	8	8
Para jovens que reprovam e não têm sucesso escolar	9	10

Para jovens sem educação nenhuma	1	1
Para jovens sem estruturas em casa; desfavorecidos	7	7
Para maus alunos, com mau comportamento	4	4
Parente pobre da educação	3	3
Pensam que não se aprende nada na formação	4	4
Quem está nos cursos é marginal e excluído da sociedade	1	1
Quem faz FP nunca vai ser ninguém na vida	2	3
Quem vai para os cursos não vai conseguir emprego facilmente	1	1
Relacionado com o reconhecimento social das profissões	1	1
Segunda escolha, 2ª oportunidade, 2ª linha, 2ª categoria	5	6
Somos postos de parte	2	2
Tem a vantagem de conciliar ensino teórico com prático	1	1
Imagem Social CA – Sugestões Mudança	64	80
As entidades serem rigorosas no seu trabalho	2	2
Concertação entre Ministérios	5	6
Divulgação dos cursos	21	24
Envolvimento de todas as partes interessadas	1	1
Escolas secundárias não deveriam ter ensino profissional	1	1
Existir reconhecimento político da formação	5	5
Existir seleção de formandos/as	7	8
Experimentar	6	6
Formandos mostrarem qualidade	4	4
Mudança dos referenciais da formação	5	5
Mudança na mentalidade portuguesa	8	10
Mudança no reconhecimento social das profissões	2	2
Não é possível mudar a ideia das pessoas	5	6
O tempo trará a mudança	3	3
Oferecer contrapartidas às empresas	1	2
Sem sugestões	3	3
Perspetiva sobre o conhecimento nos CA	0	0
Acesso ao ensino superior	80	161
Estratégias pedagógicas	19	39
Opinião sobre o currículo dos CA	0	0

Apêndice 11 – Consentimento informado - jovens

Consentimento Informado - Jovens

Venho pedir a sua colaboração num estudo que estou a realizar no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O estudo tem como objetivo principal conhecer a modalidade formativa Aprendizagem e os jovens que a frequentam, analisando três dimensões: o seu papel na diminuição do abandono escolar, o seu potencial no incentivo ao prosseguimento de estudos, e o reconhecimento social de que é objeto.

O que lhe peço é que me permita fazer-lhe uma entrevista em que é abordado o seu percurso escolar antes de entrar para um Curso de Aprendizagem, as razões para a escolha do curso, as suas expectativas de futuro, e a sua perceção sobre o curso. Para o efeito, peço a sua autorização para fazer o registo áudio da entrevista, sendo que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos de estudo e não será usado para outros fins.

As conclusões serão publicadas, mas não divulgaremos a sua identidade, nem em nenhum momento associaremos as suas palavras a qualquer forma de identificação que possa conduzir a si. Cada participante será identificado por um código. A entidade formadora onde frequenta o curso também será identificada com um código e este não será associado ao nome da entidade.

No caso de não aceitar participar ou decidir sair do estudo no seu decurso, basta comunicar-me essa decisão e tal não terá qualquer consequência negativa para si.

No caso de aceitar participar, agradeço que seja totalmente sincero/a pois não está de modo algum a ser avaliado/a e a entidade formadora não terá conhecimento daquilo que disser durante a entrevista.

Agradeço desde já a sua colaboração.

FPCEUP, ____ de ____ de ____

A investigadora, estudante de doutoramento

(Alexandra Oliveira Doroftei)

✂-----

-

Consentimento Informado

Eu, _____ (nome), declaro que ouvi todas as explicações acerca do pedido que me foi feito, fiz todas as perguntas de que necessitei, entendi as explicações que me foram dadas e é de minha livre vontade que decido participar neste estudo.

_____(localidade), ____ de ____ de ____

Assinatura: _____

Apêndice 12 – Consentimento informado – formadores/as

Consentimento Informado – Formadores/as

Venho pedir a sua colaboração num estudo que estou a realizar no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O estudo tem como objetivo principal conhecer a modalidade formativa Aprendizagem e os jovens que a frequentam, analisando três dimensões: o seu papel na diminuição do abandono escolar, o seu potencial no incentivo ao prosseguimento de estudos, e o reconhecimento social de que é objeto.

O que lhe peço é que me permita fazer-lhe uma entrevista cujos tópicos incidem sobre a) as características específicas dos Cursos de Aprendizagem (CA); b) a caracterização dos/as jovens que frequentam CA; c) os efeitos da frequência de CA na vida dos/as jovens, na redução do abandono escolar e no prosseguimento de estudos; d) o conhecimento curricular e práticas pedagógicas nos CA; e) o acompanhamento realizado pós-curso; e f) a sua perspetiva sobre o reconhecimento social dos CA. Para o efeito, peço a sua autorização para fazer o registo áudio da entrevista, sendo que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos de estudo e não será usado para outros fins.

As conclusões serão publicadas, mas não divulgaremos a sua identidade, nem em nenhum momento associaremos as suas palavras a qualquer forma de identificação que possa conduzir a si. Cada participante será identificado por um código. A entidade formadora onde leciona também será identificada com um código e este não será associado ao nome da entidade.

No caso de não aceitar participar ou decidir sair do estudo no seu decurso, basta comunicar-me essa decisão e tal não terá qualquer consequência negativa para si.

No caso de aceitar participar, agradeço que seja totalmente sincero/a pois não está de modo algum a ser avaliado/a e a entidade formadora não terá conhecimento daquilo que disser durante a entrevista.

Agradeço desde já a sua colaboração.

FPCEUP, ____ de ____ de ____

A investigadora, estudante de doutoramento

(Alexandra Oliveira Doroftei)

✂-----

Consentimento Informado

Eu, _____ (nome), declaro que ouvi todas as explicações acerca do pedido que me foi feito, fiz todas as perguntas de que necessitei, entendi as explicações que me foram dadas e é de minha livre vontade que decido participar neste estudo.

_____(localidade), ____ de ____ de ____

Assinatura: _____

Apêndice 13 – Consentimento informado – tutores/as

Consentimento Informado – Tutores/as

Venho pedir a sua colaboração num estudo que estou a realizar no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O estudo tem como objetivo principal conhecer a modalidade formativa Aprendizagem e os jovens que a frequentam, analisando três dimensões: o seu papel na diminuição do abandono escolar, o seu potencial no incentivo ao prosseguimento de estudos, e o reconhecimento social de que é objeto.

O que lhe peço é que me permita fazer-lhe uma entrevista cujos tópicos incidem sobre a) as características específicas dos Cursos de Aprendizagem (CA) e o seu papel como tutor/a; b) a caracterização dos/as jovens que frequentam CA; c) os efeitos da frequência de CA na vida dos/as jovens, na redução do abandono escolar e no prosseguimento de estudos; d) o conhecimento adquirido pelos jovens nos CA; e) o acompanhamento realizado durante o curso; e f) a sua perspetiva sobre o reconhecimento social dos CA. Para o efeito, peço a sua autorização para fazer o registo áudio da entrevista, sendo que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos de estudo e não será usado para outros fins.

As conclusões serão publicadas, mas não divulgaremos a sua identidade, nem em nenhum momento associaremos as suas palavras a qualquer forma de identificação que possa conduzir a si. Cada participante será identificado por um código. A entidade formadora relacionada também será identificada com um código e este não será associado ao nome da entidade.

No caso de não aceitar participar ou decidir sair do estudo no seu decurso, basta comunicar-me essa decisão e tal não terá qualquer consequência negativa para si.

No caso de aceitar participar, agradeço que seja totalmente sincero/a pois não está de modo algum a ser avaliado/a e a entidade onde trabalha bem como a entidade formadora não terão conhecimento daquilo que disser durante a entrevista.

Agradeço desde já a sua colaboração.

FPCEUP, ____ de ____ de ____

A investigadora, estudante de doutoramento

(Alexandra Oliveira Doroftei)

✂-----

Consentimento Informado

Eu, _____ (nome), declaro que ouvi todas as explicações acerca do pedido que me foi feito, fiz todas as perguntas de que necessitei, entendi as explicações que me foram dadas e é de minha livre vontade que decido participar neste estudo.

_____(localidade), ____ de ____ de ____

Assinatura: _____