

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

O INSUCESSO E O ABANDONO ESCOLAR DOS JOVENS
E A SUA REINTEGRAÇÃO
POR VIA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (CEF'S)

Estefânia Daniela Ferreira Cunha

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Sociologia

Orientadora: Profa. Doutora Dulce Magalhães

Porto, Julho de 2010

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

O INSUCESSO E O ABANDONO ESCOLAR DOS JOVENS
E A SUA REINTEGRAÇÃO
POR VIA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (CEF'S)

Estefânia Daniela Ferreira Cunha

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Sociologia

Orientadora: Profa. Doutora Dulce Magalhães

Porto, Julho de 2010

Resumo

Este relatório de estágio problematiza as questões do insucesso e abandono escolar dos jovens e a sua reintegração por via de três Cursos de Educação e Formação (CEF's), promovidos pela Associação Empresarial de Paços de Ferreira.

Dados os desafios criados pela adesão de Portugal à UE, e tendo em consideração o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, nomeadamente aqueles que entram precocemente para o mercado de trabalho, é imprescindível que se garanta a concretização de respostas formativas, indo ao encontro das directrizes do Plano Nacional de Prevenção para o Abandono Escolar. É neste sentido que os Ministérios da Educação e da Segurança Social têm vindo a lançar iniciativas no âmbito da educação escolar e profissional e da inserção profissional, bem como no domínio das medidas de educação e formação, como via privilegiada de transição para a vida activa. Estes cursos visam, assim, dar resposta às reais necessidades educativas e formativas dos jovens, sendo neste âmbito que se enquadram os CEF's.

Este trabalho tem por base uma matriz teórica referente à contextualização da educação e da formação profissional em Portugal; aos fenómenos do insucesso e do abandono escolar; e à desconstrução sociológica da juventude, onde se aborda a questão da socialização e dos valores, as relações dos jovens com a família, com o trabalho e com o grupo de amigos e ainda, os comportamentos de risco característicos desta população. Ao nível metodológico, foram utilizadas técnicas como a análise documental, a observação directa e o inquérito por questionário, aplicado a 30 formandos dos CEF's de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos e de Electrónica de Manutenção, que ainda estão em execução, e de Instalação e Reparação de Computadores que terminou em Fevereiro do presente ano.

A partir daqui, é feita uma análise, contemplando a componente teórica e empírica do trabalho, da caracterização sócio-demográfica dos inquiridos, do seu percurso escolar e profissional, e dos seus valores face aos domínios da vida.

Palavras-chave:

Abandono escolar, insucesso escolar, socialização, valores, comportamentos de risco

Abstract

This internship report deals with the issue of the lack of success in school and the abandonment of youngsters and their reintegration through three Courses of Education and Training, promoted by the Associação Empresarial de Paços de Ferreira.

Given the challenges created by the entrance of Portugal in the European Union and bearing in mind the high number of youngsters planning to leave school when passing to active life, especially the ones who enter the world of work in an early stage, it is important to guarantee an educational response under the guide lines of the National Plan of Prevention for School Abandonment. Therefore, the Ministry of Education and Social Security have been presenting initiatives concerning the professional education and professional access as well as solutions for education and training as a privileged way to an active life. These courses seek to support the real educational needs of youngsters, being the Courses of Education and Training fitted in this concept.

This work is based on a theory related to the contextualization of education and professional training in Portugal; to the phenomenon of lack of success in school and school abandonment; and to the sociological deconstruction of young people, where some questions such as socialization and values, the relation between youngsters and the family, work and peers and their risk behaviours, are approached. Concerning the method, techniques such as documental analysis, direct observation were used and a questionnaire was given to thirty students attending the CEF Installation and Operation of Computer Systems and the CEF Electronics, which are still occurring, and the CEF Installation and Repairing of Computers, which ended in February of the current year.

From this point, an analysis is made, involving the theory and the experience in this work, the socio demographic characterization from the interviewed students, their school life and professional career as well as their values in relation to life.

Key words:

School abandonment, lack of success in school, socialization, values, risk behaviours.

Résumé

Ce rapport de stage problématise les questions de l'échec et l'abandon pédagogique des jeunes et de sa réintégration par moyen de trois Cours d'Éducation et de Formation, promus par l'Association d'Entreprise de Paços de Ferreira.

Donnés les défis créé par l'adhésion du Portugal à l'UE, et prise en considération l'élévé nombre de jeunes dans une situation d'abandon scolaire et en transition à la vie active, notamment ceux qui entrent précocement pour le marché de travail, c'est indispensable que se garantisse la concrétisation de réponses formatives, en allant à la rencontre des lignes directrices du Plan National de Prévention pour l'Abandon Pédagogique. C'est dans ce sens que les Ministères de l'Éducation et de la Sécurité Sociale sont venus à lancer des initiatives dans le contexte d'éducation scolaire et professionnelle et de l'insertion professionnelle, ainsi que dans le domaine des mesures d'éducation et formation, comme façon privilégiée de transition pour la vie active. Ces cours visent, ainsi, à donner réponse aux réelles nécessités éducatives et formatives des jeunes, en étant dans ce contexte qui s'encadrent les CEF's.

Ce travail est basé sur un cadre théorique sur la contextualisation de l'éducation et la formation au Portugal; aux phénomènes de l'échec et de l'abandon scolaire ; à la déconstruction sociologique de la jeunesse, où il s'aborde la question de la socialisation et des valeurs, les relations des jeunes avec la famille, avec le travail et avec le groupe d'amis et encore, les comportements de risque caractéristiques de cette population. Au niveau méthodologique, ont été utilisées des techniques comme l'analyse documentaire, le commentaire direct et l'enquête par questionnaire, appliqué à 30 personnes en formation de CEF's d'Installation et Opération de Systèmes Informatiques et d'Électronique de Manutention, qui encore sont en exécution, et d'Installation et de Réparation d'Ordinateurs qui ont fini en février de ce présente année.

À partir d'ici, est faite une analyse, en envisageant la composante théorique et empirique du travail, de la caractérisation sociodémographique enquêtés, de son parcours scolaire et professionnel, et de leurs valeurs face aux domaines de la vie.

Mots-clés :

Abandon scolaire, échec scolaire, socialisation, valeurs, comportements de risque

Agradecimentos

Os primeiros agradecimentos dirigem-se ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, mais concretamente ao director do mestrado, o Prof. Doutor Carlos Gonçalves, que sempre nos incentivou na prossecução dos estudos nesta área científica, bem como demonstrou sempre a importância da mesma para a análise da realidade social contemporânea.

Posteriormente, dirijo uma palavra de forte agradecimento à minha orientadora, a Prof. Doutora Dulce Magalhães, que sempre se mostrou disponível para me auxiliar e conceder ânimo nos momentos mais difíceis. A si professora, desejo que continue a desconstruir os complexos caminhos das classes sociais, da juventude e da escolarização.

À Associação Empresarial de Paços de Ferreira, e em especial, a todos os meus colegas do Departamento de Formação Profissional da Associação Empresarial de Paços de Ferreira, manifesto igualmente a minha gratidão pelo companheirismo com que me receberam. Dirijo um agradecimento especial ao meu tutor de estágio, o Doutor Paulo Dinis, porque me fez acreditar que o estágio seria bem sucedido.

Não posso esquecer todos os formandos, dado que perceberam desde logo que a concretização do meu estágio estava dependente do seu contributo. A eles, agradeço toda a colaboração e desejo que tudo o que aprenderam e venham a aprender no CEF, lhes permita delinear o melhor caminho possível no futuro. A toda a equipa pedagógica, agradeço também o apoio e empenho demonstrado.

E porque não teria feito todo este percurso sem uma forte base familiar, aos meus pais, irmã, cunhado e afilhada, agradeço o apoio incansável que sempre manifestaram, mesmo nos momentos em que não lhes prestei a atenção merecida.

Por último, mas não menos importante, manifesto o meu agradecimento ao Ricardo, que sempre me ajudou a enfrentar todos os obstáculos e a encontrar o lado mais harmonioso da vida.

Índice

Introdução.....	1
I. Caracterização e contextualização da AEPF.....	3
II. Educação: para uma abordagem sociológica	
1. Breve contextualização da educação em Portugal.....	11
2. A formação profissional em Portugal – enquadramento dos CEF’s.....	17
3. Os fenómenos do insucesso e do abandono escolar.....	26
4. A desconstrução sociológica da juventude: da socialização às práticas quotidianas.....	37
III. Metodologia de investigação.....	52
IV. Percursos, representações e valores dos (ex)formandos	
1. Caracterização sócio-demográfica dos inquiridos.....	55
2. Percorso escolar e profissional dos inquiridos.....	59
3. A ocupação dos tempos livres.....	64
4. Os valores dos inquiridos face aos vários domínios da vida.....	68
V. Análise conclusiva	
1. Considerações finais.....	71
2. Reflexões.....	76
VI. Bibliografia.....	81
VII. Anexos.....	89

Índice de quadros

- 1: Caracterização dos inquiridos relativamente ao nível de escolaridade e ao sexo
- 2: Lugar de classe de origem dos inquiridos
3. Número de reprovações dos inquiridos no 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico
- 4: Factores que contribuíram para o abandono e insucesso escolar dos inquiridos
- 5: Grau de influência do CEF nas dimensões da vida
- 6: Formas de ocupação dos tempos livres
- 7: Temas abordados pelos inquiridos nas conversas com os amigos
- 8: Caracterização dos inquiridos relativamente ao acto de fumar e ingerir bebidas alcoólicas e ao sexo
- 9: Motivo que levou os inquiridos a começar a fumar e ingerir bebidas alcoólicas
- 10: Grau de importância que os inquiridos conferem às dimensões da vida
- 11: Aspectos que os inquiridos mudariam na sua vida

Índice de anexos

- 1: Organigrama da AEPPF
- 2: Indicadores de educação por município - 2003/2004
- 3: Evolução de alguns indicadores relativamente à evolução da FP em Portugal
- 4: a) Resultados que devem ser alcançados pela FP
b) Contributos da formação para o processo de profissionalização
- 5: População até aos 15 anos sem o 9º ano de escolaridade completo e sem frequência escolar em Portugal Continental (1991-2001)
- 6: Taxa de abandono escolar precoce por Local de residência (NUTS - 2002) e Sexo
- 7: Taxas de desemprego por grupo etário, sexo e proporção de desemprego por grupo etário e sexo no total do desemprego
- 8: Grelha de observação directa
- 9: Inquérito por questionário
- 10: Identificação dos lugares de classe, de acordo com a situação na profissão, a profissão e o cargo na profissão dos pais dos inquiridos
- 11: Matriz de construção de lugares de classe
- 12: Processo de Aprendizagem Social
- 13: Modelo de reunião pedagógica
- 14: Instrumentos criados no estágio

Introdução

O presente relatório de estágio faz parte do Mestrado Integrado em Sociologia, intrínseco à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob a orientação da Profa. Doutora Dulce Magalhães. Trata-se de um trabalho que pretendeu abordar as questões do insucesso e/ou abandono escolar dos jovens de Paços de Ferreira e a sua reintegração na vida escolar por via dos Cursos de Educação e Formação (CEF's), promovidos pela Associação Empresarial de Paços de Ferreira (AEPF), uma entidade¹ integrada na Rede Social do concelho, que visa ajudar a potenciar o desenvolvimento da região através da qualificação dos indivíduos.

O meu estágio incidiu no Departamento de Formação Profissional da AEPF, mais concretamente no âmbito da qualificação inicial, onde exerci funções² de coordenação em três CEF's³, cursos profissionalizantes que concedem uma certificação do 9º ano de escolaridade. Para além da utilização das técnicas de análise documental e de observação directa, e por forma a sustentar mais o meu trabalho, decidi aplicar inquéritos por questionário aos formandos, a fim de conseguir traçar o seu lugar de origem e a partir daqui sustentar a teoria da reprodução social; compreender o seu percurso escolar até à entrada no CEF e ainda, entender as práticas quotidianas e os valores destes jovens.

O meu relatório integra um ponto relativo à revisão da literatura existente no âmbito desta temática, o qual é composto por quatro capítulos que abordam a contextualização da educação e da formação profissional em Portugal, onde é feito o enquadramento dos CEF's; os fenómenos de insucesso e abandono escolar; bem como a desconstrução sociológica da juventude. Seguidamente, e porque contemplei técnicas de investigação social neste trabalho, o ponto três pretende descrever e justificar a metodologia utilizada para a concretização dos meus objectivos de estágio. Da análise dos dados do inquérito por questionário, emerge o ponto seguinte do trabalho, onde, de modo articulado com a componente teórica, analiso a caracterização sócio-demográfica dos inquiridos, o seu percurso escolar e profissional, as suas práticas de lazer e os seus valores face aos domínios da vida. Posteriormente, segue-se a análise conclusiva, na qual são apresentadas as principais conclusões deste trabalho, fazendo uso do cruzamento entre teoria, empiria e da minha própria experiência enquanto estagiária na

¹ No ponto I. Caracterização e contextualização da AEPF, é feita a caracterização da entidade e contextualizada a sua intervenção no concelho de Paços de Ferreira.

² A descrição destas funções é realizada no ponto seguinte.

³ Tratam-se dos CEF's de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, de Electrónica de Manutenção e de Instalação e Reparação de Computadores.

AEPF. A par disto, procedo a uma reflexão acerca das minhas funções; da importância que a minha formação académica teve para exercício das mesmas; dos conhecimentos e competências adquiridos neste contexto organizacional; e dos problemas teórico-metodológicos e de natureza organizacional surgidos no desempenho das actividades profissionais. Apresento ainda algumas recomendações e propostas de intervenções futuras no sentido da participação dos sociólogos na entidade.

I. Caracterização e contextualização da AEPF

Previamente à caracterização da AEPF, e porque considero imprescindível dar a conhecer o contexto social e geográfico onde a entidade se insere, pretendo de uma forma breve, dar conta das principais dinâmicas caracterizadoras do concelho. Neste sentido, Paços de Ferreira tem registado cada vez mais uma oferta de trabalho desqualificado graças ao encerramento de pequenas e médias empresas e ao processo de inovação tecnológica das mesmas na área do mobiliário, facto este que restringe significativamente as oportunidades de emprego, ainda que desqualificado. O que se tem vindo a constatar é que a população deste concelho não é apenas excluída pela posse de baixos rendimentos, mas pela existência de uma desqualificação⁴ sócio-cultural, traduzindo-se numa “má auto-imagem, em modos de vida disfuncionais, em desestruturação familiar, na identificação com modelos de consumo não adequados aos baixos rendimentos e na desvalorização dos percursos escolares e na limitação das expectativas” (Quatenaire, 2008; pp 85 e 86). Note-se ainda que estamos face a uma população jovem, detentora de poucos recursos escolares e de qualificação⁵, o que se reflecte nas mais altas taxas de população com escolaridade menor ou igual à obrigatória, de abandono escolar precoce, bem como no elevado número de pessoas que desempenham profissões desqualificadas (ISS, 2005).

Dadas as circunstâncias, a AEPF trabalha para ajudar a potenciar o desenvolvimento regional por via da qualificação dos indivíduos, a par de outras instituições concelhias que integram a Rede Concelhia para a Qualificação. A Rede Social⁶ define-se assim como “um fórum de articulação e congregação de esforços baseada na adesão livre por parte das autarquias e das entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos que nela queiram participar com vista à erradicação ou atenuação da pobreza e exclusão social e à promoção do desenvolvimento social” (DL 197/97 de 18 de Novembro). Esta real aposta na qualificação

⁴ O Instituto da Segurança Social possui uma publicação intitulada “Tipificação das Situações de Exclusão Social em Portugal Continental”, onde inclui Paços de Ferreira no grupo dos 36 concelhos classificados como territórios industriais de forte desqualificação, factor este que desfavorece a inclusão, e potencia o acentuado défice de integração escolar e de qualificações escolares e profissionais (ISS, 2005).

⁵ No que respeita às taxas de escolarização, é de referir que o Norte de Portugal é a área que regista os níveis mais altos de saída escolar antecipada, sendo que a região que se destaca aqui é a do Tâmega, onde metade dos indivíduos com idades entre os 18 e os 24 anos não completaram o 3º ciclo, nem se encontravam a frequentar a escola, observando-se os valores mais elevados nos concelhos de Lousada, Paços de Ferreira e Felgueiras. De referir, que são os indivíduos menos escolarizados que registam maior propensão para o desemprego, o qual afecta mais a população situada na faixa etária entre os 35 e os 54 anos (IEFP, 2009).

⁶ A Rede Social nasceu da dinamização de um projecto promovido pela Câmara Municipal de Paços de Ferreira, que teve início em Abril de 2003, momento em que decorreu uma sessão de apresentação da mesma. Em Junho do mesmo ano, constituiu-se o Núcleo Dinamizador com o intuito de preparar a génese do Conselho Local de Acção Social (CLAS), o qual integra 62 entidades.

dos indivíduos deverá ocorrer em todas as regiões, assim sendo, em Paços de Ferreira não poderia deixar de existir, pois trata-se de um concelho composto por 16 freguesias com 52 985 habitantes, dos quais 50.3% são do género masculino, registando uma estrutura etária jovem (21.7% de população jovem – Censos 2001) e baixa escolarização populacional. A dimensão económica é um eixo estruturante de intervenção social neste concelho, como dimensão potenciadora dos mecanismos de inserção e inclusão de grupos problemáticos, de baixa empregabilidade e/ou com vulnerabilidades específicas. Está em causa uma actividade produtiva centrada na indústria do mobiliário, ainda que tenha vindo a transformar-se, nomeadamente devido à terciarização das estruturas de emprego, às oportunidades emergentes que decorreram da entrada em funcionamento da A42, da abertura do centro comercial “Ferrara Plaza” e da instalação de três fábricas do grupo sueco IKEA, que criaram cerca postos de trabalho. A ruralidade, a actividade vinícola e o turismo rural assumem formas organizativas ainda incipientes. Este sector representa uma taxa de emprego de 4,6%, do total da população residente (INE, 2001). Deste modo, a estrutura produtiva do concelho assenta predominantemente em pequenas e médias empresas, um grande número das quais marcadas por um fraco potencial de adaptabilidade, inovação e sustentação, por um recrutamento muito centrado em pessoal pouco qualificado e oferecendo reduzidas possibilidades de formação.

A AEPF é uma pessoa colectiva sem fins lucrativos e de utilidade pública que tem por fim a promoção e incremento da competitividade das empresas e o desenvolvimento sócio-económico da região. Como uma associação empresarial multisectorial que é, agrega e representa agentes económicos dos mais diversos sectores da economia regional. A sua estratégia de intervenção e actuação tem por base a representação, defesa e promoção dos interesses económicos, sociais, profissionais e culturais dos seus associados; o desenvolvimento de planos e acções que contribuam para o aumento da competitividade dos sectores de actividade da região; e a organização de serviços e implementação de iniciativas ao nível da promoção do desenvolvimento empresarial, da dinamização e reforço do movimento associativo. Para o efeito, incorpora o Departamento de Apoio às Empresas (DAE), o Departamento de Feiras e Eventos (DFE), o Departamento de Formação Profissional (DFP) e o Departamento Administrativo-Financeiro (DAF)⁷. Deste modo, a AEPF apresenta uma configuração estrutural, que de acordo com a proposta de Mintzberg (2004) apesar de apresentar características referentes à burocracia mecanicista e à burocracia profissional, corresponde à estrutura divisionalizada, na medida em que a associação em

⁷ Ver anexo 1.

causa encontra-se dividida em quatro unidades, sendo que cada uma corresponde a um departamento autónomo, lidando cada um com um determinado mercado heterogéneo.

Atentando às partes constituintes da empresa, no vértice estratégico encontra-se a direcção, que abarca o (vice) presidente e o director executivo; a tecnoestrutura integra os gabinetes de qualidade, de associados, de recursos humanos e de comunicação e imagem; da linha hierárquica fazem parte os directores de cada departamento⁸, sendo estes, portanto, quem coordenam o centro operacional, ou seja, os indivíduos que exercem determinadas funções dentro de cada departamento, segundo a sua especialidade⁹, o que faz daqueles a componente chave nesta configuração. Como apoio logístico temos o departamento responsável pela limpeza, pela contabilidade, pela segurança, pelo secretariado, pela tesouraria e pelo planeamento e controlo da gestão. Tendo em consideração a missão da associação que consiste em “criar, participar e promover o desenvolvimento integrado das empresas, de forma a sustentar o crescimento sócio-económico de toda a região, reforçando o espírito associativo”, e tendo em conta igualmente que me parece um objectivo ambicioso (apesar de ser uma associação sem fins lucrativos), torna-se relevante por um lado o planeamento e o controlo rigoroso de todas as tarefas que vão ser realizadas dentro de cada departamento, o que requer fluxos de autoridade por parte da linha hierárquica para o centro operacional e da sede¹⁰ para aquela, assim como é necessário por outro lado estandardizar as qualificações¹¹, uma vez que cada indivíduo desempenha uma função específica e de acordo com a sua especialidade, bem como estandardizar os resultados, mas deixando margem de manobra a cada departamento no que respeita ao processo de trabalho, uma vez que cada um lida com um determinado mercado. Desta forma, o departamento de feiras e eventos tem o objectivo de torná-los um sucesso, ou seja, de conseguir vender os produtos, independentemente da sua heterogeneidade; o departamento de apoio às empresas, pretende entre outras coisas, promover o crescimento de cada empresa, independentemente da empresa em causa; o departamento de formação profissional, pretende formar profissionalmente os trabalhadores e preparar os jovens para a integração no mercado de trabalho, independentemente da diversidade de características que possuam. É de ressaltar que todos estes departamentos têm como intuito apoiar as empresas, em diversas componentes, desde a

⁸ Ressalva-se no departamento de apoio às empresas, que além do director existem três técnicos, cada um responsável pela sua função, onde têm em seu comando um conjunto de trabalhadores (assim também são aqui considerados como parte integrante da linha hierárquica, ainda que com menos poder de decisão), o que não se verifica nas outras unidades, dado apenas existir o director e o centro operacional.

⁹ O facto dos indivíduos se organizarem por funções/tarefas corresponde a uma característica da burocracia mecanicista.

¹⁰ Mintzberg (2004) chama *sede* ao vértice estratégico.

¹¹ A estandardização das qualificações corresponde a uma característica da burocracia profissional.

promoção das vendas, da formação dos trabalhadores e da consultadoria (promover a qualidade ambiental, energética, garantir a higiene e segurança no trabalho, entre outras coisas), por isso se organizam em unidades e daí resulta a estandardização dos resultados, pois todas as unidades lutam pela mesma finalidade. Ora, isto inviabiliza a homogeneização dos comportamentos interdepartamentais, mas, contrariamente, no interior de cada um deles existe supervisão directa por parte do director responsável, assim como são delineadas as tarefas a executar, as regras a respeitar assim como a estrutura de comunicações a seguir – formalização (Bilhim, 1996) - de forma a possibilitar o bom funcionamento da associação¹².

Ora, tendo em conta o que Bilhim refere acerca da complexidade¹³ de uma organização, tudo indica, e segundo o que acabou de ser descrito, que a AEPF apresenta uma diferenciação vertical (entre a sede e as divisões) e horizontal¹⁴, dado que tem subjacente a separação entre departamentos e implica a subdivisão das tarefas desempenhadas no interior de cada departamento o que dificulta a comunicação e coordenação entre departamentos (Bilhim, 1996), já que cada um lida com um determinado mercado, sendo que para o efeito organiza-se de determinada forma para responder às necessidades desse mesmo mercado, o que implica a especialização dos indivíduos para levar a cabo tal tarefa¹⁵. Trata-se pois, de um agrupamento de postos de trabalho por mercado e produto, e também por especialidade¹⁶, sendo por isso que existe uma interdependência entre o processo de trabalho e fluxo de trabalho, pois, uma vez que cada departamento lida com um determinado mercado, ainda que heterogéneo, os seus responsáveis encontram-se divididos por especialidade, para que no final, o processo de trabalho, que não é mais do que o somatório de cada tarefa executada, vá de encontro aos objectivos propostos. Por outro lado, todas as unidades, ainda que exerçam actividades distintas, têm uma finalidade comum – promover o crescimento empresarial de forma sustentável, logo os postos de trabalho encontram-se interdependentes, ou seja, as empresas para alcançarem um crescimento económico têm que conseguir vender os seus

¹² Segundo este autor, a formalização do trabalho, das regras e da comunicação, a complexidade e a centralização são componentes cruciais de uma qualquer organização.

¹³ Bilhim, no que concerne à complexidade de uma organização contempla a diferenciação horizontal, vertical e espacial.

¹⁴ O facto da diferenciação horizontal e vertical assumirem bastante importância numa organização consiste numa característica da burocracia mecanicista.

¹⁵ A título de exemplo, dentro do departamento de feiras e eventos, o responsável pela gestão do produto tem que ser especializado nesta área para poder responder às necessidades do mercado que enfrenta, assim como todos os outros encargos por uma determinada função, ou seja, tem que haver uma adequação entre qualificações e postos de trabalho, para que a missão da associação seja cumprida.

¹⁶ A organização por mercado e por funções/ especialidade equivale a uma característica da burocracia profissional.

produtos, ter em mãos trabalhadores qualificados e ter preocupações com a segurança no trabalho assim como com o ambiente.

Nesta sequência, e no seguimento da formalização e da complexidade, a centralização é igualmente um aspecto a considerar quando se procede a uma análise da configuração estrutural de cada empresa. Deste modo, é crucial saber quem detém o poder, e nesta configuração, além do grande poder que o vértice estratégico tem em mãos, dado ser ele quem coordena toda a organização (centralização), este foi delegado para cada divisão (Bilhim, 1996), no entanto, os directores são os que detêm mais poder, trata-se pois, de uma descentralização vertical limitada¹⁷ (Mintzberg, 2004). Nesta medida, a sede concede grande autonomia a cada divisão (ainda que tendencialmente resida mais nas mãos dos directores de cada departamento), sendo portanto, relevante que *à posteriori* exerça um controlo de *performances* (Mintzberg, 2004).

Por tudo o que foi dito, parece-me que a AEPF apresenta um ambiente heterogéneo (no que toca aos produtos e serviços), mas estável, devido ao planeamento e controlo, bem como à formalização intra-departamentais, mas ainda assim com poucas hostilidades, sendo o sistema técnico relativamente sofisticado e regulador, visto que a associação requer a presença de indivíduos altamente qualificados, mas com pouca margem de manobra¹⁸. Nesta sequência e atentando-me às novas formas de organização do trabalho propostas por Michel Liu¹⁹ (1983), parece-me que a AEPF se enquadra no modelo de “enriquecimento de tarefas”, pois o centro operacional agrega indivíduos qualificados, com alguma margem de autonomia, ainda que limitada devido ao poder da linha hierárquica (director de cada divisão), assim a separação entre execução, coordenação e controlo do trabalho aparece aqui menos rigorosa que no modelo Taylo-fordista.

Em 2001, a AEPF tornou-se a primeira associação empresarial nacional a ter o seu Sistema de Qualidade (SQ) certificado pela APCER, o qual abrange a consultoria empresarial, a organização e realização de feiras e a formação profissional inter e intra empresas. O SQ baseia-se nos pressupostos de que a Gestão da Qualidade é um princípio básico de funcionamento da entidade; de que a Gestão da Qualidade significa fornecer serviços que satisfaçam, e se possível ultrapassem, as exigências dos associados, dos empresários em geral,

¹⁷ Além destes dois tipos de poder, Mintzberg propõe a descentralização horizontal limitada, a descentralização horizontal e vertical, e a descentralização selectiva.

¹⁸ Ressalva-se que a pouca autonomia do centro operacional consiste numa característica da burocracia mecanicista.

¹⁹ Além desta forma organizacional e do modelo taylo-fordista, o autor propõe a “rotação de postos de trabalho”; o “alargamento de tarefas”; os “grupos semi-autónomos”, os “grupos polivalentes” e a “organização matricial”.

dos colaboradores e do meio social em que se insere; de que a melhoria da Qualidade é assumida como tarefa de todos os colaboradores da AEPF. A decisão de avançar para um processo de Certificação da Qualidade foi fundamentada tendo em conta a missão e os objectivos gerais a que a associação se propõe, sendo que a satisfação do cliente, a melhoria contínua e a valorização e responsabilidade dos colaboradores subjazem esta política.

Elaborada a caracterização da entidade em causa, importa proceder à abordagem do meu estágio, no qual debrucei o meu olhar sociológico e apliquei as competências adquiridas ao longo do meu percurso académico no Departamento de Formação Profissional, o qual assenta em três grandes pólos, a saber: a aprendizagem ao longo da vida, a qualificação inicial e a prestação de serviços. O primeiro abarca a Formação Modular Certificada e os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), e o segundo integra os cursos de Aprendizagem com equivalência ao 12º ano e ainda os CEF's com equivalência ao 9º ano de escolaridade, sendo no âmbito destes que desenvolvi o meu estágio. Actualmente ainda estão em execução dois²⁰ CEF's, o de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (IOSI) e o de Electrónica de Manutenção, sendo que o de Instalação e Reparação de Computadores já terminou. Estas turmas compõem-se por jovens que se enquadram na faixa etária entre os 15 e os 23 anos de idade, que possuem no mínimo o 6º ano de escolaridade e não detêm o 9º ano, pautados por percursos de abandono e/ou insucesso escolar, os quais constituem a população com que desenvolvi o meu estágio. Tratam-se de jovens residentes no concelho de Paços de Ferreira, que encontraram na AEPF e na respectiva oferta formativa, uma via de conclusão do 9º ano de escolaridade.

Neste estágio assumo o papel de técnica de formação, enquanto coordenadora dos três CEF's, e como tal uma das minhas grandes funções visa garantir a mediação entre os formandos, os formadores e os encarregados de educação, e para o efeito realizo reuniões mensais com a equipa pedagógica, sendo que em algumas destas os formandos e os seus pais também estão presentes, como forma de conceder a possibilidade de expressão a todos os intervenientes para que sejam debatidos as virtudes e problemas da formação e definidas as estratégias que melhor se adaptam ao contexto em causa. A par do acompanhamento destes cursos de educação e formação, tive de seleccionar os participantes (formandos e formadores) e assegurar-lhes a entrega dos respectivos dossiês; aprovar os manuais de formação e garantir a sua disponibilização aos formandos; definir o equipamento e material didáctico-pedagógico

²⁰ O curso de IOSI iniciou a 21 de Setembro de 2009 e o de Electrónica de Manutenção dois meses depois, a 2 de Novembro. O curso de Instalação e Reparação de Computadores terminou a 19 de Fevereiro do presente ano, após os formandos terem feito um estágio de 210h e posteriormente a defesa da sua Prova de Avaliação Final (PAF).

e a calendarização dos cursos; elaborar o sistema de avaliação de conhecimentos; assegurar a elaboração das estatísticas de avaliação; elaborar mensalmente os indicadores²¹ de formação de acordo com as normas da qualidade; inserir os indicadores de formação nas bases de dados do programa financiador do projecto; construir e manter actualizado o dossiê técnico-pedagógico²² (DTP); assegurar a distribuição aos formandos da documentação e material didáctico-pedagógico e controlar a sua assiduidade; inserir os volumes de formação na base de dados de gestão da mesma; assegurar que os dados dos formandos e formadores estão inseridos na base de dados (Best Gest) de gestão da formação.

A minha opção pela realização do estágio nesta área prende-se com os argumentos supra apresentados que reportam à realidade concelhia de Paços de Ferreira, especialmente no que concerne às características da sua população juvenil. Neste sentido, assumo um interesse pessoal por esta juventude e pelas suas relações face à escola e às demais instâncias socializadoras, não negligenciando o facto de estar em causa um público-alvo que se dota de características muito próprias, detentor de um percurso escolar que extrapola o padrão social, fazendo desde logo com que as estratégias de formação sejam adaptadas a si. Assim sendo, com este estágio pretendia perceber de que forma a socialização primária e/ou secundária estariam articuladas com o seu percurso de vida; compreender as causas inerentes ao insucesso e abandono escolar destes jovens; compreender o(s) motivo(s) que possam levar estes jovens a adoptar comportamentos de risco; perceber o tipo de rede de relações que possuem e ainda a forma como ocupam os seus tempos livres; e por último, entender quais os seus valores e atitudes face à família, ao trabalho, à escola e à sociedade em geral.

Para fundamentar mais o meu estágio, ao nível metodológico procedi à construção de um inquérito por questionário para administrar à totalidade destes jovens (duas turmas com 12 formandos e uma com 13); no entanto, o número de inquiridos sofreu alterações, pelo facto de terem ocorrido desistências até à data de administração do inquérito, altura em que também a turma de Instalação e Reparação de Computadores já tinha terminado a sua formação e não foi possível inquirir todos os seus formandos. Por sugestão do meu tutor interno de estágio, apliquei os referidos inquéritos a duas turmas (com 15 formandos cada) que terminaram o

²¹ Estes indicadores de formação apontam para o número de horas, o número de formandos e o número de faltas previsto e realizado em cada mês de formação. O seu cálculo processa-se da seguinte forma: [(nº de horas de formação* número de formandos)- número de faltas].

²² O DTP integra os seguintes separadores, a saber: 1. Fase de preparação; 2. Informação do curso; 3. Formadores/tutores/consultores; 4. Formandos; 5. Equipamentos e material didáctico-pedagógico; 6. Sumários e presenças; 7. Controlo e monitorização; 8. Avaliação de reacção; 9. Avaliação de conhecimentos; 10. Estágios/formação prática em contexto de trabalho; 11. Textos de apoio; 12. Cópia de certificados.

curso em 2006 e 2007 respectivamente. Para o efeito, enviei uma convocatória a todos para comparecer na AEPF, porém, somente uma formanda colaborou na resposta ao inquérito.

II. Educação: para uma abordagem sociológica

1. Breve contextualização da educação em Portugal

A educação de um indivíduo exige habitualmente a intervenção de outras pessoas, sobretudo se essa educação se processa numa instituição educativa. No caso da escola, essa educação decorre a vários níveis, a saber: no seio da instituição escolar os professores e alunos encontram-se directamente envolvidos na relação educativa, os directores, o pessoal de apoio, bem como a relação que os alunos estabelecem entre si; fora da instituição escolar e acima dela situam-se uma série de entidades que intervêm também na educação escolar, como as autoridades de educação regionais ou centrais, os grupos de apoio ou indivíduos que propõem programas, escrevem textos didácticos, os governos e os parlamentos; ao lado da instituição escolar existem instituições como a família, a igreja, os partidos políticos, os sindicatos de professores e os media (Pires et al, 1991).

Neste sentido, constata-se que a educação implica a intervenção de várias pessoas e mais do que isso, os indivíduos não escolhem, a não ser dentro de estreitos limites, a educação que querem. A dimensão social da educação revela-se assim em três aspectos, ou seja, como processo educativo, na medida em que a educação realiza-se por via de uma interacção onde intervêm directamente educador e educando e indirectamente muitas outras; como um conjunto de aquisições que constituem um património comum de vários indivíduos; como uma acção orientada para certas finalidades definidas pela sociedade e para a sociedade (Idem, 1991).

Durkheim (1972) define educação como sendo uma “acção exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objectivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina” (cit. por Pires et al, 1991; p. 25). Deste modo, a educação é uma acção social pelo que não é resultado de uma acção individual entre pai e filho ou professor e aluno, mas entre duas categorias sociais distintas – a geração adulta e a geração jovem. A educação é também uma acção global, uma vez que tem em conta todos os aspectos da vida social e não apenas alguns, e ainda uma acção unilateral dos adultos sobre os jovens, já que os primeiros transmitem atitudes, conhecimentos técnicos, e os jovens recebem, apreendem e incorporam na sua vida esses conteúdos. Finalmente, a educação caracteriza-se

por uma natureza unitária e harmónica, dado que o agente educativo centra-se na sociedade no seu conjunto (Idem, 1991).

Só recentemente a educação escolar alcançou a dimensão universal que hoje lhe é reconhecida. Durante longos anos, a educação que, como processo de interacção social sempre existiu, realizou-se quase sempre fora da escola. A Revolução Francesa, onde se sentiu fortemente a influência do Iluminismo, veio dar um novo impulso à educação escolar. A partir daqui, foi-se desenvolvendo a ideia de que à educação competia um papel fundamental no progresso e na harmonia social, ou seja, em vez de ser um privilégio concedido a alguns deveria ser um direito aberto a todos.

A criação de uma rede de escolas públicas teve sobretudo um impacto imediato no ensino primário e secundário. No final do século XIX, alguns países europeus mais desenvolvidos, nomeadamente a França, a Inglaterra e a Alemanha, têm praticamente escolarizado todo o grupo etário correspondente ao ensino primário. Noutros países, como Portugal, isso somente vem a realizar-se já na segunda metade do século XX (c.s. Ana Nunes de Almeida).

Em Portugal o estabelecimento de um sistema escolar público, nacional e obrigatório sofreu inúmeros avanços e recuos, facto este que comprometeu o acesso a toda a população ao usufruto da cidadania moderna. Apesar de a escolarização ter começado a ser encarada como imprescindível pelos sucessivos dirigentes, a sua implantação revelou-se lenta e sem resultados concretos durante todo o século XIX, pesem embora os ecos reformistas e modernizadores que se faziam ouvir em toda a Europa. Nas últimas décadas do século XX, já foi visível uma notável expansão da escolarização da população mais jovem, salientando-se um prolongamento da escolaridade para além da obrigatória. Porém, não estamos face a um processo uniforme dado que se uns prosseguem para estudos universitários, outros pautam-se por percursos de insucesso e abandono escolar; assistimos também à clivagem geracional, isto é, de um lado encontramos os jovens com mais escolarização e do outro os adultos com mais níveis de escolaridade; verificam-se ainda assimetrias entre géneros no que concerne ao acesso a patamares mais elevados do sistema escolar (Almeida, 2006).

O processo de alfabetização dos indivíduos não corresponde necessariamente à sua escolarização, sendo que a primeira, segundo Candeias (2001), é entendida como «“um tipo de relação funcional como a leitura e por vezes com a escrita”» (cit. por Almeida, 2006; p. 28), cujo impulso ocorre nas sociedades europeias desde o século XVI. O ensino dispersava-se por um conjunto de agentes e locais, a sua frequência era autónoma, informal, flexível e realizada de acordo com as necessidades dos alunos, estando o método de aprendizagem

centrado no conhecimento do alfabeto. Ora, esta modalidade pré-moderna de acesso à cultura escrita perdurou até às primeiras décadas do século XX. A partir de 1940, a centralidade da escola passa a determinar os critérios de captação da situação educativa dos portugueses pelo que a frequência da escola é um critério crucial que desagrega os que integram o mundo letrado e moderno e os restantes, os analfabetos. Somente nesta altura é que mais de metade da população adulta alcança competências de literacia, com vantagem evidente para o género masculino em detrimento do feminino. Todavia, no início do século XXI, a alfabetização total da população ainda não está cumprida, sendo que os mais idosos são os mais excluídos aos meios necessários à fruição da modernidade. Na segunda metade do século XIX, o nosso país comparativamente ao quadro europeu demonstra um atraso assinalável no processo de escolarização da sua população infantil e juvenil, sendo que nas décadas posteriores a situação pouco se altera. Este facto é paradoxal, uma vez que Portugal é um dos primeiros países ocidentais a instituir a obrigatoriedade escolar (1835), no entanto, é dos últimos a cumpri-la (Almeida, 2006).

Certo é, que as tentativas de universalização da escolaridade básica convergem com o final do século XVIII, aquando do aparecimento e crescente estruturação dos Estados-Nação, os quais intervêm progressivamente nos vários domínios da vida social. Esta intervenção estatal reporta-se, em outras, a duas normativas específicas que dizem respeito ao carácter gratuito e obrigatório da escolaridade. Deste modo, a gratuidade pressupunha que a adesão ao processo de escolarização se concretizaria por via da ausência de obstáculos materiais que impediam as crianças oriundas de meios populares a ter acesso à mesma. Como tal facto não foi implementado, devido “às resistências da tradição e à incultura dos povos”, todas as crianças vão sendo paulatinamente obrigadas a frequentar a escolaridade básica, enquanto que diversas políticas sociais visam a regulação das práticas de socialização familiares (Sebastião, 1998; p. 312).

Nas últimas décadas, o carácter tardio e lento da escolarização parece ter-se invertido com rapidez, a par das transformações demográficas entretanto ocorridas, nomeadamente a quebra da fecundidade. Deste modo, a frequência dos seis anos de escolaridade, que constitui a obrigatoriedade escolar até 1990, consolida-se nos últimos trinta anos. O número de matriculados nos níveis inferior e superior à escolaridade obrigatória de nove anos acresce significativamente, confirmando-se a nova centralidade que a escola passa a deter como meio duradouro de socialização. Por sua vez, verifica-se uma notável inversão da tendência estrutural precedente dado que se as mulheres permanecem em desvantagem face aos homens no que respeita à cultura escrita, devido a um efeito prolongado no tempo, relativamente à

juventude, assiste-se a uma vantagem crescente das raparigas, a qual é tanto maior, quanto mais se avança no sistema de ensino. Note-se ainda que nas últimas décadas assistimos, nos países ocidentais, à renovação das abordagens educativas, visto que o conceito de educação tende a expandir-se e a adquirir um âmbito mais abrangente que transcende os limites da educação inicial, formal, de base escolar e dirigida a crianças e jovens. Assim, emerge a educação ao longo da vida, conferindo uma nova relevância à educação e formação de adultos (Almeida, 2006).

Ora, para estudarmos estas questões do sistema educativo, temos necessariamente que analisar os objectivos e o funcionamento do sector governamental, pelo que ao longo dos séculos XIX e XX, a educação foi-se tornando uma função estatal. A Lei de Bases (Lei 46/86) do sistema educativo português foi aprovada em 1986 e permanece na definição do actual sistema educativo, por via dos seguintes princípios: direito à educação e à cultura, direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, na liberdade de aprender e ensinar, na descentralização, na desconcentração e diversificação de acções educativas, na redução das assimetrias, no desenvolvimento local e regional e na contribuição para o desenvolvimento do espírito e da prática democrática. De acordo com Teodoro (1997), a aprovação desta lei permitiu o fecho de um ciclo no seio das políticas educativas nacionais, fazendo emergir um outro centrado no propósito de realizar uma reforma educativa, integrando todos os vectores do sistema de educação e ensino, de modo orgânico e consistente.

Não obstante o esforço no acesso à educação, em 1996, Portugal continuava a ser o país da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) com as taxas mais reduzidas de escolarização (Idem). Já o Recenseamento Geral da população de 2001, demonstra que os baixos níveis de escolaridade dos portugueses persistem, dado que 9% da população era analfabeta, 24.6% com idade compreendida entre os 18 e os 24 anos tinha abandonado a escola antes de concluir a escolaridade obrigatória, e 44.8% inserida na mesma faixa etária abandonou a escola antes de completar o ensino secundário. Se atentarmos na região do Vale do Sousa, que abrange entre outros municípios, o de Paços de Ferreira, verificamos que a situação é ainda mais preocupante na medida em que no ano de 2001, 5% da população escolar abandonou o sistema educativo sem ter completado a escolaridade obrigatória, antes mesmo de ter atingido os 15 anos de idade. Relativamente à saída antecipada e à saída precoce, 55.7% da população entre os 18 e os 24 anos saiu da escola antes de completar o 9º ano de escolaridade e 71.5% saiu antes de completar o 12º ano, respectivamente. De referir, que no concelho de Paços de Ferreira a tendência para o

abandono escolar²³ tem decrescido progressivamente, graças à intervenção dos serviços de acção social da Câmara Municipal e dos parceiros locais (Carta Educativa de Paços de Ferreira, 2006).

Na óptica de Azevedo (2001), as políticas educativas não têm corrigido as assimetrias regionais e sociais, prevalecendo assim, a distribuição desigual dos benefícios sociais da educação, facto explícito na taxa de escolarização que no Norte é bastante inferior à média nacional e à Região de Lisboa e Vale do Tejo. O rendimento económico das famílias condiciona em grande medida o prosseguimento de estudos por parte dos alunos, sendo que é das famílias de baixos recursos que sai a esmagadora maioria dos alunos que abandonam a escola no final do 6º ano de escolaridade e que reprovam mais vezes. Neste sentido, o autor considera que a democratização do ensino não foi acompanhada por políticas de igualdade no sucesso e na obtenção de resultados equivalentes entre cidadãos, daí a persistência das reprovações.

Estas dinâmicas apontam para o que outros autores designam de “crise do sistema educativo”, como refere Correia (1998, p. 16). Trata-se de uma “crise da escolarização dos alunos, crise dos saberes dos profissionais, crise da relação que os pais estabelecem com a escola, crise da autoridade escolar (...), uma crise de tal forma profunda que põe em causa os mecanismos de gestão e de superação da própria crise”.

Durante vários anos, as políticas educativas confundiram exigência escolar com reprovação escolar. Se por um lado, era proporcionado o livre acesso de todos à escola, por outro, condena-se uma parte significativa dos alunos à reprovação e à exclusão.²⁴ Neste sentido, ainda que a massificação da escola se tenha tornado num fenómeno social, com o surgimento de uma exclusão social assente essencialmente em factores de índole sócio-cultural e de um mercado caracterizado pela flexibilidade, facilmente se compreende que não

²³ De ressaltar que as taxas de abandono escolar precoce registadas no nosso país, encaminham anualmente para o mercado de trabalho milhares de jovens sem qualificação escolar mínima, sem qualquer qualificação profissional. São vários os estudos que analisam este grave fenómeno social e encontram as suas causas no baixo rendimento económico das famílias, nos baixos níveis de escolarização populacional, e no deficiente investimento em educação. Por sua vez, como causas internas ao sistema educativo, apontam o insucesso escolar e a ausência de apoio aos alunos com mais dificuldades de progressão escolar. Ver anexo 2.

²⁴ Nas nossas sociedades, a ausência de capital económico repercute-se sobre a generalidade dos outros capitais, por exemplo, o capital cultural nunca se adquire sem esforço, nunca se herda, quero com isto dizer que implica sempre por parte do agente social um longo trabalho de incorporação e aprendizagem, assim, exige-lhe tempo, mas também meios materiais e financeiros. Esta questão pode remeter-nos para a obra de Bourdieu e Passeron “A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1982), onde é feita uma exímia análise sobre a reprodução, ou seja, a partir daqui compreende-se que perante as desigualdades de crianças provenientes de meios sociais diferentes, a escola não é capaz de transformar o seu capital cultural quando elas integram o meio escolar. No texto é mesmo referido que “numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estritamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira directa e declarada” (p. 218).

basta a avaliação das competências cognitivas adquiridas, é também preciso avaliar a operacionalização dessas competências (Magalhães e Stoer, 2002).

Deste modo, a escola básica terá de transcender o lugar onde somente se aprende a escrever e a contar, o que pressupõe que contribua para dar sentido aos saberes instrumentais e sustentar outras aquisições complementares ao longo da vida. As aprendizagens devem fomentar a autonomia, ajudar a lidar com a informação, estimular abordagens teóricas e práticas aos vários problemas, conciliando saberes e capacidade de aplicabilidade a novas situações.

2. A Formação profissional em Portugal – enquadramento dos CEF's

A expressão Formação Profissional (FP)²⁵ parece ter surgido nos anos 30 do século XX para expressar sobretudo o ensino técnico formal para profissões ao nível da cadeia operativa, sendo os jovens o público-alvo (Cardim, 2005). Uma década depois, o conceito tornou-se mais utilizado na teoria económica e em 1948 deu-se em Portugal a Reforma do Sistema Educativo, que fez despoletar a criação do ensino técnico industrial e técnico comercial, diurno e nocturno, a fim de produzir mão-de-obra qualificada para que pudesse responder às necessidades de desenvolvimento industrial do país, após a II Guerra Mundial (Cabrito, 2002). Assim sendo, em 1950, as acções formativas propagam-se a novos públicos-alvo²⁶ na medida em que se dirigem a activos desempregados por via da “FP acelerada” ou de adultos e pela generalização do “aperfeiçoamento dos activos” com o intuito de actualizar os já profissionais em acções formativas que normalmente tinham curta duração (Cabrito, 2002; Cardim, 2005). A este propósito, Cabrito (2002) refere que desde esta década o sistema educativo nacional passou a disponibilizar duas vias de formação inicial: o ensino liceal generalista, orientado para jovens que pretendiam prosseguir os estudos; e o ensino técnico destinado a jovens oriundos das classes trabalhadoras e dos pequenos proprietários agrícolas, bem como aos adultos trabalhadores. Não obstante, Cardim (2005) advoga que estas iniciativas não se fizeram acompanhar de uma sedimentação teórica em torno do conceito e das suas implicações, embora a Comissão Interministerial para o Emprego (CIME) em Portugal tivesse elaborado um documento onde consta um conjunto de definições de FP, entre as quais a FP enquanto um “conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento, exigidas para o exercício das funções próprias de uma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica”. Trata-se de uma definição que tem como critério fundamental o conteúdo profissionalizante do que é ensinado e não distingue, por exemplo, a formação do ensino superior.

Pese embora este crescimento ao nível educativo e profissional, em 1960, a expansão do ensino técnico estagnou graças à ditadura vigente e à Guerra Colonial. Não obstante, após

²⁵ Ver anexo 3.

²⁶ Na verdade, o modo de encarar a FP e os seus conteúdos têm oscilado no decorrer das décadas, pelo que inicialmente os públicos-alvo eram essencialmente jovens e adolescentes, privilegiando-se a modalidade inicial ou exclusiva de formação, no entanto, actualmente integra os adultos, sendo que a FP de jovens tende a ser realizada mais tarde e segundo uma base escolar mais alargada, e há ainda uma preocupação crescente com a formação dos activos através da contribuição de escolas técnicas e centros de formação, empresas e entidades universitárias (Cardim, 1995).

a Revolução de 25 de Abril de 1974 que visava a igualdade e equidade, assistiu-se a um processo de unificação das vias do sistema educativo, dado que as escolas técnicas foram absorvidas pelo ensino liceal, logo, entre meados de 1970 e meados de 1980, a educação técnica profissional formal de jovens e de adultos foi quase inexistente, facto este que proporcionou a carência de operários qualificados e profissionais de nível intermédio (Cabrito, 2002). Por sua vez, em 1985 o decreto de lei 165/85, “formação em cooperação”, visava encarar a FP como «“o agente essencial para o desenvolvimento e não como simples factor de ajustamento entre a oferta e a procura de emprego”». Na sequência desta lei, a política de emprego tornou-se mais evidente e a formação passou a ser definida como uma lógica de apoio, sendo que o decreto de lei 405/91 regulou a FP “inserida no mercado de emprego”, tendo em consideração os pressupostos a si inerentes. O Estado, por via da definição de políticas de coordenação, apoio, promoção e mesmo realização de actividades segundo estruturas específicas, bem como as empresas/entidades empregadoras enquanto “realidades polarizadoras e espaços de formação”, apoiam a FP (Cardim, 2005).

O ano de 1986 consagra a adesão de Portugal à UE e assim, reforça-se a necessidade de desenvolver um ensino de natureza vocacional. Note-se ainda que a partir de 1992 a economia europeia reflecte alertas de degradação, o que veio a traduzir-se em fenómenos de recessão que se prolongaram até 1994, porém, no nosso país a crise²⁷ ocorreu mais tarde e assim, prolongou-se para além desta data. De forma a fazer face à crise, por similitude a outros países europeus, Portugal encara a FP como uma via decisiva para o desenvolvimento, então, “a formação é encarada como factor de coesão social bem como um importante factor de competitividade, pelo que se assiste a esforços para envolver as empresas na formação dos seus trabalhadores” (Cabrito, 2002 p. 4). Neste sentido, a necessidade de aproximação da nossa economia às dos países membros da UE²⁸, exigia um amplo esforço de investimento em

²⁷ As Grandes Opções do Plano (1994) mencionam que esta crise tem subjacente a perda de competitividade europeia de Portugal, graças sobretudo à sua incapacidade de inovação e internacionalização de grandes empresas; à falta de dinamismo na criação e crescimento das PME's em sectores de ponta; à protecção de empresas e ramos de actividade pouco eficientes por parte do Estado intervencionista; à falta de formação de engenheiros e quadros médios; à fraca cooperação entre universidades e empresas (cit. por Cabrito, 2002).

²⁸ De ressaltar que o Fundo Social Europeu (FSE) passou a ser utilizado como factor estruturante da FP em Portugal, dado que o nosso país passou a socorrer-se deste para responder às solicitações sobre a execução da formação. Note-se que as preocupações do FSE voltavam-se essencialmente para o financiamento, logo, a contrapartida seria a obtenção de informações acerca das presenças em FP e das respectivas horas de formação. Pese embora este facto, uma análise mais vincada da FP vai mais além, porque tem em linha de conta o número de formandos, o tipo de cursos e o número de conclusões (no caso da qualificação inicial) (Cardim, 2005). Afonso e Ferreira (2007, p. 46) referem mesmo que “o financiamento público da educação e formação profissional contínua é amplamente suportado pelo FSE, e centra-se numa série de medidas destinadas a promover a adaptação da população activa aos desenvolvimentos económicos e às mudanças organizacionais e tecnológicas e a aumentar a empregabilidade numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida”.

FP, então, no âmbito do apoio da UE ao desenvolvimento do país, foi grande o afluxo de recursos financeiros destinados a apoiar programas de FP de jovens e adultos. Em Outubro de 1995, a ministra da qualificação e do emprego afirmou ter direccionado a sua actuação na renovação da organização e gestão empresarial, no estímulo à criação de emprego, na reforma da FP sob tutela do trabalho e no aperfeiçoamento da contratação e legislação laboral. Por sua vez, em 1997 são criados cursos de educação-formação para qualificar alunos sem escolaridade obrigatória, ou que com a sua posse, não desejaram prosseguir estudos (Cardim, 2005).

Nos países com uma economia mais desenvolvida e sofisticada, ocorre o aperfeiçoamento dos activos de forma a actualizar conhecimentos à custa das necessidades de evolução técnica ou da sua transição para funções com conteúdo mais exigente. Esta realidade pressupõe intervenções formativas próprias, distintas dos cursos longos e pós-laborais, implicando “impulsos de conhecimento” com curta duração e no horário laboral, com vista a valorizar o desempenho profissional dos activos. Cardim (2005) defende que o Estado deveria apostar mais numa política de apoio ao aperfeiçoamento dos activos “assente na prestação de serviços de qualidade por entidades qualificadas e com conhecimento específico, próprio, técnico ou gestor”. Deste modo, é imprescindível apoiar a acção de prestação de serviços formativos às empresas segundo a acção formativa de curta duração, de forma a responder às necessidades de formação criadas pelo desenvolvimento do país. Repare-se ainda que um outro obstáculo se tem imposto, reportando-se à recusa da importância da qualificação como objectivo crucial das políticas do trabalho, na medida em que há uma desvalorização do trabalho, fazendo com que o emprego passasse a ser o factor estruturante da “formação-emprego”.

Como é sabido, as transformações técnicas, económicas e organizacionais levam a uma constante alteração do conteúdo do trabalho e das competências dos seus trabalhadores fazendo despoletar desactualizações e desadaptações, daí as necessidades de aprendizagem ao longo da vida e a importância da FP para os trabalhadores (Velada, 2007; Cardim, 1995), onde a modalidade de FP contínua se considera como universal (Cardim, 1995). Kovács (1994) é também defensora desta tese porque advoga que as NTIC levam à necessidade de acções de formação nas empresas, acções de transferência e reconversão dos indivíduos e a contratação de operadores qualificados, de técnicos, engenheiros e outros quadros médios e superiores. Trata-se da carência de qualificações diferentes²⁹, ou seja, mais polivalentes e

²⁹ A este propósito, Cunha (1996) refere que a formação prende-se com a capacidade de aquisição de competências no curto prazo de modo a melhorar a performance actual, assim, serve para reduzir as deficiências

flexíveis, com novos conhecimentos técnicos, tendendo para o sentido de cooperação e espírito de equipa ao nível da execução e disponibilidade para aprender, é por isso que Vatin (1999) menciona que a FP dos trabalhadores visa a sua adaptação às mudanças rápidas do processo produtivo. Nesta sequência, a FP é entendida como “uma experiência planeada de aprendizagem que é concebida com o objectivo de resultar numa mudança permanente dos conhecimentos, atitudes ou competências, críticos para o bom desempenho da função de um indivíduo” (Campbell et al, 1970; Campbell e Kuncel, 2001, cit. por Velada, 2007). É neste sentido que se despoleta um alargamento de instituições promotoras de formação (Cardim, 1995; Veloso e Silva, 2007), através de “um maior envolvimento de novos tipos de estruturas que dispõem de capacidade e vocação para realizar formação a benefício de públicos com crescente elevação de exigência técnica e científica” (Cardim, 1995; p. 59). Esta questão relaciona-se com o facto de se considerar as acções de FP como “cursos organizados que visam a aquisição de conhecimentos e atitudes exigidos para o exercício de funções próprias de uma profissão ou grupo de profissões em qualquer actividade económica. Consideram-se as Acções de Formação Profissional promovidas pelas empresas na medida em que as acções de FP podem ser promovidas pela empresa, ou a que de qualquer forma a empresa aderiu, na própria empresa, noutras empresas, centros de formação profissional estatais, etc., no país ou no estrangeiro” (MTSS, 2006; p. 7). Repare-se também que na estruturação da actividade formativa regista-se uma melhoria qualitativa expressa na evolução de indicadores como o aumento do número de formandos, de formadores e de equipamentos de formação e uma estabilidade no que respeita às capacidades das instalações e à produção de recursos didácticos (DGEEP, 2005).

Mediante o que foi ilustrado, Salgado (1991) menciona que a FP é um instrumento que permite proceder ao ajustamento dos homens à sociedade empresarial e à tecnologia, e quando é “bem planeada e ajustada às realidades e necessidades, constitui o instrumento por excelência para fazer crescer a sociedade”. Assim sendo, uma formação cuidada permite ao trabalhador um conhecimento das potencialidades dos recursos modernos e também possibilita, através do seu enriquecimento pessoal e profissional, uma responsabilização e uma maior capacidade de resposta relativamente aos problemas que ocorrem no seu quotidiano de trabalho. Nesta medida, ao permitir que o trabalhador esteja habilitado a um melhor desempenho da sua função e a uma maior autonomia e responsabilidade (Bilhim, 2006), a FP reveste-se de uma função social de transmissão de saberes, detendo uma

de performance e o grau de desactualização dos trabalhadores, para elevar o empenho dos mesmos e a sua flexibilidade e para acolher e integrar novos trabalhadores.

relevância crucial na transição entre a escolaridade e a inserção no mercado de trabalho, bem como na vida activa dos trabalhadores (Bernardo, 2003). Bilhim (2006) refere ainda que se trata de um processo de articulação com os desejos de desenvolvimento e valorização dos trabalhadores e com as necessidades da organização, contribuindo para o sucesso de ambos. Neste seguimento, a FP cumpre o duplo objectivo de contribuir, por um lado para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e por outro, para a melhoria do desempenho organizacional (Velada, 2007). Ao nível individual a formação é importante na medida em que assegura a empregabilidade do indivíduo³⁰, ou seja, para o manter atractivo no mercado de trabalho (Carberry e Garavan, 2005, *cits. por Idem*), sendo relevante distinguir empregabilidade interna, referente à capacidade do indivíduo se manter a trabalhar na mesma empresa, de empregabilidade externa que reporta para o valor do indivíduo no mercado de trabalho externo (Groot e Brink, 2000, *cits. por Idem*), sendo que para este efeito, a aquisição de novas competências profissionais e a sua actualização constante revelam-se fundamentais (Velada, 2007). Ao nível organizacional a FP assume um papel crucial na medida em que o desempenho de uma função exige o uso sistemático de novos conhecimentos e de competências, paulatinamente mais complexos, fazendo daquela o mecanismo privilegiado de incorporação de novos conhecimentos ou competências ou de melhoria dos já existentes. Contudo, para que a formação seja de facto uma vantagem competitiva para a empresa, esta tem que ultrapassar o desenvolvimento das competências básicas através da criação de capital intelectual, que inclui por sua vez as competências básicas necessárias para o exercício da função e o nível de competências mais avançadas (referentes ao domínio da tecnologia). Neste sentido, as acções de formação têm de ser ministradas segundo as necessidades, objectivos e estratégias da organização, caso contrário, o investimento não é rentável, daí a importância da concepção de uma acção de formação (Idem, 2007).

Ora, verificamos que a FP direcciona-se para duas grandes vertentes, por um lado, visa a reconversão dos trabalhadores com o objectivo de elevar a competitividade empresarial, por outro lado, prepara os jovens para a inserção no mundo do trabalho. Deste modo, sendo a qualificação dos portugueses um eixo estratégico orientador da acção do XV Governo Constitucional, a prioridade assenta na tomada de medidas que visem a promoção do sucesso escolar, tal como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, nomeadamente o desqualificado. É igualmente evidente que estas medidas assumem também um papel estratégico no quadro das políticas activas de emprego, enquanto meio privilegiado de

³⁰ Ver anexo 4.

promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida activa dos indivíduos e de suporte ao aumento dos níveis de produtividade da economia portuguesa (MTSS, 2006).

Certo é, que a opção por esta prioridade deve-se à consciencialização dos desafios para Portugal, no âmbito da UE, oriundos das consecutivas transformações tecnológicas e científicas e das constantes mudanças sociais e profissionais, inserindo-se no quadro das respostas nacionais aos objectivos definidos, entre outros, na estratégia de Lisboa, e assim, também no Plano Nacional de Emprego. Neste sentido, e tendo em consideração o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, nomeadamente aqueles que entram precocemente no mercado de trabalho, dotados de níveis insuficientes de qualificação escolar e profissional, é imprescindível garantir a concretização de respostas formativas indo ao encontro das directrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE).

De acordo com estas directivas, os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, têm vindo a lançar iniciativas nas áreas de orientação escolar e profissional e da inserção profissional, bem como no domínio das medidas de educação e formação, como via privilegiada de transição para a vida activa. De entre as diversas medidas, ressalvo a criação de cursos de educação e formação, por via do despacho conjunto 279/2002, de 12 de Abril, e ainda a criação dos cursos do 10º ano profissionalizante. Estes cursos visam, assim, dar resposta às reais necessidades educativas e formativas dos jovens que, no imediato, preferem obter uma qualificação profissional mais ajustada aos seus interesses e expectativas, em detrimento da prossecução de estudos no âmbito das restantes alternativas de educação e formação.

Neste seguimento, são criados os Cursos de Educação e Formação (CEF's) que se destinam, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos³¹ de idade, em risco de abandono escolar ou que tenham abandonado a escola antes da conclusão dos 12 anos de escolaridade, bem como àqueles que, após terem concluído o 12º ano, visam adquirir uma qualificação profissional para ingressar no mundo do trabalho. Os referidos cursos devem respeitar os referenciais definidos pelo Ministério da Educação, através da Direcção de Formação Vocacional e da Direcção Geral de Formação e Desenvolvimento Curricular nas componentes de formação³² sociocultural e científica, e pelo Ministério da Segurança Social e

³¹ Poderá ser autorizada pelo director regional de educação competente, a frequência dos cursos de educação e formação adequados aos respectivos níveis etários e habilitacionais, a jovens com idade inferior a 15 anos.

³² A componente de formação sociocultural integra as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Cidadania e Mundo Actual, Educação Física, Tecnologias de Informação e Comunicação, Higiene, Saúde e

Trabalho, através do Instituto do Emprego e Formação Profissional para a componente de formação tecnológica. Para além destas componentes de formação, as últimas seis semanas do curso abrangem a formação prática em contexto de trabalho, sob a forma de um estágio de 210 horas, a fim de os jovens aplicarem os conhecimentos adquiridos. Terminado o estágio, têm de elaborar a Prova de Aptidão Final (PAF), a qual consiste na realização perante um júri de um ou mais trabalhos práticos, de modo a avaliar os conhecimentos e competências mais significativos (ME e MTSS, Despacho conjunto, 2004). Assim sendo, as Escolas Profissionais encerram uma modalidade especial de educação escolar, alternativa à oferta do sistema regular de ensino, assim visam prioritariamente, dar resposta às necessidades locais e regionais através de planos de estudos diversificados no seio de cada área de formação (EURYDICE, 1995).

Vatin (1999) advoga que na actualidade a FP é a resposta mais corrente para os jovens que prolongam a sua escolaridade e não encontram emprego, para os desempregados de longa duração a quem são propostos estágios ou para os beneficiários do RSI (Rendimento Social de Inserção), para os quais a FP funciona como contrapartida ao recebimento desta medida. A este nível, coloca-se o debate da adequação entre FP e emprego, facto este que remete para a teoria neoclássica que encara o mercado de trabalho como palco do confronto entre a oferta de trabalho (indivíduos) e a procura de trabalho (empresas). Reportando este raciocínio para a variável profissional, o mercado deve assegurar o equilíbrio entre competências adquiridas (oferta de trabalho) e competências requeridas (procura de trabalho), assegurando a circulação de informação relativa a estas competências, a fim de que todos os indivíduos encontrem o que procuram. No âmbito desta temática, Veloso (1996) avança com o conceito de “mercado de formação” que abrange as entidades formadoras³³ e os formandos que pretendem formação, quer por intermédio das empresas, quer por iniciativa própria. Sabemos que no mercado de trabalho ocorre uma inter-relação entre procura e oferta de emprego; com efeito, esta lógica também subjaz o “mercado de formação”, na medida em que este pressupõe a existência de uma procura de formação caracterizada pela diversidade de trajectórias sociais,

Segurança no Trabalho. Por sua vez, a componente científica abrange os módulos de Matemática e Física e Química.

³³ Luísa Veloso (1996, p. 168) refere que as entidades formadoras devem assumir-se paulatinamente “como detendo um papel activo e não meramente o de colmatar deficiências das empresas em termos de qualificação dos recursos humanos. Para tal, impõe-se equacionar o seu papel nos emergentes processos de reestruturação, nomeadamente da multiplicidade de dinâmicas que se desenrolam no(s) local(is) de emprego. Neste sentido, as entidades de formação apresentam-se como locais de aprendizagem, sendo que a sua actuação repercute-se nas trajectórias formativas e profissionais dos indivíduos, no seu desempenho laboral, que irá obviamente ter implicações na competitividade das empresas, daí que a actuação das entidades formadoras se repercute nas dinâmicas geradas no sistema de emprego.

bem como uma oferta que difere entre si segundo a respectiva complexidade estrutural, a definição de objectivos, os estilos de liderança e ainda, as estratégias de resposta a essa procura. Neste sentido, Bernardes e Lopes (2005) são apologistas de que a FP não deveria ter somente em consideração a oferta de cursos, mas também a aposta sobretudo numa lógica de procura, de modo a ir ao encontro das reais necessidades de um determinado meio, assim, a FP “deve ser um meio e não um fim em si mesmo” e o seu objectivo é que a aprendizagem decorra não apenas no seio da acção de formação, mas que seja transportada para o exercício profissional, de modo a servir de base para a melhoria contínua.

Ao falarmos de oferta e procura de FP, convém distinguir os papéis inerentes aos agentes implicados neste processo, ou seja, o formador e o formando. Ora, a qualidade e eficácia do formador³⁴ associam-se ao seu perfil, preparação e qualidades ao nível pedagógico, didáctico, técnico e sócio-cultural, sendo que ele tem de acompanhar as alterações que se verificam no mundo do trabalho, no grau e natureza das exigências pedagógicas e no ritmo da intensificação tecnológica (Brito, 1992; Rodrigues, 2002). Sendo o intuito da FP o aumento da produtividade e autonomia dos indivíduos, o formador deve “despertar, interessar e provocar esta atitude nos formandos, o que se resumiria na expressão ‘ajudar a aprender’, em vez de ‘ensinar a saber’” (Brito, 1992). Neste sentido, Cowling e Mailer (1998, p. 116) mencionam que “a sua tarefa consiste em organizar o meio em que o sujeito em formação desenvolve a sua acção de modo a que os comportamentos esperados se manifestem e venham a fazer parte do seu repertório comportamental”, assim devem proporcionar e facilitar o desenvolvimento pessoal, a capacidade de iniciativa, discernimento e decisão, segundo o fornecimento de elementos e de instrumentos que possibilitem uma análise pessoal e uma escolha consciente. Por sua vez, o formando também possui um papel muito importante ao longo de todo este processo, dado que estamos perante um contexto em que a formação é essencialmente aprendizagem, sendo que a organização contribui para o seu sucesso.

³⁴ Ribeiro (1991) refere que o formador deve ser um bom educador, devendo adaptar-se às situações que vão surgindo; deve igualmente perceber os mecanismos de adaptação às actividades de grupo e perceber as verdadeiras causas de conflito no grupo. Por sua vez, Bernardo (2003) diz que o formador podem ser permanentes ou eventuais, de acordo com o regime de ocupação, e externo ou interno tendo em conta o vínculo com a entidade em que ministra formação. Deve dotar-se de algumas competências, a saber: ser capaz de compreender e integrar no contexto técnico em que exerce a sua actividade a população activa, o mundo do trabalho e os sistemas de formação, o domínio técnico-científico objecto da formação, o papel e o perfil do formador, os processos de aprendizagem e a relação pedagógica, a concepção e a organização de cursos ou acções de formação; ter capacidade para planificar e preparar as sessões de formação; ser capaz de conduzir o processo de formação no grupo de formação; ter capacidades para gerir o progresso na aprendizagem dos formandos, bem como para avaliar a eficiência da formação.

Em todo este contexto, os indivíduos devem tentar incitar o seu próprio desenvolvimento, não obstante, existem muitos postos de trabalho que não possibilitam o crescimento e desenvolvimento. Assim sendo, Rogers (1983, cit. por Cowling e Mailer, 1998) defende um ambiente livre para que a aprendizagem seja facilitada num contexto em que a matéria de aprender deve ir ao encontro das necessidades dos indivíduos, encorajando-se a “aprendizagem fazendo” e a participação responsável do formando no processo de aprendizagem.

3. Os fenómenos do insucesso e do abandono escolar

O desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal ocorreu aquando dos primeiros trabalhos no domínio da economia da educação, particularmente durante a década de 60³⁵. Este interesse e as dissertações daí resultantes, ainda que produzidas no seio da área mais vasta das ciências da educação, devem-se talvez, ao acréscimo de uma sensibilização na universidade face a problemas socioeconómicos, a par do processo da expansão económica do país e do debate centrado na reforma educativa de 1970.

Em Portugal, a década de 70 foi um período de importante mudança estrutural na actividade económica, política e cultural. Este facto, aliado à natureza periférica do desenvolvimento do país, tem tido fortes implicações no aparecimento da disciplina da sociologia da educação e poderá sugerir orientações para o seu desenvolvimento futuro. Desde esta data que a penetração de sociólogos na educação tem originado trabalhos que podem ser classificados quer relativamente ao estudo das várias fases do regime salazarista e dos seus efeitos na escola, quer quanto àqueles que procuram analisar o estado actual do sistema educativo, colocando particular ênfase na relação entre insucesso escolar e origem socioeconómica (Stoer, 1992).

Na contemporaneidade o acesso à educação é algo tido como natural por grande parte da população, porém a educação na sua acepção moderna, isto é, envolvendo a instrução de alunos em espaços construídos para o efeito, levou muito tempo a emergir. Durante muitos séculos, a educação formal esteve somente ao alcance dos que tinham dinheiro e tempo para a mesma. Ocorreram inúmeras mudanças, essencialmente fruto do processo de industrialização, até que actualmente a literacia é elevada pelo que quase todas as pessoas sabem ler e escrever a um nível básico. As qualificações tornaram-se numa pedra basilar para as oportunidades de emprego e carreira. Espera-se não só que as escolas e universidades alarguem as mentes e perspectivas dos indivíduos como também “preparem as novas gerações para a participação na vida económica” (Giddens, 2004; p. 496).

Considerava-se, assim, que o progresso económico caminharia a par do aumento da escolarização, o que fez com que a educação passasse a ter um papel crucial na concepção das

³⁵ Em Portugal, durante a década de 60 e inícios dos anos 70, a maior parte dos trabalhos sociológicos na área da educação foi produzida pelo Gabinete de Investigações Sociais (actualmente designado por Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa). A quase totalidade dos trabalhos foi realizada visando uma abordagem exploratória para procurar conhecer as realidades portuguesas (Stoer, 1992).

bases em que deveria assentar o desenvolvimento económico. Não obstante, esta articulação não foi assim tão linear porque os estudos macro sociológicos dão conta de fenómenos de desigualdade no acesso à educação entre grupos sociais. Neste sentido, a escola tanto pode funcionar como um importante pólo de socialização, com uma função niveladora que proporciona o acesso de todos ao ensino, bem como um aparelho discriminatório que mantém e reproduz as divisões existentes na sociedade (Duarte, 2000).

A grande maioria dos países ocidentais fez um grande esforço na educação, nomeadamente no pós-guerra. A escolaridade obrigatória foi prolongada, a rede escolar foi alargada e as condições económicas da maioria da população melhoraram, quer por força dos rendimentos pessoais, quer das prestações sociais. Portugal, nas últimas décadas está a viver o mesmo movimento que outros países viveram nos anos 50 e 60, não obstante, apesar desta evolução geral das condições de vida, o acesso e sucesso na escola revelam disparidades sociais muito consideráveis (Pinto, 1995). Tal significa que nem todos os países foram contemplados de igual forma pelo progresso, sendo que se evidenciam autênticas assimetrias mundiais – uns acarretam inúmeras dificuldades, outros são grandes potências mundiais. Por um lado, os países industrializados que se encontram neste segundo leque evidenciam taxas crescentes de investimento público na educação o que favorece um enorme decréscimo do analfabetismo, tornando-o insignificante. Por outro lado, países subdesenvolvidos e de desenvolvimento intermédio não o conseguiram acompanhar da mesma forma (Almeida, 2003).

Portugal não conseguiu acompanhar esta evolução. Este desfasamento temporal é resultado de um relativo fracasso na implementação de políticas de escolaridade obrigatória e ainda na ineficácia do processo de escolarização. O nosso país regista um atraso significativo que necessita ser recuperado de forma a poder equiparar-se aos padrões médios dos países detentores de um maior desenvolvimento. Em 1989, por exemplo, somente 8% da população portuguesa entre os 25 e 64 anos é que tinha completado o ensino secundário ou obtido diploma do ensino superior. Estes valores são consideravelmente baixos face à média dos países desenvolvidos no mesmo período: Espanha – 19%; Itália – 26%; Irlanda – 38%; França – 50%; Japão – 70%; Suíça – 80%, muito embora esta situação tenha sido alterada para 21,5% em 2001 (mesmo que abaixo da média de 63,6%). Ou se pensarmos numa distância mais prolongada no tempo temos o exemplo da Suécia, cuja população em 1911 era maioritariamente rural que apresentava a essa data uma diminuta taxa de analfabetismo de 10%, sendo que só hoje é que Portugal se aproxima dessa percentagem (Sebastião, 1998).

Os indicadores deste atraso português face à escolarização repercutem-se no insucesso escolar³⁶, o qual é medido pela taxa de reprovações e pelas dificuldades de aprendizagem, podendo alcançar valores muito elevados. Já o abandono escolar³⁷ é uma noção que normalmente aparece associada com a interrupção da frequência do sistema de ensino por um período considerado suficiente para que essa ausência possa transformar-se num afastamento quase que irreversível. No entanto, esta definição enquadra-se no sistema de ensino com carácter obrigatório, logo, tem que ver com aquilo que as instituições de um dado país definem como meta ou imperativo. Neste sentido, da diferença entre o estabelecido na norma e o socialmente concretizado, resulta o fenómeno de abandono escolar (Justino e Rosa, 2007).

Pode dizer-se que existe insucesso ou fracasso escolar quando algum ou alguns dos objectivos da educação escolar não são alcançados. A educação escolar visa instruir, estimular e socializar os seus educandos, ou seja, visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas, o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno e a interiorização de certas condutas e valores, tendo em conta a vida em sociedade. Não obstante, muitas análises correntes tomam como elemento de referência do insucesso, dados alusivos à instrução escolar.

No âmbito do insucesso escolar, destacam-se factores que se centram no aluno, considerando o insucesso como predominantemente do aluno³⁸; outros que se centram na escola³⁹, sendo que aqui o insucesso é um efeito da estrutura escolar e não das carências naturais ou socioeconómicas do aluno; e ainda outros que advogam que o insucesso escolar pode ser relacionado com a própria estrutura social no seu conjunto, assim sendo, esta perspectiva considera que a escola é um agente educativo determinado pela sociedade, a qual não é uma sociedade igualitária mas estratificada e hierárquica (Pires et al, 1991).

³⁶ Quando fala do abandono escolar, Iturra (1990) reporta-se à “cultura dos que fogem” e identifica um conjunto de causas e de atitudes para o insucesso escolar, tais como as passagens administrativas ou o facilitismo na escola; a falta de continuidade entre o que se estuda e o que se fala e pratica em casa; a falta de tempo dos pais e a ignorância dos assuntos tratados na escola; a dificuldade de objectivar o mundo que rodeia o aluno a fim de converter a acção em saber; o professor é ensinado a ser um burocrata que gere o ensino oficialmente definido; a dificuldade da criança ou do jovem em conciliar os modelos ideais estereotipados que se repetem nas aulas e a dinâmica a que tem que se entregar para se integrar profissionalmente; a rotulação dos alunos por parte dos professores.

³⁷ Ver anexo 5.

³⁸ Tavares (1998, p. 179) refere que “atribuir o insucesso aos alunos implica conhecer e tentar compreender o porquê desse não-sucesso, quais as suas causas próximas e qual a sua interligação com os problemas socioculturais ligados à pobreza material, mas igualmente à cultural.” (Tavares, 1998; p. 179)

³⁹ Note-se que “(...) imputar à escola a responsabilidade do insucesso, implica analisar criticamente a política de ensino e o seu divórcio da realidade social, desde a colocação e selecção dos professores à questão da avaliação dos alunos durante a escolaridade obrigatória, á falta de infraestruturas como bibliotecas, cantinas e parques de jogos, todos eles devidamente equipados e ao serviço dos alunos, à falta de diálogo com os utentes da escola que os responsabilizasse por uma efectiva abertura á comunidade”. (Tavares, 1998; p. 179)

Na óptica de Tavares (1998), o insucesso escolar liga-se a uma disfunção ao nível da transmissão e compreensão de uma mensagem, sendo que embora funcione do professor para o aluno e deste para o professor, o último é o maior responsável, ainda que esta responsabilidade se possa diluir nos diversos agentes educativos e sociais. Acrescem também outros aspectos no seio das famílias como as fracas condições de habitabilidade, o desemprego crónico e as situações de emprego mal remunerado, a carência alimentar, bem como os problemas de droga que podem constituir um obstáculo para o aluno, na medida em que estes factores não propiciam o bom ambiente familiar em que o aluno sente interesse pelo estudo.

Segundo Ana Benavente (1981), o insucesso escolar pode ser explicado pela teoria dos dotes, usada até final da II Guerra Mundial, baseando-se em explicações psicológicas individuais, o que o fazia depender das capacidades e da inteligência dos alunos, dos seus dotes naturais; já a teoria do handicap sociocultural, usada entre o fim da década de 60 e início da de 70 já se baseava em explicações de natureza sociológica, segundo a qual o insucesso estaria articulado com a origem social do aluno e com a sua bagagem cultural ao entrar na escola; a partir desta data, passa a explicar-se pelos mecanismos que operam no seio da própria escola. Quanto à teoria do handicap sociocultural⁴⁰, de acordo com a análise estatística, constata-se que o insucesso escolar varia mediante o estrato social, demonstrando que este fenómeno afecta em particular as categorias socialmente desfavorecidas, estando os factores explicativos centrados nas variáveis económicas, sociais e culturais do meio envolvente. Neste sentido, o défice de recursos culturais que caracteriza o contexto familiar e social provoca um atraso no desenvolvimento intelectual da criança, nomeadamente a nível verbal e cognitivo. O ambiente familiar revela-se assim incapaz de proporcionar à criança as bases culturais e linguísticas de que esta necessita para progredir na escola. Afirma-se existir uma relação estreita entre as práticas culturais de um determinado meio social e o processo de

⁴⁰ Nesta linha, Pinto (1995) refere que a origem social dos alunos determina bastante a sua sobrevivência escolar, sendo que qualquer leitura desta realidade associa este facto às melhores prestações académicas dos alunos dos grupos sociais favorecidos. Por um lado, existe o grupo social favorecido, cujos referenciais de vida vão valorizar o trabalho escolar. Por outro lado, há o grupo social desfavorecido, que desvaloriza a escola e o trabalho escolar. Hyman (1953) foi um dos primeiros autores a propor uma interpretação para esta problemática, ao considerar que as diferentes classes sociais são caracterizadas por sistemas distintos de crenças, aspirações e atitudes relativamente ao sucesso geral e à educação em particular. Deste modo, o sistema de valores de cada pessoa depende da classe social de pertença. Neste sentido, à medida que se consideram pessoas de estatuto socioprofissional mais baixo, verifica-se que elas estabelecem uma menor relação entre sucesso social e nível de instrução, sendo que o sucesso é sobretudo atribuído a factores que escapam à iniciativa individual (sorte, azar, destino...). Assim sendo, os valores destas classes vão estar associados a menores sobrevivências escolares e a piores prestações escolares. Contrariamente, as classes sociais mais favorecidas encaram a instrução como fazendo parte das condições de sucesso, que é encarado essencialmente como desenvolvimento e realização pessoais e dependendo da iniciativa individual (cit. por Pinto, 1995).

escolarização das crianças que dele provêm. Deste modo a existência de livros em casa, a leitura de jornais, a frequência de espaços culturais constituem indicadores valiosos de práticas culturais intensas que exercem influência sobre o insucesso escolar (EURYDICE, 1995).

Bernstein (1971) fez uma investigação acerca dos códigos linguísticos trabalhados na instituição escolar. Neste sentido, os códigos linguísticos característicos das crianças de classe média e das crianças de classe popular, colocavam as primeiras numa posição de vantagem face às segundas no contexto escolar. Existem, assim, dois tipos de códigos, o restrito que pertence às crianças de meios menos favorecidos, em que a linguagem gestual e a intensidade e o tom da voz adquirem mais relevância; e o elaborado que remete para as crianças da classe média, e radica numa linguagem mais elaborada e complexa que a precedente, traduzindo-se na utilização de um conjunto de referências mais universais. O código restrito acaba por não ser reconhecido na instituição escolar, pelo que o funcionamento da escola vai ao encontro do código elaborado, assim se despoletam situações de insucesso escolar.

A propósito desta teoria da reprodução social, Pierre Bourdieu demonstrou ao longo de diversos trabalhos que o funcionamento da instituição escolar está submetido a lógicas de dominação cultural, de que decorre um efeito verdadeiramente estrutural, dado que o capital cultural retorna ao capital cultural. O autor quer com isto dizer que os “herdeiros” das camadas sociais ricas em capital cultural têm probabilidades muitíssimo superiores de ingressarem nas formações socialmente mais valorizadas do que os estudantes originários das classes populares. E porque o capital cultural tem uma tradução em capital económico, são precisamente estes herdeiros das classes sociais mais escolarizadas que acedem aos lugares mais favoráveis da estrutura social. Trata-se de uma abordagem que aprofunda e enriquece, de algum modo, outras abordagens já empreendidas a partir do marxismo, que haviam assinalado a função da Escola como aparelho ideológico de Estado e, nessa perspectiva, destacado o papel desempenhado pela inculcação e difusão da ideologia meritocrática. Dito de outro modo, esta ideologia que consiste em fazer crer que só o mérito pessoal, isto é, os dotes naturais de cada um, determinam o sucesso escolar, obscurece esse facto empírico incontornável que é a eliminação dos filhos das classes populares das carreiras escolares socialmente mais valorizadas (Bourdieu, 1982).

O mesmo autor remete para a necessidade de serem criadas condições na escola que garantam o reconhecimento da pluralidade das formas de sucesso, contrariando os mecanismos que conduzem à concentração dos alunos com piores resultados escolares e com problemas comportamentais. Por sua vez, Raul Iturra (1990), em consonância com as

abordagens da teoria da reprodução sócio-cultural, advoga que o insucesso escolar é uma construção social que advém do facto da escola ignorar a heterogeneidade cultural e a diversidade das práticas locais onde se processa a vida, fazendo acreditar que os indivíduos são todos iguais ao nível dos direitos; assim, a todos deve ser oferecida a mesma formação e para todos usados os mesmos métodos pedagógicos.

Neste sentido, as teorias da sociologia da reprodução acentuam a função repressiva, selectiva e reprodutora da instituição escolar. Esta corrente de pensamento desenvolve a noção de uma escola incapacitadora, pelo facto de ignorar os valores dos alunos oriundos de classes sociais desfavorecidas e ainda porque a sua própria organização e modo de funcionamento se destinam a favorecer determinadas classes sociais em detrimento de outras mais desfavorecidas. Quanto à teoria da relação com o saber, propõe-se a explicar o (in)sucesso escolar de indivíduos pertencentes às mesmas categorias sociais. Com efeito, a correlação estatística entre origem social e percurso escolar não permite determinar inevitavelmente o (in)sucesso. Desta forma, a relação que o jovem estabelece com a escola, o trabalho escolar e o mundo do trabalho adquire assim um sentido específico, pelo que o indivíduo não representa nem a simples incarnação de um grupo social, nem o mero produto das influências do contexto.

Entender porque razão a criança progride ou falha na escola exige primeiramente, perceber qual o seu trabalho na escola. Posteriormente, deve compreender-se porque motivo ela não trabalha e qual o seu significado para o trabalho. Em síntese, a questão central é perceber o significado que os alunos e professores, por via das suas próprias histórias, atribuem à sua vivência escolar.

A corrente interaccionista preocupa-se fundamentalmente com o que se passa no interior da escola, propondo-se analisar os mecanismos concretos e quotidianos que estão na origem do insucesso escolar, através das interacções dos vários parceiros educativos. O docente não é um indivíduo neutro no plano cultural, daí criar expectativas e representações de si próprio e dos alunos. O seu percurso profissional e contexto sociocultural condicionam fortemente as suas expectativas e representações do aluno ideal. Deste modo, o professor tenderá a valorizar mais os alunos que se aproximam dessa sua representação, tendendo paralelamente, a desvalorizar aqueles que dela se afastam, por via de atitudes verbais, gestuais e escritas, rapidamente interiorizadas (EURYDICE, 1995).

A Rede de informação sobre a UE, advoga que as medidas de intervenção no âmbito do insucesso escolar são de natureza variada, sendo que algumas das acções empreendidas situam-se fora do contexto escolar, em outras esferas sociais, como o trabalho infantil, a

assistência social, o sector socioeconómico, a inserção profissional, entre outras. Deste modo, é imprescindível atentar na educação pré-escolar⁴¹, que para muitos Estados-membros representa um espaço de socialização e de desenvolvimento da criança, particularmente pelo papel que nela desempenham as actividades de carácter lúdico e de estímulo. Compete à educação pré-escolar, não somente a socialização e o desenvolvimento da criança mas também a sua preparação para os estádios posteriores de aprendizagem. É igualmente importante, a intervenção da família no processo educativo, e mais especificamente na luta contra o insucesso escolar, sendo unanimemente reconhecida na maioria dos Estados Membros, pelo que cada vez mais a família é convidada a envolver-se no processo educativo dos filhos. Neste sentido, o empenho da instituição familiar será tanto mais desejável quanto se reconhece ainda que os factores-causa do insucesso escolar residem, para muitas crianças, não no contexto escolar, mas muito concretamente no próprio quadro familiar (Idem, 1995).

Face a todas estas dinâmicas, muitos governos, parceiros sociais e agências de cooperação internacional têm concedido atenção ao fenómeno do abandono escolar e à problemática do trabalho infantil e da inserção precoce no mundo do trabalho. Note-se, por exemplo, o ambicioso objectivo definido no Conselho Europeu de Lisboa em 2000, o qual visava fazer da UE a «“economia mais competitiva, dinâmica e baseada no conhecimento”» até 2010. No ano seguinte, o Conselho Europeu de Estocolmo definiu vários objectivos que deverão constituir encargos para a prevenção e combate do abandono escolar, nos diversos estados membros, como sejam aumentar a qualidade e eficácia dos sistemas de educação e formação dentro da UE; facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação; proporcionar um ambiente aberto de aprendizagem, tornando-a mais atractiva; e apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social.

Em Portugal, o fenómeno do abandono escolar tem-se perpetuado ao longo de várias décadas, sendo este preocupante, quer pela proporção que atinge, quer pelas repercussões na vida dos indivíduos e das sociedades. Neste sentido, «numa sociedade cada vez mais escolarizada, o abandono escolar “precoce”⁴² reveste-se de uma maior “gravidade social” e a sua prevenção e remediação constituem uma prioridade» (Castro, 2007; p. 19). Quanto à definição deste conceito, Rosa e Martins (2001) encaram-no como o total de indivíduos, com idade compreendida entre os 10 e os 15 anos, que não concluíram o 3º ciclo do ensino básico e não se encontram a frequentar a escola. Por sua vez, segundo Azevedo (1999) o termo

⁴¹ Em Portugal, a educação pré-escolar é considerada como parte integrante do sistema educativo a partir de 1975, sendo a sua frequência facultativa. É ministrada em instituições próprias da iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades colectivas ou individuais (EURYDICE, 1995).

⁴² Ver anexo 6.

abandono escolar remete somente para as saídas do sistema de ensino e formação antes do 9º ano de escolaridade e antes de completar os 15 anos de idade⁴³.

É certo que o abandono ao longo da escolaridade obrigatória expressa uma profunda crise da instituição escolar, a qual poderá dizer-se que “resulta da sua aparente democratização e é vivida, de um modo mais trágico que no passado, pelas consequências pessoais e sociais que provoca” (Castro, 2007; p. 25). Deste modo, é imprescindível conhecer as causas e as consequências deste complexo problema social, a fim de se definirem estratégias e concretizarem acções para a sua erradicação.

Os estudos acerca do abandono escolar são unânimes quanto à existência de múltiplas causas, tendo em conta os países, as regiões, o grau de ensino, os contextos económicos, sociais e familiares a que se reporta. Todavia, uma das causas ocorre com frequência, ou seja, o facto dos alunos que abandonam terem problemas com a escola, sendo que só excepcionalmente se encontra um bom aluno, entusiasmado e com projectos escolares que renuncia à escola. Azevedo (1999) advoga que as trajectórias escolares negativas, marcadas pelo insucesso escolar e por dificuldades de integração de crianças no espaço escolar, contribuem para a saída antecipada da escola e para a inserção precoce e desfavorecida no mercado de trabalho. Para além disto, ainda considera que o abandono escolar é um fenómeno sistémico que reúne o subsistema indivíduo, família, escola e meio envolvente. Assim sendo, as causas determinantes do abandono relacionam-se com a qualidade e intensidade das interacções destes subsistemas.

Frequentemente, o abandono e insucesso escolar bem como o analfabetismo resultam do encerramento⁴⁴ de escolas em pequenas localidades com reduzido número de alunos. Quando tal se sucede, os indivíduos com mais recursos económicos vêm-se obrigados a deslocarem-se para as áreas urbanas em busca de oportunidades de vida. Contudo, as longas deslocações das crianças para a escola, aliadas à pouca motivação dos docentes fazem do insucesso e do abandono uma realidade marcada desse tipo de populações (Sebastião, 1998). Podemos então concluir que as competências de muitas crianças ficam aquém do esperado e

⁴³ Note-se que o decreto de lei n.º 85/2009 já estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

⁴⁴ Este acto é paradoxal, pelo que, como salvaguarda e defesa dos direitos dos cidadãos, o Estado estabeleceu como princípio de igualdade de oportunidades o acesso ao ensino e à escola, independentemente das suas capacidades económicas e sociais. Esta legitimação decorre do compromisso socialmente reconhecido que competiria ao Estado assegurar as condições da oferta de ensino e de acessibilidade a esse bem público, correspondendo, da parte do cidadão, não apenas a concretização de um direito de acesso à educação, mas também o dever de frequência, desempenho e conclusão de uma escolarização a desenvolver ao longo de um determinado período de vida de uma criança (Justino e Rosa, 2007).

que o grau de evolução da escolarização tem sido lento, daí subentender uma resistência das populações à ideia de prolongamento da escolarização. Assim, a obrigatoriedade imposta pelo Estado não possui a legitimidade necessária para contornar a situação.

Perante o cenário observado o acesso ao ensino superior é limitado e proporcional aos indivíduos que conseguiram prosseguir os estudos e que, claramente, como ficou referenciado atrás, são estudantes provenientes maioritariamente de famílias com recursos económicos mais elevados e, ainda, uma reduzida parcela oriundos de classes mais desfavorecidas (Almeida, 2003).

Neste sentido, as saídas precoces e os abandonos escolares constituem na actualidade uma expressão explícita de desigualdades sociais, traçando o fosso entre aqueles que integram o mercado de trabalho qualificados e com certidões escolares e os que ingressam desqualificados escolar e profissionalmente. É óbvio que os jovens que optam pelo abandono irão deparar-se com repercussões negativas a curto prazo, como seja a exploração infantil, os comportamentos desviantes, a exclusão social. Neste sentido, o PNAPAE⁴⁵ (2004) refere que as consequências do abandono escolar podem manifestar-se na precariedade do emprego, nas desigualdades sociais e na baixa produtividade.

Pesem embora os problemas evidenciados, a escola tem vindo já há algum tempo a explorar novas soluções, porém é possível constatar que esta ainda fornece um grande contributo para acentuar a taxa de insucesso entre os alunos, instalando-se assim, fortes desigualdades sociais. Esta pressão para a mudança surge da própria sociedade, sendo que a importância da instituição escolar, nas sociedades portadoras de modernidade, eleva-se, quer para as famílias mais carenciadas, quer para as que possuem mais recursos económicos. A escola é, então, olhada como sendo indispensável para futuramente garantir aos filhos uma maior posição na sociedade. Face a estas circunstâncias, a escolarização passa a ser alvo de investimento e crescente preocupação para as famílias (Almeida, 2003). Mas, paradoxalmente, sobretudo junto daqueles que vivenciam as maiores desigualdades há uma grande desvalorização a nível social do sistema escolar, dado que para muitos representa mais

⁴⁵ O Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE) apresenta-se como um esforço conjunto para prevenir o abandono escolar, ou seja, visa prevenir a saída da escola e do sistema de formação profissional ou dos sistemas de educação e formação, por um jovem com menos de 25 anos, sem conclusão de estudos ou sem obtenção de qualificação de nível secundário ou equivalente. O seu grande objectivo assenta na redução para menos de metade das taxas de abandono escolar e de saída precoce até o presente ano civil. Algumas das suas recomendações e propostas consistem em integrar na escola, apoiar o desenvolvimento e promover o sucesso; atribuir um sentido de utilidade e de vocação à escola; valorizar socialmente a escola e a escolaridade dos 12 anos; apoiar uma política de articulação inter-ministerial alargada e de envolvimento da sociedade para a prevenção do abandono escolar, acentuando as vertentes social e da juventude (ME e MTSS, 2004).

uma imposição feita pelo Estado do que uma necessidade de progresso, uma vez que ao seu alcance a solução passa por empregos que requerem reduzidas habilitações escolares.

Pesquisas feitas numa periferia da cidade de Lisboa demonstram que nas escolas primárias da zona, perante a entrada de estudantes africanos nas mesmas, os pais dos alunos nacionais acabam por transferir os seus filhos para outras escolas públicas ou mesmo privadas. Situação que deu origem às chamadas “escolas africanas” com taxas de maior insucesso escolar que a média nacional até porque nestas escolas não há nenhum esforço no sentido de adaptar estes alunos ao meio. François Dubet utiliza a expressão “sociedade dual” para referenciar precisamente estas situações em que há como que uma divisão da sociedade entre os que têm recursos e pertencem à sociedade dita dominante e os que não têm e se encontram à margem. Paralelamente, e por consequência, assistimos hoje a uma situação de crescente violência e marginalidade nas escolas, responsabiliza na grande maioria das vezes, das mesmas. A escola vê-se assim a braços com uma nova série de desafios para os quais não parece estar preparada (Sebastião, 1998).

Contudo, o reconhecimento por parte das famílias de que a escolarização é fonte de desenvolvimento e sinónimo de um futuro melhor tem feito surgir alguns movimentos por parte de associações de pais, sindicatos, entre outros, no sentido de apelar a melhores condições das infra-estruturas (e estas talvez as mais mediatizadas), a melhores e mais ajustados programas escolares e, ainda, a uma maior estabilidade dos docentes. Não será preciso muito mais para perceber que a escolarização, apesar de ser hoje cada vez mais comumente aceite pela sua importância na vida e no futuro dos indivíduos, é também ela o mais importante factor de insucesso escolar e, por isso na base de muitas desigualdades.

Analisado o cenário das relações que se estabelecem entre educação, escola e sociedade parece-me clara a necessidade de uma continuação da aposta no desenvolvimento, mas uma continuação renovada e eficaz.

Antes de se pensar em medidas e em políticas de alteração de programas que não olham a desigualdades, a inadaptações, e que apenas constituem ilusões de uma melhoria, é preciso que se revejam as expectativas das pessoas, se percebam as suas necessidades e se consigam dar respostas que visam um reconhecimento da sua situação. A legitimidade do Estado neste campo conhece um profundo descrédito por parte dos mesmos e é por esta base que se deve começar a actuar (Sebastião, 1998). A posição do governo deve reflectir-se através das escolas que devem estar mais atentas, mais responsáveis, mais autónomas, para que aqueles cuja escolarização não atingiu de igual forma em décadas anteriores, sintam agora

mais confiança e olhem estes, também, a escola não como fonte de desigualdades, mas como promoção de uma vida melhor.

No seguimento de uma estabilização do ensino de frequência universal e à qual efectivamente se responde com eficácia, aí sim faz sentido pensar em novos planos curriculares. O PRODEP III⁴⁶ que visa dar uma continuidade aos PRODEP's I e II⁴⁷, e que consiste num Plano de Desenvolvimento Educativo para Portugal, tem com objectivos principais, entre os anos de 2000 a 2006, melhorar a formação básica de pré-escolarização e primeiro ciclo, “contribuindo para uma Cultura de Iniciativa, de Responsabilidade e de Cidadania”; “Expandir e diversificar a Formação Inicial dos Jovens, apostando na Qualificação e elevada Empregabilidade das novas gerações”; “Promover a Aprendizagem ao Longo da Vida e melhorar a empregabilidade da População Activa” e “Guiar e Promover o desenvolvimento da Sociedade da Informação e do Conhecimento em Portugal” (QCA, 2001, p. 27).

Uma efectiva aplicação da democratização da escolarização é, então, o que esperamos para superar os problemas que têm perpassado as últimas décadas.

⁴⁶ O PRODEP tem como eixos prioritários a formação inicial qualificante de jovens; o apoio à transição para a vida activa e promoção de emprego; a sociedade de aprendizagem (formação de docentes e outros agentes, e as tecnologias de informação e comunicação); e a assistência técnica, ou seja, a promoção, execução, acompanhamento, avaliação e controlo do Programa Operacional da Educação (QCA, 2001).

⁴⁷ Estes constituíram também Planos de Desenvolvimento Educativo para Portugal. O primeiro aplicado entre 1990-93 e o segundo entre 1994-99 (QCA, 2001).

4. A desconstrução sociológica da juventude: da socialização às práticas quotidianas

Actualmente, a infância e a adolescência são encaradas como períodos especiais na vida do ser humano, sendo que a segunda é um fenómeno recente que significa crescer para adulto. A adolescência expressa-se num período alargado que se estende até à terceira década de vida, graças a factores de índole cultural como a maior liberalização, aceitação e tolerância dos costumes; social, muito por via do prolongamento dos estudos e consequentemente uma maior dependência familiar; e económica, como seja, o desemprego ou o trabalho precário (Simões, 2007).

Segundo Ariés (1973), a infância absorveu a adolescência até ao século XVIII, sendo que após esta data não se verificou uma preocupação em encarar esta fase como um período de desenvolvimento diferente. Até então, e durante este século, quase todos os jovens na fase da puberdade deixavam a casa dos seus pais para irem para a casa de outras famílias, muitas das vezes longe dos seus lares, sendo colocados na função de aprendizes ou criados, facto este que facilitou o seu processo de autonomia e responsabilização. O séc. XIX pauta a génese da adolescência, tal como ela é concebida na contemporaneidade, e em meados do mesmo, o termo jovem passou a ser utilizado frequentemente e o termo adolescência era referido ocasionalmente, sendo que somente no final do século começou a aparecer com mais regularidade. Todas estas transformações datam-se aquando da Revolução Industrial, sendo que este período de industrialização proporcionou mudanças radicais a nível cultural, escolar e familiar. Pode salientar-se como o factor mais forte nesta época a evolução da concepção de família, até porque é em meados do séc. XIX que surge a mudança no seio da mesma pelo que cada vez mais o adolescente permanece no seio da sua família, deixando-a apenas para formar a sua própria família. A família que anteriormente era patriarcal, transforma-se em nuclear, constituída por pais e filhos que permanecem juntos coabitando no mesmo espaço. Este longo período da vida dos indivíduos, vivido sob tutela parental, coincide com o nascimento da família moderna, a qual norteia as suas energias para a vida privada, para a troca afectiva, para a promoção de bem-estar dos seus filhos, para a passagem de valores, enfatizando as tarefas educativas (Claes, 1985; cit. por Simões, 2007).

A fase da adolescência⁴⁸ é sem dúvida um tempo de crescimento, de desenvolvimento de uma maturidade de foro psicológico, cognitivo, social e emocional, sendo que perceber o

⁴⁸ A juventude só alcançou uma determinada consistência social quando entre a infância e a vida adulta se começou a constatar o prolongamento dos tempos de passagem que actualmente mais caracterizam a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida (Pais, 1990).

modo como se ultrapassam estas mudanças, desafios e crises constitui-se como um grande desafio. Falamos de mudanças biológicas que se reportam às mutações físicas do adolescente, sendo que o tempo desta maturação física condiciona o seu desenvolvimento social e emocional; mudanças cognitivas que apontam para alterações no modo de pensar sobre as coisas, ou seja, os jovens têm a capacidade de desenvolver um raciocínio hipotético-dedutivo, ultrapassando a barreira do concreto, bem como utilizar a metacognição na medida em que pensam sobre o processo de pensar, fazendo com que tenham uma maior consciência de si; mudanças emocionais que implicam transformações na forma como os indivíduos se olham a si próprios e na sua capacidade para funcionar independentemente; mudanças sociais direccionadas para as modificações qualitativas e quantitativas ao nível dos contextos sociais significativos para os jovens, sendo que com a aquisição de maior autonomia eles passam menos tempo em casa com os pais e dirigem esse tempo para estar com os grupos de pares. Face a estas transmutações, para uns, a adolescência é encarada com grande optimismo e para outros, representa uma etapa dramática no âmbito familiar, escolar, profissional e amigável (Simões, 2007).

Sendo esta um fase da vida repleta de transformações, teorizar sobre a juventude é sem dúvida motivador, porque embora qualquer indivíduo seja ou tivesse sido jovem, muitas vezes não temos percepção de todas as práticas quotidianas que este grupo etário desempenha, nem tão pouco das motivações que subjazem os seus comportamentos em dados contextos espacio-temporais. De facto, os jovens ocupam os seus tempos livres de forma distinta, logo, não é possível falar do conceito juventude no singular, uma vez que existe uma heterogeneidade juvenil, daí advogar-se a existência de juventudes, reforçando a ideia “ (...) de uma realidade juvenil acentuadamente plural”⁴⁹ (Lopes e Pinto⁵⁰). Na verdade, de acordo com as representações correntes da juventude, os jovens são encarados como fazendo parte de uma “cultura juvenil unitária”, contudo, é também importante explorar não apenas as similitudes entre jovens ou grupos sociais de jovens, mas sobretudo, as diferenças que os pautam (Pais, 1990), até porque mediante a perspectiva de Bourdieu o facto de se falar dos jovens como uma unidade social, de um grupo composto por um conjunto de interesses comuns e de associá-los a uma idade biológica é um dado manipulável, visto que é necessário analisar as diferenças entre juventudes, ou então analisar as condições de existência, o mercado de

⁴⁹ A este nível, Teixeira Lopes e Madureira Pinto referem que “Multiplicam-se e complexificam-se as trajectórias, as vivências, as identidades” (s/d; s/p).

⁵⁰ Sem data e sem paginação.

trabalho, o orçamento tempo entre os jovens que se encontram a trabalhar e os que possuindo a mesma idade (biológica) se encontram a estudar (Bourdieu, 1983).

Deste modo, a sociologia da juventude oscila entre duas tendências: por um lado, a juventude é encarada como um conjunto social composto por indivíduos pertencentes a uma mesma fase da vida, radicando a busca de aspectos mais homogêneos e uniformes; por outro lado, a juventude é considerada como um conjunto diversificado, tendo em conta distintas culturas juvenis em função de diferentes pertenças de classe, situações económicas, parcelas de poder, entre outros. Pais (1990, p. 140) refere mesmo que “ (...) seria, de facto um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum”. Portanto, existem duas correntes teóricas da sociologia da juventude, sendo que a primeira denomina-se de corrente geracional que toma como ponto de partida a noção de juventude enquanto referida a uma fase de vida, enfatizando o aspecto unitário da juventude e advogando o respeito à continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. Estas descontinuidades estão na base da formação da juventude como uma geração social, que segundo Sedas Nunes, deve ser constituída por indivíduos com idades inscritas num intervalo relativamente pequeno, no qual os membros devem ser portadores de um sentimento comum de se encontrarem colectivamente em presença”, e ainda o sentimento de reconhecerem as diferenças etárias, sociais e culturais face aos grupos mais novos e mais velhos (cit. por Pais, 1990). O certo é que para esta corrente, a renovação e a continuidade da sociedade dependem da relação entre as gerações, contudo, quando as descontinuidades entre as gerações se revelam numa evidente tensão ou confrontação, emergem rupturas, conflitos ou crises intergeracionais.

A propósito da corrente geracional, devo esclarecer a noção de valores, os quais muitas vezes são tomados como crenças sólidas que se traduzem por referências orientadas por determinados sistemas ou dispositivos comportamentais, sendo que os determinantes dessas crenças são os próprios valores, o que faz com que se caia na circularidade. Outras vezes, os valores são tomados como estratégias de adaptação que os indivíduos usam para organizarem adequados modos de ajustamento aos seus meios envolventes. Deste modo, os valores aparecem referidos a modelos ou pautas generalizadas de conduta, porém, também podem adquirir um carácter normativo. Quando se valorizam as normas⁵¹, estas são situadas num conjunto de modelizações positivas ou negativas, de valorizações ou desvalorizações. Neste sentido, em termos sociológicos, pertencer a uma geração não é ter a mesma idade ou

⁵¹ As normas podem ser definidas como regras apropriadas de comportamento, socialmente definidas, orientadoras de condutas em determinados contextos (Pais, 1999).

ser mais ou menos jovem, mas possuir uma contemporaneidade de ideias, influências, saberes, filiações identitárias e valores (Pais, 1999).

O certo é que quer em Portugal, quer no estrangeiro, os jovens possuem uma orientação para valores associados ao desenvolvimento moderno e ao pós-materialismo, num cenário de algumas descontinuidades geracionais. Não obstante, os princípios sob os quais assenta o “contrato entre gerações”⁵², não mudaram radicalmente, envolvendo assim, três conjuntos de expectativas e obrigações, a saber: ao nível da reprodução bio-social e da socialização (a primeira geração auxilia a segunda a criar a terceira), ao nível da sucessão e transmissão patrimoniais (a segunda geração obtém recursos para criar a terceira), e ao nível da solidariedade na velhice (quando a primeira geração chega à velhice, é assistida pelos descendentes). Para além destas nuances, as gerações mais novas têm vindo a constituir-se como um importante quadro de referência para as gerações mais velhas. Assiste-se, assim, a uma capacidade dos jovens influenciarem o mundo dos adultos, devido à permeabilidade das gerações mais velhas para se deixarem influenciar pelos jovens, bem como à tolerância com que os valores juvenis são encarados pelos mais velhos (Idem, 1999).

A outra corrente denomina-se de socialização contínua, quando os jovens são socializados em consonância com as normas e os valores predominantes entre as gerações mais velhas (Pais, 1990). Quando se considera esta socialização contínua, deve ter-se em conta a socialização dos jovens que se processa segundo mecanismos que tendem a integrá-los no sistema existente de relações sociais, e ainda a juvenilização que contempla a capacidade dos jovens exercerem influência sobre os adultos, implicando que “ (...) a sociedade modele a sociedade à sua imagem, mas, ao mesmo tempo, se rejuvenesça”⁵³ (Idem, p. 155). Quanto à corrente classista, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, ou seja, são entendidas como o resultado de relações antagónicas de classe, daí serem muitas vezes apresentadas como “culturas de resistência”, isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe» (Idem, p. 158). Desta forma, as diferenças simbólicas entre os jovens são sempre olhadas como distinções interclassistas e

⁵² A crise económica tem abalado o sistema de protecção social e de redistribuição pública entre activos e não activos, acabando por se desenvolver uma nova pobreza que afecta desempregados, inactivos, jovens e idosos. Esta situação faz emergir o regime de “welfare family”, característico pelo aumento dos níveis de dependência familiar e das correspondentes solidariedades familiares (Pais, 1999).

⁵³ A este propósito, Pinto (1995) refere que na sociedade contemporânea o processo de socialização nunca está acabado e mesmo aqueles que a sociedade considera adultos, vivem vários processos de socialização. Podemos dizer que a socialização existe desde que existem comunidades humanas, pese embora a evolução que essa socialização foi revestindo. Com efeito, o processo através do qual o indivíduo vai tendo acesso a etapas sucessivas da sua autonomia é fortemente marcado pelas características culturais da sociedade em que vive. Deste modo, podemos dizer que “a socialização é um processo universalmente experimentado com as particularidades de cada contexto.”

raramente como distinções intraclassistas. Todavia, os processos que afectam os jovens não resultam apenas de determinações sociais e posicionamentos de classe, pelo que é necessário abordar por exemplo, as respectivas lógicas de participação ao nível dos diferentes sistemas de interacção locais, segundo os quais também se modulam e confirmam as trajectórias sociais.

Antes de avançar mais nesta análise, importa clarificar o conceito de socialização e a importância da mesma para a construção do indivíduo, enquanto ser social. O termo socialização surge aliado à concepção segundo a qual a sociedade não pode ser pensada sem ter em conta o indivíduo, nem este pode ser pensado sem a sociedade. Berger e Luckman (2004) admitem três momentos da dialéctica da sociedade e dos seus membros: a exteriorização, o processo através do qual o indivíduo exterioriza o seu próprio ser no mundo social; a objectivação, o processo através do qual essa exteriorização passa a ter uma realidade objectiva que se impõe mesmo a quem a exteriorizou; e a interiorização, o processo através do qual o indivíduo exterioriza o mundo social como realidade objectiva.

Uma das principais funções dos espaços é a socialização⁵⁴ e são as influências oriundas de pessoas ou grupos com quem compartilhamos interesses, comportamentos e crenças que se transmitem para cada um de nós, ou seja, estão em causa as instâncias socializadoras (Simões, 2007). Neste sentido, a socialização liga as diferentes gerações entre si e deve ser encarada como “um processo vitalício em que o comportamento humano é configurado de forma contínua por interacções sociais, permitindo que os indivíduos desenvolvam o seu potencial, aprendam e se ajustem” (Giddens, 2004; p. 28). É possível falar de socialização primária⁵⁵ como sendo a que decorre na infância e constitui o período mais intenso de aprendizagem cultural, dado que é onde se transmitem os padrões comportamentais mais básicos que são as bases para aprendizagens posteriores, daí a família ser nesta fase o principal agente socializador. Por seu turno, a socialização secundária decorre desde um momento mais tardio na infância até à idade adulta, sendo que aqui são agentes como a escola, os grupos de pares, as instituições, os meios de comunicação e até o local de trabalho que socializam os indivíduos.

⁵⁴ “A socialização é o processo através do qual as crianças, ou outros novos membros da sociedade, aprendem o modo de vida da sociedade em que vivem. Este processo constitui o principal canal de transmissão da cultura através do tempo e das gerações” (Simões, 2007).

⁵⁵ Bourdieu concede grande ênfase à socialização primária/de base familiar, assim, as experiências posteriores são apropriadas em consonância com o filtro da socialização primária. Por sua vez, a concepção de socialização para Giddens radica na e pela linguagem (ordem cognitiva), sendo que esta resulta de uma ordem que já existe, porém, nem sempre a linguagem é sinónimo de reflexividade, mas a reflexividade implica sempre a linguagem.

É por via do processo de socialização que os indivíduos aprendem os seus papéis sociais, isto é, as expectativas definidas socialmente que são seguidas pelos indivíduos de dada posição social. É certo que os locais onde o indivíduo nasce e cresce exercem influência sobre o nosso comportamento, não obstante, tal não significa que seja negado livre arbítrio aos indivíduos. De modo geral, a identidade⁵⁶ relaciona-se com os entendimentos que as pessoas têm acerca de quem são e do que é relevante para elas, os quais são formados tendo em conta o género, a orientação sexual, a classe social, a nacionalidade ou a etnicidade, que se constituem como as principais fontes de identidade. Pode destringir-se identidade social, que remete para as características que os outros atribuem a um indivíduo de identidade pessoal, a qual nos distingue enquanto indivíduos e diz respeito ao processo de desenvolvimento pessoal através do qual formamos uma noção intrínseca de nós mesmos e do relacionamento com a envolvente social (Idem, 2004). Para Erikson, a principal tarefa da adolescência prende-se com a resolução da crise da identidade pessoal pelo que esta fase representa uma importante descontinuidade no processo de crescimento. Ora, o conceito que cada um de nós possui do eu, ou seja, a forma como se vê a si mesmo e o modo como é visto pelos demais, constitui a base da personalidade adulta. Neste sentido, se este alicerce for firme e forte, dele resultará uma sólida identidade pessoal, mas se tal não se suceder, ocorre a identidade difusa, a qual provoca a sensação de alienação e impede o estabelecimento de um núcleo estável da personalidade (cit. por Sprinthall, 1999).

A família determina as primeiras relações sociais de cada pessoa, tal como os contextos onde ocorre grande parte das aprendizagens iniciais que a mesma efectua acerca dos indivíduos, situações e capacidades individuais, sendo certo que estas aquisições exercem grande influência na personalidade de cada uma. Porém, as experiências posteriores também a podem afectar de um modo possante. Note-se, contudo, que a influência formativa das aprendizagens iniciais talvez explique porque é que o núcleo familiar afecta muitas das nossas relações e tarefas na adolescência e na fase adulta. Neste sentido, o rendimento escolar, as aspirações e sucesso vocacional e o ajustamento conjugal e familiar são dimensões da vida que se ligam, de certo modo, às experiências vivenciadas no seio da família durante a infância (Sprinthall, 1999). A família possui assim, um papel crucial no desenvolvimento global da

⁵⁶ Para Erickson, a formação da identidade envolve «“a criação de um sentido de unicidade; a unidade da personalidade é sentida agora, pelo indivíduo e reconhecida pelos outros, como tendo uma certa consistência ao longo do tempo – como se fosse, por assim dizer, um facto histórico irreversível”». Após o indivíduo ter alcançado a identidade, ele não somente evita a difusão, como também chega à resolução da fidelidade, que é uma capacidade de nível superior para confiar nas outras pessoas, em si próprio e para se dedicar a uma causa. Isto refere-se a um compromisso com os valores humanos universais, isto é, o sentido moral de cuidar dos outros, de os respeitar e de os apreciar (cit. por Sprinthall, 1999).

criança e do adolescente, sendo que embora estes indivíduos alarguem os seus horizontes e se autonomizem, os pais continuam a ser a sua principal base de apoio no que concerne às questões de protecção e segurança e aos problemas escolares e de saúde (Simões, 2007).

É no momento que inicia a fase da adolescência que os grupos de amigos adquirem uma importância especial na vida dos indivíduos, facto este que está relacionado com as primeiras tentativas de emancipação da família e com as necessidades individuais de intimidade e de um sentimento de confiança mútua entre os pares. Os amigos apresentam características similares em termos de identidade, atitudes e comportamento e a partilha desta identidade, de sentimentos e interesses comuns criam a base para o estabelecimento das amizades na adolescência. Note-se que o grupo de pares concede companhia, estímulo e suporte, bem como oportunidades para os indivíduos desenvolverem uma nova imagem de si próprios, dos outros e do mundo que os rodeia. Neste sentido, e porque constitui-se como um espaço de experimentação, o grupo proporciona a formação de novas atitudes (Idem, 2007). Não obstante, tal como noutras etapas da vida, na adolescência alguns indivíduos são socialmente aceites, ao passo que outros são rejeitados por parte dos colegas. A aceitação social⁵⁷ envolve frequentemente a atracção física e certos padrões de comportamento que demonstre amizade, sociabilidade e competência. Contrariamente, as atitudes desviantes e os comportamentos negativos conduzem habitualmente a situações de rejeição. Porém, quer na infância, quer na adolescência ou na idade adulta não se encontra uma única característica que garanta a rejeição ou aceitação social (Sprinthall, 1999).

Pese embora o facto do grupo de pares poder ser encarado como algo positivo na vida do adolescente, convém ressaltar que os amigos também podem exercer uma influência negativa, nomeadamente no consumo de substâncias e na violência. Esta influência está dependente do género e da idade, na medida em que as raparigas são mais influenciáveis que os rapazes e após os 15 anos constata-se uma maior diminuição do conformismo em ambos os sexos; do estatuto do grupo pelo que os grupos ou indivíduos com estatuto social baixo tendem mais à influência e consequentemente ao conformismo; da deterioração de relações com adultos significativos pode surgir maior conformismo com as normas dos pares (Simões, 2007).

É possível assistir a várias formas desta influência do grupo de pares, a saber: o reforço, quando os pares se constituem como uma das forças mais potentes com capacidade

⁵⁷ O facto de o adolescente ser socialmente aceite não significa que seja “popular”, na medida em que a popularidade refere-se ao grau e que alguém é activamente procurado pelos outros, enquanto que a aceitação reporta-se à circunstância (Sprinthall, 1999).

de manter, fortalecer ou eliminar comportamentos em função das suas reacções (des)favoráveis; a modelagem social, porque o grupo encerra uma fonte de observação e informação acerca de comportamentos adequados a diversas situações; a comparação social, já que os adolescentes obtêm dados relativos à sua personalidade e competência por comparação com os seus companheiros; os agentes de persuasão, uma vez que ao debaterem ideias novas e sofisticadas que podem ser assimiladas e adoptadas, levarão a mudanças das suas atitudes precedentes; a pressão normativa implica que os pares funcionem como fortes agentes de pressão no sentido de aceitação das normas implícitas ou explícitas do grupo (Idem, 2007). A influência exercida entre os membros do grupo pode ser normativa ou informativa, sendo que a primeira liga-se à necessidade de aprovação social e o desejo de ser semelhante e aceite pelo grupo, enquanto que a segunda reporta à necessidade do indivíduo validar as suas crenças e avaliações. (Simões, 2007 e Sprinthall, 1999).

A escola é uma das preocupações centrais dos adolescentes, até porque é um dos temas de discussão com os amigos, colegas e pais. Quando transitam para a fase da adolescência, os jovens por norma também mudam de escola, passando de um local mais íntimo com apenas um professor para outro mais alargado e impessoal, sendo certo que este e outro tipo de características do meio escolar como a cultura da escola, a promoção de actividades extracurriculares, a continuidade dos grupos próximos na escola e a protecção física e emocional adequada pode influenciar a sua adaptação e satisfação no novo contexto. A cultura escolar estabelece regras, expectativas e normas para os seus membros e possibilita um aumento da auto-estima por via da partilha de valores, crenças e actividades. Para o efeito, é imprescindível que os estudantes se identifiquem com a escola. A participação dos estudantes na definição da cultura da sua escola, por exemplo na definição de regras e o sentimento de que estas são imparciais e de quês eles são tratados com justiça, constituem importantes de terminantes da sua satisfação na escola (Idem, 2007).

O trabalho constitui-se como uma outra instância de socialização secundária para os indivíduos. Todavia, a juventude tem sido assinalada por certa instabilidade ligada a dados problemas sociais como o desemprego e, de facto, se o jovem não se esforça é denominado de irresponsável ou desinteressado, contrariamente, um adulto é responsável porque fornece resposta a determinadas responsabilidades de foro ocupacional, conjugal/familiar ou habitacional. Assim, à medida que os jovens vão assimilando estas responsabilidades vão adquirindo o estatuto de adultos. É neste sentido que Pierre Bourdieu fala-nos do conflito de gerações, pelo que jovens e velhos opõem-se enquanto “dois estados da raridade diferencial dos títulos”, evocando os primeiros a competência adquirida pelos títulos escolares, e os

segundos a antiguidade na empresa. Trata-se de “momentos em que as trajectórias dos mais jovens e dos mais velhos se sobrepõem, onde os jovens aspiram demasiado cedo” à sucessão (Bourdieu 1983; pp. 160 e 162). Não obstante, actualmente os jovens esbatem-se com inúmeros problemas derivados da dificuldade de inserção no mercado de trabalho, o que é sinónimo de desemprego, tendencialmente duradouro, e a consequente dificuldade de acesso à habitação⁵⁸ (Pais, 1990). Esta realidade ocorre porque existe um verdadeiro fosso entre a escola e o mercado de trabalho, ou seja, entre a estrutura da oferta e a estrutura da procura da mão-de-obra, logo, os certificados escolares não têm a mesma valorização que possuíam há décadas atrás e dificilmente são convertíveis em postos de trabalho. Por esta razão, “o jovem de hoje experimenta a vertigem dos estados efémeros”, o que faz com que a família continue a ser uma instância valorizada pelos jovens, até porque funciona como um suporte económico (Lopes e Pinto), porém, muitas vezes podem surgir conflitos familiares com alguma intensidade, devido à convivência forçadamente prolongada com o núcleo familiar de origem (Pais, 1990).

Os jovens constituem-se assim, como um outro grupo fragilizado pelo mercado de trabalho pelo que se deparam com sérias dificuldades de inserção no mundo do trabalho⁵⁹ (Gonçalves⁶⁰), vivenciam uma multiplicidade de trabalhos precários, “intervalando inserções provisórias no mundo laboral com desinserções periódicas”, assim, para eles não existe uma realidade que se encaixe no conceito tradicional de trabalho, uma vez que eles deparam-se com um mercado de trabalho flexível. Assim, os percursos profissionais de muitos jovens são pautados pela “transitoriedade e aleatoriedade”⁶¹ (Pais, 2001; p. 15). Vivendo em estruturas sociais crescentemente labirínticas, muitos jovens contemporâneos encetam em “trajectórias yô-yô” porque se pautam pelo “princípio da reversibilidade” e sentem que a sua vida é modelada por descontinuidades, por flutuações e por “movimentos autênticos de vaivém” (Idem, p. 69). Assim, se estabelece um rompimento de gerações na medida em que “ (...) as gerações mais velhas orientam o seu quotidiano por caminhos e valores de segurança e rotina, os jovens escolhem, muitas vezes, os caminhos e os valores da ruptura, do desvio” (Idem, p. 82).

⁵⁸ Em Portugal e mediante o XII recenseamento geral da população portuguesa, 62% dos desempregados são jovens, cujas idades situam-se entre os 14 e 24 anos (Pais, 1993).

⁵⁹ Ver anexo 7.

⁶⁰ O artigo apresenta-se sem data.

⁶¹ Pais (2001; p. 15) refere que “mais do que o fim do trabalho, o que parece ocorrer é a substituição de um emprego formal, cuja estabilidade é garantida por benefícios assistenciais, por um emprego precário, informal, autocriado”.

Ora, na sociedade incidem transformações no campo da economia, das comunicações, da ética e das relações humanas, as quais têm profundas implicações na experiência humana e particularmente nas sensibilidades e comportamentos juvenis. Neste sentido, existe uma busca de prazer, de diversão, de novas formas de relacionamento, de novos parâmetros em que os jovens possam ancorar as suas identidades, construir as suas redes de solidariedade e saciar as respectivas necessidades de pertença a um espaço e a um grupo. Portanto, as mutações nas relações sociais desestabilizaram antigas formas de identidade, originando o individualismo e consequentemente o desenvolvimento de micro-grupos – as tribos⁶² (Araújo, 2004), pelo que segundo Maffesoli a “busca ostensiva por essa sensação de pertencimento, pela auto-afirmação da subjectividade e pelo afeto comunitário assinala a tribalização das sociedades contemporâneas” (cit. por Araújo, 2004; p. 119). Não obstante, o relacionamento social recíproco (mediado simbolicamente em situações de co-presença) é um elemento pertencente à vida humana na sociedade, como é um dado essencial da vida social nos dias de hoje, especialmente nas grandes cidades, onde prolifera a diversidade social e cultural, onde a interacção, maior gama de tonalidades adquire (Pais, 2003). A questão das sociedades abarcarem articulações estruturais e domínios sistémicos de nível diferente da interacção, não apagou a ordem da interacção nem lhe diminuiu a relevância enquanto co-determinante de acção social. Esta relevância, de acordo com Gilberto Velho, pode ter acrescido à custa da intensificação da reflexividade, da diversificação dos contextos e situações, da multiplicação dos interlocutores e do alargamento dos campos de possibilidade (cit. por Pais, 2003).

No seguimento do que foi referido, as sociabilidades têm um valor analítico renovado, na busca da compreensão dos universos sócio-culturais da vida urbana actual. Assim sendo, segundo a proposta teórica de Simmel, num dos motivos que preside à constituição de relações sociais reside “(...) o estabelecimento de relações sociais pelas relações sociais em si mesmas” (cit. por Pais, 2003; p. 121). Deste modo, as sociabilidades são relações sociais que se formam independentemente de outras necessidades ou orientações, de outros objectivos ou interesses. Por sua vez, os fenómenos sociais possuem uma componente inter-relacional, sendo que remetem para um conjunto de conceitos nomeadamente os de interacção social, comunicação simbólica e situação de co-presença, ou as formas e estilos de sociabilidade (Pais, 2003). Ora, a interacção social, entendida como “o processo em que agimos e reagimos mediante o que nos rodeia” (Giddens, 2004; p. 80) pode ser orientada ao nível disposicional

⁶² Costa et al encaram as tribos como um efeito das condições da vida urbana contemporânea: do consumo, da moda, do espectáculo, da comunicação. Os autores consideram que estes agrupamentos reúnem as tendências muito associadas às práticas juvenis, permitindo a constituição no seu interior de vínculos afectivos e a emergência de uma identidade fundamentada na busca de determinados valores culturais (cit por Araújo, 2004).

ou calculada estrategicamente, não anulando a sua dimensão comunicativa, simbolicamente mediada, logo, culturalmente inscrita. Ela vê-se “ (...) impregnada pelo redobramento simbólico intensificado das sociedades actuais, de que os média, as indústrias culturais, o ensino de massas, as novas tecnologias da informação, a produção artística e científica, as políticas de identidade cultural são alguns dos vectores mais salientes” (Pais, 2003; p. 123). Além disto, as interacções sociais têm por paradigma de referência as interacções face-a-face, em situações de co-presença. Muitas das vezes, há uma multiplicação dos quadros interactivos e das situações interaccionais através da internet, do telefone móvel, da rádio ou da televisão, factos que nos permitem alargar as modalidades e o alcance dos processos interaccionais possíveis, enquanto que também redefinem a própria noção de co-presença.

No que concerne ao lazer, Roberts et al (1990) consideram-no como uma característica da juventude, visto que é nesta fase que os indivíduos experimentam um vasto leque de interesses de lazer, o que faz dele um traço transversal a todas as culturas juvenis, pese embora a sua heterogeneidade. De facto, os tempos livres juvenis pautam-se pelas sociabilidades, sendo que 42% dos inquiridos⁶³ apontam o convívio com os amigos como uma opção claramente vinculada, seguindo-se a diversão (18%), a convivência familiar (16%), o descanso (12%) e a fuga à rotina (8%). Contudo, além desta hierarquia geral relativa às preferências dos jovens, ainda é possível percepcionar os tempos livres juvenis de acordo com um conjunto de condições que são determinantes para a sua disponibilidade temporal. Desta maneira, no que concerne ao agregado doméstico, à situação conjugal e à parentalidade, aqueles que vivem numa família de procriação e os casados/os que coabitam conjugalmente assumem uma importância pelo convívio familiar em detrimento ao convívio com os amigos; por sua vez, os que vivem em família de socialização, solteiros/separados/divorciados/viúvos e que não têm filhos revelam uma tendência claramente oposta (Gomes, 1997).

Em consonância com a situação perante o trabalho e tomando como referência as categorias estudante e trabalhador, constata-se para ambas a preferência pelos amigos face à família, ainda que os estudantes vinquem mais este facto (56% - convívio com os amigos, 7% - convívio com a família) do que os trabalhadores (35% - convívio com os amigos, 21% - convívio com a família). Tendo em conta estes dois pólos organizadores dos tempos livres, e atendendo à variável idade, verificamos que os mais jovens (15-17 anos) valorizam ao máximo o convívio com os amigos (59%) contra os jovens mais velhos (25-29 anos) com cerca de 26%, onde a família vai ganhando mais relevância (30%) (Idem, 1997).

⁶³ Trata-se de um estudo, que implicou a administração de um inquérito aos jovens portugueses entre 15 e 29 anos, a fim de se traçarem conclusões representativas desta população.

Relativamente à segregação entre os tempos livres de sociabilidade local e os de sociabilidade urbana. Nos primeiros, podem ser incluídas as idas ao café, cujas principais razões variam mediante o estudo levado a cabo por António Teixeira Fernandes et al (1998) na cidade do Porto, com o escalão etário, assumindo este contexto a vertente mais sociável nos indivíduos com idades acima dos 14 anos. O café enquanto espaço de convívio entre amigos atinge o valor máximo nos indivíduos com 20 ou mais anos. No que respeita à variável género, o café enquanto espaço lúdico assume uma maior preponderância no sexo feminino (65.5% contra 57.5%), ao passo que os jogos são mais valorizados pelo sexo masculino (16.5% contra 4.5%). Se existem discrepâncias no que concerne a estes aspectos, o mesmo não acontece no que respeita ao “namorar” e “passar o tempo”, onde as percentagens revelam uma grande proximidade entre género. Relativamente à situação perante o trabalho e a região do país, a ida diária ao café intensifica-se aquando da transição para a vida profissionalmente activa. Por sua vez, as domésticas revelam uma fraca apetência para esta modalidade de saída. Atendendo à distribuição regional das idas ao café, é evidente uma oposição entre o Norte, o Centro e o Algarve que têm esta forma de sociabilidade local generalizada, enquanto que as regiões de Lisboa e Vale do Tejo e essencialmente no Alentejo, esta ocupação dos tempos livres apresenta-se menos frequente.

De acordo com a variável idade, constata-se que são os mais jovens entre os 18 e 20 anos (35%) que frequentam a discoteca⁶⁴ semanalmente, seguindo-se os que têm entre 21 e 24 anos (28%) e no nível mínimo incluem-se os mais novos (15-17 anos: 18%) e os mais velhos (25-29 anos: 14%). Atendendo às idas à discoteca e ao café, tendo em conta as variáveis idade e sexo, constata-se que são os indivíduos com idades compreendidas entre os 14 e mais de 20 anos que assinalam vincadamente a questão da convivialidade. Em relação ao sexo, verifica-se que apesar desta variável ser a mais assinalada pelos inquiridos, é visível alguma diferença entre homens e mulheres, assumindo um maior peso no sexo feminino (48.4%) contra 45.2%) (Idem, 1998).

Abordada a questão das saídas aos cafés e discotecas, interessa enquadrar estes espaços nas práticas de saída nocturna, as quais constituem uma dimensão distintiva do universo juvenil uma vez que correspondem a uma modalidade específica de vivência de espaço público ou semi-público. Estas saídas nocturnas configuram-se como espaço de liberdade e representam marcadores de transição dos jovens para a vida adulta (Gomes, 1997).

⁶⁴ Associado ou não, ao contexto café ou discoteca, a população juvenil encara a música como meio de sair do dia-a-dia, ou seja, como forma de libertação, sem a qual os dias eram difíceis de passar. Os jovens preferem músicas “agradáveis ao ouvido” e “alegres e divertidas”, reinando portanto factores de ordem recreativa e de descontração (Pais, 2004).

Obviamente que nas sociedades actuais, o lazer e o entretenimento assumem particular ênfase porque são assimilados pelo mercado e definidos os critérios de consumo que ocasionaram uma indústria de lazer activa e em expansão, nomeadamente na criação dos critérios de estilos de vida. Neste sentido, a noite é muito apropriada para os jovens fomentarem as práticas de lazer e diversão (Carvalho, 2003). Atendendo a estes factos, é pertinente fazer duas observações a propósito da noite, caracterizando-a positiva e negativamente; assim sendo, quanto à primeira característica, a noite é encarada como espaço de convívio e diversão (62% e 61% respectivamente), seguindo-se o apogeu da liberdade (35%) e do prazer (26%). Os termos negativos, como insegurança, violência ou marginalidade são advogados por um número reduzido de jovens (Gomes, 1997), nestas nuances pode enquadrar-se o consumo de diversas substâncias com o poder de aliviar o sofrimento e de modificar o humor dos indivíduos, dado que vivemos na era da globalização e do consumismo, onde os consumos de drogas se massificam e diversificam no seio das festas, mas também das discotecas. Existe um risco cultivado assinalável, sendo que estes factores são uma forma de escape ao quotidiano, de modo a criar e expressar independência face à dinâmica familiar (Henriques, 2003).

Considerando ainda a noite como espaço de autonomia juvenil, é necessário ter em conta a idade de iniciação nocturna, a qual indica que é o escalão etário mais baixo aquele que agrega uma maior proporção dos que ainda não saem. Por outro lado, os jovens com idade inferior a 18 anos que já saem à noite, declaram ter começado a sair precocemente (46%). No que concerne ao sexo, verifica-se que as mulheres⁶⁵, que outrora eram mais protegidas do que os rapazes, hoje em dia saem aos 17 anos para fins de lazer com tanta frequência quanto os rapazes (Roberts et al, 1990). Embora em número ligeiramente inferior aos homens, as mulheres já detêm uma presença assinalável nas práticas nocturnas juvenis, contudo, são elas quem vão abandonando estes espaços mais cedo. Quanto à hora de limite para o regresso a casa imposta pelos pais, são os estudantes liceais que mais sentem esse constrangimento, seguidamente dos trabalhadores com menos de 20 anos. O abrandamento das horas estipuladas para chegar a casa é visível na faixa etária entre os 18 e os 20 anos.

Mediante o que foi referido, o desenvolvimento normal do adolescente assenta numa progressiva independência e autonomia familiar, numa maior associação com os pares, na formação da identidade, na maturação fisiológica e cognitiva, permitindo-lhe abrir novos horizontes e experimentar novos comportamentos. Todavia, no seio destes novos

⁶⁵ As mulheres sofreram uma emancipação na prática nocturna. Nesta sequência, diz-nos Giddens, que os indivíduos não são sujeitos passivos e receptores inquestionáveis, são antes indivíduos activos que podem modificar os seus papéis para si mesmos, o que não impede que sofram influências sociais (Giddens, 2004).

comportamentos radicam os comportamentos de risco⁶⁶, os quais podem servir para ganhar a aceitação e respeito dos pares, para adquirir autonomia dos pais, para manifestar rejeição pelas normas e valores convencionais, para lidar com a ansiedade, frustração e antecipação do fracasso, para confirmar para si próprio ou para os outros determinados atributos, para moldar a sua identidade e ainda como prova de maturidade e transição para o estatuto mais adulto.

É certo que a experiência do risco está intrínseca a muitos dos estilos de vida juvenis, na medida em que a juventude tem sido encarada como um período de experimentação (Cabral et al, 2003), no entanto, quando estes comportamentos contribuem (in)directamente para a alienação dos adolescentes tornam-se destrutivos, ou seja, quando os jovens se afastam da comunidade, não partilham interesses com aqueles que lhes são próximos, levam ao desencontro com os seus papéis na sociedade ou mesmo a sentirem-se incompreendidos e rejeitados pela mesma. No seio destas questões, o importante é a percepção que os jovens têm do risco, pois se eles não encararem o risco como tal, terão uma resposta distinta àqueles que o encaram como sendo risco. Ora, os factores mais determinantes na percepção do risco são as preferências pessoais, as experiências precedentes e as interpretações individuais do risco (Simões, 2007).

A experiência do risco, em muitos dos casos, é positiva e necessária ao desenvolvimento da identidade juvenil, porém noutros pode afectar negativamente a saúde dos jovens e até conduzi-los a uma morte prematura, nomeadamente a anorexia, a bulimia, a toxicodependência, o consumo de tabaco e álcool ou as práticas sexuais (Cabral et al, 2003). Na adolescência, um dos comportamentos mais problemáticos é o do consumo de substâncias como seja o tabaco, o álcool, as drogas ilícitas, os quais têm subjacentes graves problemas de saúde. O tabaco e o álcool⁶⁷ são as drogas mais utilizadas pelos adolescentes, sendo que em certos países o seu consumo está a aumentar entre os jovens de 15 anos. A este nível, é imprescindível distinguir a experimentação ocasional do consumo regular, sendo que muitos estudos referem que os níveis de experimentação, muitas vezes ocasional e sem graves consequências, é muito mais elevado que o consumo regular. É certo que por detrás do consumo de substâncias subjazem factores individuais, familiares, de pares e factores sociais

⁶⁶ Na análise da mudança social na modernidade tardia, o conceito de risco assume um lugar central, sendo que em termos colectivos o risco expressa-se por via das ameaças que pairam sobre as sociedades devido à acção da tecnologia e da ciência; e em termos individuais passa pela insegurança crescente que os indivíduos vivenciam em virtude do mundo social se ter tornado menos previsível e o futuro se apresentar como um espaço de contingências (Cabral et al , 2003).

⁶⁷ Dados do estudo Health Behaviour in School-aged Children demonstram que em Portugal 84% dos jovens que já experimentaram drogas fizeram-no entre os 10 e os 15 anos. Relativamente ao álcool, 71% deles já experimentaram bebidas alcoólicas e cerca de 10% consome cerveja ou bebidas destiladas regularmente (Simões, 2007).

mais alargados. Estes factores não são comuns a todos os jovens, até porque as populações especiais como os jovens sem abrigo, que abandonaram a escola, que têm problemas mentais ou dificuldades de aprendizagem, registam problemas mais complexos ou mais duradouros, possivelmente devido ao seu envolvimento de risco e pouco protector. Factores disposicionais como a depressão ou a agressividade parecem estar mais relacionados com um maior consumo de tabaco e álcool. De salientar ainda que o género masculino é o que regista maior consumo, tal como os adolescentes mais velhos, que para além de consumirem álcool e fumarem mais regularmente, também consumiam mais drogas que os mais novos (Simões, 2007).

III. Apresentação e justificação da metodologia

A metodologia integra um estudo sistemático sobre práticas de investigação e os princípios que as fundamentam, assim sendo, faz referência aos métodos e técnicas de investigação e seus respectivos limites e virtualidades, ou seja, é “a organização crítica das práticas de investigação” (Almeida e Pinto, 1995). Neste sentido, num trabalho de investigação científica, os sociólogos socorrem-se de métodos e técnicas que lhes possibilitam a recolha e tratamento da informação. Deste modo, de acordo com Gil (1999) o método consiste num meio para prosseguir a investigação (conjunto de etapas) que lhe permite a selecção de técnicas mediante os objectivos do trabalho, os quais podem ser de foro extensivo ou intensivo. Por sua vez, as técnicas são um conjunto de processos operativos destinados à obtenção de dados fundamentais nas fases de recolha e análise da informação. Deste modo, o método concretiza-se por via das técnicas, as quais por seu turno somente ganham sentido quando enquadradas numa matriz teórica (Oliveira, 2002).

Ora, para a realização do meu relatório de estágio não teria de me orientar pelo conjunto de etapas⁶⁸ de investigação como as que são seguidas para elaborar uma dissertação. Não obstante, e porque pretendia elaborar um relatório sustentado teórica e empiricamente, fiz uso da observação directa, do inquérito por questionário, e da análise documental⁶⁹ de instrumentos da própria entidade, a qual segundo Almeida e Pinto (1995) é uma técnica que todas as ciências sociais utilizam para as suas análises, embora o façam com maior ou menor intensidade.

No que concerne à observação directa⁷⁰, posso mencionar que foi por mim utilizada ao longo de todo o tempo de estágio, pelo que se a minha função consistia na mediação dos

⁶⁸ Refiro-me às sete fases (desenho da pergunta de partida, fase exploratória, construção da problemática, elaboração do modelo de análise, fase principal/observação, análise e tratamento das informações e redacção das conclusões) de um trabalho de investigação científica abordadas por Campenhoudt e Quivy (2003), às quais estão associados os actos de *ruptura* com “preconceitos e falsas evidências”, de *construção* de um “quadro teórico de referência” e de *verificação* dos factos. Este é um processo de investigação circular, dinâmico e flexível, onde estes actos são dependentes uns dos outros e abrangem as sete fases de investigação que estão em permanente interacção graças aos circuitos de retroacção.

⁶⁹ Pode dizer-se que esta análise documental incidiu numa fase inicial/exploratória do meu estágio, fase esta que de acordo com Gil (1999), tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer, alterar conceitos e ideias, pelo que pretende proporcionar uma visão geral acerca de um determinado assunto.

⁷⁰ Importa lembrar que a observação directa pode revestir-se de desvantagens, na medida em que há limitações inerentes aos sentidos humanos que não nos permitem dar conta da complexidade e amplitude dos fenómenos sociais; a neutralidade absoluta por parte do investigador não existe, dado que ele é um elemento da sociedade que observa; a observação pode alterar o ritmo normal dos actos de quem está a ser observado mediante o nível de envolvimento do investigador. Sendo assim, Sierra Bravo (1994) refere que para a observação directa se revestir de um carácter científico tem de estar integrada enquanto técnica num processo mais vasto de pesquisa sociológica; o investigador tem de atribuir à observação alguma planificação e sistematicidade, isto é, deve

curso CEF, tinha necessidade de contactar diariamente com os formandos, assim, tinha a possibilidade de captar muitas das suas dinâmicas juvenis, nomeadamente a forma de se apresentarem, comunicarem entre si e ocuparem os tempos de intervalo. Deste modo, observei os comportamentos sociais destes indivíduos, no próprio contexto formativo.

Ao aplicar o inquérito por questionário, pretendia obter informações acerca da sua caracterização sócio-demográfica, da profissão e escolaridade dos seus pais, do seu percurso escolar e integração no mercado de trabalho, da ocupação dos seus tempos livres e do seu grupo de amigos, e ainda dos seus valores face a algumas dimensões da vida. Estas constituem as temáticas incorporadas no inquérito, pelo que, como já indiquei inicialmente, os meus objectivos ao realizar o estágio visavam a compreensão das causas inerentes ao insucesso e abandono escolar dos formandos dos CEF's; a percepção da forma como a socialização primária e/ou secundária estão articuladas com o seu percurso de vida; a clarificação dos seus valores e atitudes face à família, ao trabalho, à escola e à sociedade em geral; a percepção do tipo de rede de relações que possuem e ainda a forma como ocupam os seus tempos livres, tendo o cuidado de verificar se estes aspectos podem influenciar a sua posição face à envolvente social; e por último, a compreensão do(s) motivo(s) que possam levar estes jovens a adoptar comportamentos de risco.

O inquérito por questionário⁷¹, consiste assim, em lançar à minha população-alvo um conjunto de questões “relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema” (Campenhoudt e Quivy, 2003; p. 188). Esta técnica pode variar em “administração indirecta” quando é o investigador que redige as respostas a partir das informações facultadas pelo entrevistado e ainda, em “administração directa” quando é o próprio entrevistado que realiza o inquérito por questionário (Campenhoudt e Quivy, 2003; p. 188). Neste sentido, fiz uso da segunda uma vez que o inquérito era extenso e este facto implicava um certo dispêndio de tempo por parte dos formandos, assim sendo, entreguei-lhes os inquéritos para que pudessem respondê-los com o meu auxílio para qualquer dúvida⁷² que pudesse surgir.

construir um conjunto de categorias de observação e proceder igualmente à realização dos seus próprios registos; deve também relacionar a observação com proposições teóricas. Ver anexo 8.

⁷¹ Ver anexo 9.

⁷² A este propósito, é de referir que apliquei seis pré-testes a formandos de turmas diferentes e com desempenhos pedagógicos distintos, para fosse possível perceber se o inquérito era de fácil compreensão a todos.

No que concerne ao tipo de questões administradas no inquérito por questionário é pertinente referir que existe uma articulação das dimensões teóricas com um conjunto de indicadores seleccionados e as respectivas técnicas, foi ainda meu intuito definir as perguntas de modo a ser possível identificar os objectivos do meu estágio. Deste modo, o tipo de questões que utilizei quanto à forma foram de tipo fechado (o conjunto das respostas possíveis está definido à partida, sendo que o inquirido deve escolher o tipo de resposta que lhe parece mais adequada), semi-aberto (existe um conjunto de respostas possíveis já definidas e previstas, mas há também margem de liberdade para o inquirido responder) e aberto (o conjunto das respostas possíveis não está definido previamente, concedendo margem de liberdade ao inquirido). Para a realização dos mesmos, não necessitei de proceder à construção de uma amostra (Campenhoudt e Quivy, 2003), pelo que os inquéritos foram aplicados às três turmas do CEF que eu coordenava (Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, Instalação e Reparação de Computadores e Electrónica de Manutenção). A par destas turmas, o meu orientador interno de estágio sugeriu a aplicação dos inquéritos a duas turmas do CEF que terminaram o curso em 2006 e 2007, porém, ainda que tenham sido contactados todos estes formandos, somente um deles aceitou responder ao inquérito. Neste sentido, foram 30 os inquéritos respondidos, o que para a análise estatística é um número consideravelmente reduzido.

IV. Percursos, representações e valores dos (ex)formandos

Nesta parte do relatório, pretendo apresentar o resultado da análise dos dados obtidos por via do inquérito por questionário, aplicado aos jovens formandos dos CEF's. Mais do que proceder à simples análise e interpretação de dados, irei fazer a sua articulação com os capítulos da teoria, e ainda com os meus objectivos de estágio. A ordem desta análise está articulada com a própria estrutura do inquérito e dos objectivos do estágio.

Convém lembrar que foram apenas 30 os inquiridos, pese embora o esforço, não correspondido, de inquirir turmas do CEF que já tinham terminado a formação em 2006 e 2007, respectivamente. Neste sentido, segue-se apenas uma análise estatística descritiva, com recorrência a algumas correlações entre variáveis, colocando de lado as medidas de associação e regressão que medem o poder explicativo de umas variáveis face a outras.

1. Caracterização sócio-demográfica dos inquiridos

É meu intuito iniciar a análise empírica com a caracterização sócio-demográfica dos inquiridos e a par disso, dar conta do meu primeiro objectivo de estágio, através do qual pretendo perceber de que forma a socialização primária e secundária estão articuladas com a vida destes jovens.

Dos 30 inquiridos, 33.3% (10 formandos) está a frequentar o curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (IOSI) e 40% (12 formandos) está no curso de Electrónica de Manutenção (EM), enquanto que 23.3% (7 formandos) concluiu o curso de Instalação e Reparação de Computadores (IRC) em Fevereiro deste ano, e 3.3% (1 formando) terminou em 2006 o curso de Electricista Auto (EA). Trata-se de uma população em que todos os inquiridos são solteiros e 83.3% (25 formandos) são do género masculino, situando-se a maioria (80%, 24 formandos) no intervalo etário entre os 15 e os 18 anos. Se quisermos detalhar ainda mais a variável idade, 53.4% (16 formandos) têm entre 15 e 17 anos, não tendo alcançado ainda a maior idade, o que faz com que não apresentem esse facto como defesa da não obrigatoriedade de dar a conhecer aos pais os aspectos da sua vida, tal como fazem os seus colegas com essa idade.

No que respeita ao nível de escolaridade, 53.3% (16 formandos) possui o 3º ciclo do ensino básico incompleto, o que significa que vivenciaram fenómenos de abandono e/ou insucesso escolar ou simplesmente saíram da escola regular e integraram no CEF; 26.7%

possui o 3º ciclo do ensino básico completo (8 formandos que já terminaram o percurso escolar do CEF); e 20% possui apenas o 2º ciclo do ensino básico completo. Se fizemos uma correlação entre esta variável e a do género (quadro 1), percebemos que são os rapazes que possuem menor grau de escolaridade (24.0%, 6 rapazes, possuem somente o 2º ciclo do ensino básico completo). Todavia, temos de ter em conta que o número de rapazes é superior ao de raparigas (5), factor este que tem maior probabilidade de poder proporcionar a distribuição destes indivíduos pelos graus de escolaridade.

Quadro 1: Caracterização dos inquiridos relativamente ao nível de escolaridade e ao género

Nível de escolaridade	Género				Total	
	Masculino		Feminino			
	%	Nº de inquiridos	%	Nº de inquiridos	%	Nº de inquiridos
Ensino básico - 2º ciclo completo	24.0	6	0.0	0	20.0	6
Ensino básico - 3º ciclo incompleto	28.0	7	20.0	1	26.7	8
Ensino básico - 3º ciclo completo	48.0	12	80.0	4	53.3	16
Total	100.0	25	100.0	5	100.0	30

Relativamente à área de residência, 83.3% (25 formandos) dos jovens vivem no concelho de Paços de Ferreira, maioritariamente nas freguesias de Carvalhosa (20%, 8 formandos), Freamunde (16.7%, 5 formandos) e Paços de Ferreira (10%, 3 formandos), sendo que somente 10% (3 formandos) pertence ao concelho de Paredes e 6.7% (2 formandos) ao de Lousada.

Em termos de área geográfica, Paços de Ferreira, além de ser classificado pelo ISS (2005) como um dos territórios nacionais de forte desqualificação, factor este que desfavorece a inclusão e proporciona o acentuado défice de integração escolar e de qualificações escolares e profissionais, também se constitui como uma “bacia de emprego”, tal como refere Mª João Rodrigues (1996), pelo que potencia grande número de postos de trabalho na indústria do mobiliário da zona; ainda que esta tendência esteja a começar a inverter-se progressivamente devido, por exemplo, ao crescente incremento de inovações tecnológicas nas empresas com mais capital, fazendo decrescer a mão-de-obra ou ainda, à abertura da Swedwood que recrutou vários trabalhadores. Neste sentido, 37.9% (11 pais) dos pais dos inquiridos são marceneiros e 6.9% (2 pais) são estofadores, sendo que as outras profissões mais representativas são os empregados da construção civil (6.9%, 2 pais), os mecânicos (6.9%, 2 pais), os motoristas (6.9%, 2 pais) e os agricultores (6.9%, 2 pais). Por sua vez, a representatividade das mães assenta nas empregadas têxteis (33.3%, 10 mães), nas costureiras

(16.7%, 5 mães), nas cozinheiras (10%, 5 mães), nas empregadas de limpeza (10%, 5 mães) e nas domésticas (10%, 5 mães). Quanto à situação na profissão, quer os pais, quer as mães são, na sua maioria, trabalhadores por conta de outrem/assalariados (79.3% e 85.2%, respectivamente). No que concerne ao cargo na profissão, também são ambos, na sua maioria, executantes (78.6% e 80.8%, respectivamente). Importa ainda mencionar que o grau de escolaridade dos pais dos inquiridos assenta maioritariamente no 1º ciclo do ensino básico (63.3%, 19 pais; 50.0%, 15 mães), sendo que o grau de licenciatura só é posse de uma mãe (3.3%) e 6.7% (2 mães) não sabem ler nem escrever. Esta descrição ilustra perfeitamente o défice de escolaridade da Região Norte e do próprio concelho de Paços de Ferreira.

Tendo em conta a condição perante o trabalho dos pais dos inquiridos, a sua profissão e a sua situação na profissão, foi possível alcançar os lugares de classe de origem dos inquiridos⁷³ (quadro 2), de acordo com a grelha de Dulce Magalhães⁷⁴ (2005).

Quadro 2: Lugar de classe de origem dos inquiridos

Lugar de classe de Origem	%	Nº de inquiridos
BEP	16.7	5
PBA	3.3	1
PBTEI	3.3	1
OI	40.0	12
PBE	10.0	3
PBPA	3.3	1
OIA	3.3	1
OP	13.3	4
NC	6.7	2
Total	100.0	30

É a partir daqui que pretendo justificar o reforço da socialização, sobretudo a primária, como condicionante dos modos de vida dos formandos na actualidade.

Apesar da existência de teorias mais contemporâneas, o processo de aprendizagem social, do meu ponto de vista não perde importância e cada vez mais faz sentido se tivermos em conta que é composto por dois pontos: a “interiorização da exterioridade” e a “exteriorização da interioridade”, do qual sobressai com relevo o processo de (re)socialização.

⁷³ Entenda-se por classe social as “categorias sociais cujos membros, em virtude de serem portadores de montantes e tipos de recursos semelhantes, tendem a ter condições de existência semelhantes e a desenvolver afinidades nas suas práticas e representações sociais, ou seja, naquilo que fazem e naquilo que pensam. Falar de estrutura de classes é falar, então, de sistemas duradouros de diferenças, a esses vários níveis, entre indivíduos que ocupam distintos lugares de classe” (Almeida, 2003; p. 136). Ver anexo 10.

⁷⁴ Ver anexo 11.

Isto quer dizer que existem certos automatismos que são interiorizados por via da socialização, sendo certo que não se pode mudar instantaneamente as formas de agir e pensar, logo, é pela (re)socialização que o indivíduo concretiza uma certa possibilidade de interpretação da realidade social (Berger e Luckmann, 2004). Deste modo, a socialização funciona como um factor de moldagem o que não obsta uma possível ressocialização num momento posterior, uma vez que o *habitus* de classe, para além de possibilitar a reprodução das práticas, é ele próprio flexível, ocasionando por isso, a possibilidade de mudança (Magalhães, 2005).

Se atentar no quadro supra, posso constatar que 56.6% da classe de origem dos inquiridos é o operariado (OI – 40%, OP – 13.3%, OIA – 3.3.%), sendo que 19.9% integra a pequena burguesia e somente 16.7% pertence à burguesia. Deste modo, no que se refere à minha população-alvo, verifico que os progenitores dos inquiridos situam-se numa classe mais desfavorecida no âmbito da estrutura social, e os seus filhos não têm perspectivas futuras traçadas relativamente à escola⁷⁵, ao trabalho e à sociedade em geral. Assim sendo, e se continuarem a desvalorizar estas importantes dimensões da vida, o mais certo é não delinearem mobilidade social face à sua classe de origem, até porque Cabral et al (2004, p. 27) advogam que “as trajectórias de mobilidade em Portugal mostram, segundo J. M. Oliveira Mendes, uma sociedade atravessada por desigualdades⁷⁶ profundas e com baixa democratização do acesso a recursos como as qualificações: isso é o que faz o autor falar de «‘destinos traçados’»”.

Do que foi mencionado, posso concluir que é através do processo de socialização que os indivíduos aprendem os seus papéis sociais, ou seja, as expectativas definidas socialmente que são seguidas pelos indivíduos de uma dada posição social, com o auxílio de instâncias socializadoras como a família, a escola, o grupo de amigos ou o trabalho. Deste modo, é certo que os locais onde nascemos e crescemos exercem influência sobre o nosso comportamento, não significando porém, que seja negado alguma possibilidade de criação aos indivíduos (Giddens, 2004). Neste sentido, e tendo presente o primeiro objectivo de estágio, aos jovens deste estudo, não lhes está atribuído por definição um futuro obscuro, no entanto, para superarem os *handicaps* sociais, culturais e económicos inerentes à sua classe de origem,

⁷⁵ A este propósito, Abrantes (2003; p. 93) refere que “a escola está cada vez menos presente nos quotidianos juvenis”.

⁷⁶ Um estudo do International Social Survey Programme (ISSP) acerca das desigualdades sociais e económicas, levado a cabo em Portugal, Brasil, Espanha, Suécia, República Checa e Canadá, revela que a propriedade, a autoridade e as qualificações são factores que se constituem como obstáculo à mobilidade, sendo que o mais preponderante é o das qualificações dos indivíduos (Cabral et al, 2004).

terão de alicerçar aspirações de vida em bases sólidas e ainda ultrapassar o factor da escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais, logo, é-lhes exigido um maior esforço⁷⁷.

2. Percurso escolar e profissional dos inquiridos

Neste segundo ponto da análise empírica, é meu intuito analisar o percurso dos inquiridos desde a educação pré-escolar até à inclusão no CEF e ainda no mercado de trabalho, para aqueles formandos que já terminaram o percurso profissionalizante. A partir daqui, pretendo dar conta dos motivos elencados pelos jovens como justificação dos seus abandonos e/ou insucessos escolares. Deste modo, irei justificar o meu segundo objectivo de estágio que visa a compreensão das causas inerentes ao insucesso e abandono escolar.

A grande maioria dos inquiridos afirmou (73.3%, 22 formandos) ter frequentado a educação pré-escolar, e este constitui-se desde já como um factor importante, pelo que tal como refere a Rede de informação sobre a UE, este tipo de educação representa para muitos Estados-membros um espaço de socialização e desenvolvimento da criança, essencialmente pelo papel que nela desempenham as actividades de carácter lúdico e de estímulo. Compete-lhe, assim, não apenas a socialização e desenvolvimento da criança mas ainda a sua preparação para os estádios posteriores de aprendizagem. Esta importância concedida à educação pré-escolar denota-se em Portugal desde 1975, altura em que esta integra o sistema educativo (EURYDICE, 1995).

Quando questionados acerca das reprovações vivenciadas no sistema de ensino regular (quadro 3), é possível verificar que é no 2º ciclo do ensino básico que os inquiridos registam menor número de reprovações (43.3%), sendo no 1º ciclo que 50% deles tiveram uma reprovação. Note-se ainda que as duas, três ou mais reprovações são menos assinaladas nos três graus de ensino.

Quadro 3: Número de reprovações dos inquiridos no 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico

Nº de reprovações	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo	
	%	Nº de inquiridos	%	Nº de inquiridos	%	Nº de inquiridos
Sem reprovações	36.7	11	43.3	13	33.3	10
1 reprovação	50.0	15	30.0	9	36.7	11
2 reprovações	10.0	3	26.7	8	16.7	5
3 ou mais reprovações	3.3	1	0.0	0	13.3	4
Total	100.0	30	100.0	30	100.0	30

⁷⁷ Na minha opinião, a vontade dos pais em ver o sucesso dos filhos é muito importante, pelo que pode incentivá-los mais para o estudo. O acompanhamento dos encarregados de educação é um aspecto que vai ser desenvolvido no ponto 2 desta análise.

De modo articulado com as retenções escolares, surge o fenómeno do abandono escolar, uma prática vivenciada por 80% (24 formandos) dos inquiridos, essencialmente na faixa etária entre os 14 e os 16 anos (70.8%, 17 formandos).

Ao pretender analisar o abandono e insucesso escolares, questionei os jovens sobre os factores que mais potenciaram estes fenómenos na sua vida (quadro 4), sendo que a partir daqui pude perceber que o desinteresse pela escola (50%), a falta de estudo (36.7%) e a falta de atenção nas aulas (30%) são as justificações mais apresentadas pelos mesmos. Estas justificações articulam-se com aquilo a que Pires et al (1991) definem o insucesso como sendo predominantemente do aluno, colocando de lado o insucesso como um efeito da estrutura escolar e o insucesso como estando relacionado com a própria estrutura social no seu conjunto. Neste sentido, se o insucesso é atribuído ao aluno, é necessário que se conheça e tente compreender o motivo do não sucesso, quais as suas causas e a interligação com os problemas socioculturais ligados à natureza material e cultural, como advoga Tavares (1998).

Quadro 4: Factores que contribuíram para o abandono e insucesso escolar dos inquiridos

Factores que contribuíram para o insucesso e abandono escolar	Sim		Não		Total	
	%	Nº de inq.	%	Nº de inq.	%	Nº de inq.
Desinteresse pela escola	50.0	15	50.0	15	100.0	30
Falta de estudo	36.7	11	63.3	19	100.0	30
Falta de atenção nas aulas	30.0	9	70.0	21	100.0	30
Comportamento dos colegas na sala de aula	20.0	6	80.0	24	100.0	30
Indisciplina	13.3	4	86.7	26	100.0	30
Desinteresse pelas matérias leccionadas	10.0	3	90.0	27	100.0	30
Dificuldade das matérias leccionadas	10.0	3	90.0	27	100.0	30
Expulsão	6.7	2	93.3	28	100.0	30
Dificuldades de relacionamento com funcionários e professores	3.3	1	96.7	29	100.0	30
Falta de acompanhamento dos pais	3.3	1	96.7	29	100.0	30
Condições infraestruturais da escola	3.3	1	96.7	29	100.0	30
Sanção institucional	0.0	0	100.0	30	100.0	30
Incapacidade do professor em explicar a matéria	0.0	0	100.0	30	100.0	30

Ainda que o insucesso possa ser encarado como resultado predominantemente do aluno, importa relembrar a teoria do handicap sociocultural, a qual refere que o insucesso escolar varia mediante o estrato social, sendo que afecta em particular as categorias socialmente desfavorecidas, estando os factores explicativos centrados nas variáveis económicas, sociais e culturais do meio envolvente (Benavente, 1981). Desta forma, e tal como advoga Pinto (1995), a origem social dos alunos determina bastante a sua sobrevivência

escolar⁷⁸, ou seja, por um lado, existe o grupo social favorecido cujos referenciais de vida vão valorizar o trabalho escolar, por outro lado, há o grupo social desfavorecido que desvaloriza a escola e o trabalho escolar⁷⁹. Face a estas linhas teóricas, e tendo em conta a análise sócio-demográfica efectuada no primeiro capítulo da análise empírica, facilmente se percebe o percurso destes jovens formandos, que têm grande dificuldade em contrariar as suas origens no âmbito da instituição escolar, uma vez que, tal como menciona Bourdieu (1982), o funcionamento da escola está submetido a lógicas de dominação cultural, do qual decorre um efeito verdadeiramente estrutural pelo que o capital cultural retorna ao capital cultural. Assim sendo, Iturra (1990) menciona que o insucesso escolar é uma construção social que advém do facto da escola ignorar a heterogeneidade cultural e a diversidade das práticas locais onde se processa a vida, fazendo acreditar que os indivíduos são todos iguais ao nível dos direitos.

Em prol da menor desigualdade escolar, seria importante atentar naquilo que se passa no seio da escola, analisando os mecanismos concretos e quotidianos que estão na génese do insucesso escolar, por via das interacções dos vários parceiros educativos, tal como defende a teoria interaccionista (EURYDICE, 1995).

No que se refere ao tipo de relação com a escola regular, 36.7% (11 formandos) admitiu que lá “sentia-se bem e gostava de ir às aulas”, enquanto que 33.3% (10 formandos) referiu que “não gostava de ir às aulas”, 20% dos inquiridos (6 formandos) encarava a escola como sendo “importante para se encontrar com os amigos”, 6.7% (2 formandos) referia que a escola “não tinha qualquer importância” para si e 3.3% (1 formando) “não gostava da escola nem se sentia bem lá”. Dos dados elencados, percebe-se que mais de metade dos inquiridos (63.3%) não gostava de ir às aulas e fazia da escola o espaço de encontro com os colegas. Este facto pode estar relacionado com as teses de Simões (2007) e Sprinthall (1999), as quais defendem que na altura em que transitam para a fase da adolescência, os jovens por norma mudam de escola, passando de um local mais íntimo com apenas um professor para outro mais alargado e impessoal, sendo certo que este e outro tipo de características do meio escolar como a cultura da escola, a promoção de actividades extracurriculares, a continuidade dos grupos próximos na escola e a protecção física e emocional adequada pode influenciar a sua adaptação e satisfação no novo contexto.

⁷⁸ Note-se que Bernstein (1971) refere que os códigos linguísticos característicos das crianças de classe média (códigos elaborados) e das crianças de classe popular (códigos restritos), colocavam as primeiras numa posição de vantagem face às segundas no contexto escolar.

⁷⁹ Azevedo (1999) menciona que as trajectórias escolares negativas, marcadas pelo insucesso e por dificuldades de integração de crianças no espaço escolar, contribuem para a saída antecipada da escola e para a inserção precoce no mundo do trabalho.

No âmbito destas dinâmicas, encontra-se o acompanhamento do percurso escolar dos filhos pelos encarregados de educação, sendo de salientar que 96.7% (29 formandos) refere que os pais sempre os acompanharam. Não obstante, e não descrendo deste facto, o certo é que nesta fase da vida dos formandos, a grande maioria dos pais não demonstra muito interesse nas suas questões escolares. A título de exemplo, nas reuniões⁸⁰ realizadas com os encarregados de educação dos formandos, onde se tratam de questões importantes⁸¹, a assiduidade tem sido quase nula, sendo que quando confrontados face a esta situação enumeram a falta de tempo ou o horário das mesmas (18h30) como a causa para a sua ausência. No entanto, convém ressaltar que os pais têm conhecimento de que o atendimento é versátil, sendo que num dia por semana a combinar com eles, pode ser realizado até às 22h. Dos pais que têm comparecido, denota-se um efeito de impotência e até mesmo de acomodação à atitude de recusa dos filhos face ao sistema de ensino regular e profissional.

Se o interesse pela escola regular não é notório, pretende-se saber quais os motivos que levaram estes jovens a frequentar o CEF. Assim sendo, 46.7% (14 formandos) ambiciona concluir a escolaridade obrigatória o mais rapidamente possível, a par de 3.3% (1 formando) que afirma ter sido obrigado e 3.3% (1 formando) que refere ter tido um problema na escola regular. Pensando na vertente profissionalizante do curso, 13.3% (4 formandos) apontam a componente prática ao longo da formação como motivo de frequência. Por sua vez, 33.3% (10 formandos) demonstram a intenção de obter um grau académico superior⁸². Neste sentido, para 56.7% (17 formandos) a aprendizagem no CEF é importante para a sua vida, para 40% (12 formandos) é muito importante e para 3.3% (1 formando) é pouco importante. Os inquiridos justificam esta importância, essencialmente devido à aquisição de novos

⁸⁰ De referir que as reuniões com a equipa pedagógica são realizadas mensalmente, a fim de se detectarem os problemas existentes e se definirem soluções estratégicas para os mesmos. A este propósito, os conhecimentos adquiridos sobre a técnica de análise SWOT na disciplina de metodologia da licenciatura em sociologia são muito importantes, pelo que em algumas reuniões, e porque já tinha tido oportunidade de dialogar com os formadores individualmente sobre os problemas, podia preparar este tipo de análise para trabalharmos em conjunto e assim definirmos as melhores estratégias possíveis. Por sua vez, as reuniões com os encarregados de educação realizam-se quando existem problemas comuns a todos e de extrema importância, sendo que quando se tratam de questões individuais, os pais são convocados individualmente.

⁸¹ Reporto-me a questões como o comportamento, empenho, pontualidade e assiduidade dos formandos, entre outras. Quanto a este último aspecto, desde o início dos cursos até ao momento, tem vindo a diminuir paulatinamente, facto este que condiciona o aproveitamento dos formandos nos módulos do curso. Neste sentido, foi imprescindível convocar os encarregados de educação para uma reunião, a fim de apelar a sua sensibilidade para a gravidade da situação, informando-os mais uma vez que o limite de faltas por módulo incide nos 10% e quando ultrapassado, eles têm de fazer um trabalho de recuperação, tendo de o entregar ao formador em formato digital e apresentar à turma. Caso não cumpram estes requisitos, ficam com nota negativa no respectivo módulo. Aos encarregados de educação ausentes, foi enviada uma carta registada com aviso de recepção, com todas as conclusões da referida reunião.

⁸² Este aspecto é paradoxal, uma vez que os formandos não se esforçam na formação e quando questionados pela equipa pedagógica acerca das suas aspirações futuras, revelam muita indecisão ao nível de todas as esferas da vida.

conhecimentos (10%, 2 formandos), os quais lhes serão úteis no futuro (10%, 2 formandos), bem como à saída profissional graças à formação prática (20%, 4 formandos). Para ultimar este balanço entre escola regular e ensino profissional, importa ressaltar que dos aspectos que os inquiridos elencaram como sendo os que mais distinguem os dois sistemas, destacam-se a formação prática no CEF (15%, 3 formandos) e o relacionamento com os formadores (10%, 2 formandos).

Porque as interações sociais são parte integrante da sociedade, tendo por paradigma de referência as interações face-a-face (Pais, 2003), não poderia deixar de interrogar os inquiridos acerca do tipo de relações que estabelecem com os formadores e técnicos. Metade das respostas (50%, 15 formandos) incidiu no facto de terem “mais proximidade de uns do que de outros”, enquanto que 43.3% (13 formandos) afirmou ter “grande proximidade de todos” e somente 2.2% (2 formandos) apontou o “distanciamento de todos”.

Dado existirem formandos que já tinham concluído a formação (26.6%, 8 formandos), surgiu a necessidade de compor o inquérito com questões direccionadas especificamente para si, abarcando como não poderia deixar de ser, as questões referentes ao mercado de trabalho. Destes inquiridos, 87.5% (7 formandos) afirmou que o seu percurso de vida alterou devido à frequência do CEF, apontando como principais causas o término do 9º ano de escolaridade (28.6%, 2 formandos), que apesar de já o deverem ter concluído, ainda não o tinham feito.

Metade destes inquiridos (50%, 4 formandos) menciona que o CEF é importante para a inserção no mercado de trabalho, enquanto que 25% (2 formandos) considera que é muito importante e 25% (2 formandos) afirma ser pouco importante. Como justificação para estes factos elencam sobretudo a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos (50%, 3 formandos). Quando questionados acerca do reforço das suas capacidades individuais e profissionais graças à frequência no CEF, 50% dos inquiridos (4 formandos) afirma ter sido importante, ao passo que 37.5% (3 formandos) diz ter sido muito importante e somente 12.5% (1 formandos) afirma ter sido pouco importante. Neste sentido, e no que respeita à inserção no mercado de trabalho, dos 8 formandos que já concluíram o percurso escolar, somente 2 (25%) se encontram a trabalhar (iniciaram a vida activa imediatamente após a conclusão do curso), facto este que retrata bem a realidade vivenciada pela juventude, a qual tem sido assinalada por certa instabilidade ligada a dados problemas sociais como o desemprego (Pais, 1990; Gonçalves, s/d). Deste modo, a família continua a ser uma instância valorizada pelos jovens, até porque funciona como um suporte económico.

Os 30 inquiridos, deviam ainda reflectir acerca do grau de influência que a formação no CEF exercia em determinadas dimensões da vida (quadro 5). Das quatro dimensões da

vida, aquela em que os inquiridos sentem que os conhecimentos adquiridos no curso mais influência exercem é na sociedade em geral (muita influência - 40%). Por sua vez, a formação exerce influência na relação com a família (influência - 44.8%). A partir daqui, é possível constatar que os conhecimentos adquiridos pelos jovens no CEF exercem influência, ainda que de forma diferenciada, nas dimensões da vida.

Quadro 5: Grau de influência do CEF nas dimensões da vida

Dimensão	Nenhuma influência		Pouca influência		Influência		Muita influência		Total	
	%	Nº de inq.	%	Nº de inq.	%	Nº de inq.	%	Nº de inq.	%	Nº de inq.
Família	17.2	5	10.3	3	44.8	13	27.6	8	100.0	29
Amigos	33.3	10	23.3	7	30.0	9	13.3	4	100.0	30
Patrões	22.2	2	11.1	1	44.4	4	22.2	2	100.0	9
Sociedade em geral	20.0	6	23.3	7	16.7	5	40.0	12	100.0	30

Para concluir este ponto, resta-me referir que o segundo objectivo de estágio foi cumprido, na medida em que consegui analisar o percurso escolar e profissional (quando aplicável) dos jovens. Neste sentido, a grande maioria frequentou a educação pré-escolar e registou reprovações desde o ingresso no 1º ciclo do ensino básico. A par do insucesso, o abandono escolar foi um fenómeno característico da sua vida. Dos formandos que já terminaram o CEF, quase todos estão à procura de emprego.

3. A ocupação dos tempos livres

Traçada a análise sócio-demográfica e o percurso escolar dos inquiridos, neste ponto tenho a pretensão de dar resposta ao meu terceiro e quarto objectivos de estágio, os quais se reportam à percepção do tipo de rede de relações que os jovens possuem e ao modo como ocupam os seus tempos livres, e ainda à compreensão do(s) motivo(s) que possa(m) levar estes jovens a adoptar comportamentos de risco.

O lazer, é considerado por Roberts et al (1990) como uma característica da juventude, pelo que é nesta fase que os indivíduos experimentam um vasto leque de interesses de lazer, o que faz dele um traço transversal a todas as culturas juvenis, pese embora a sua heterogeneidade. No que respeita às formas de ocupação dos tempos livres (quadro 6), a conversa e passeio com os amigos (50%), a prática de desporto (43.3%) e o visionamento de

televisão (40%) assumem-se como as actividades preferidas dos inquiridos. Estes dados estão em consonância com os que se reportam ao estudo de Gomes (1997), no qual os tempos livres juvenis pautam-se pelas sociabilidades, sendo que 42% dos inquiridos⁸³ apontam o convívio com os amigos como uma opção claramente vincada, seguindo-se a diversão (18%), a convivência familiar (16%), o descanso (12%) e a fuga à rotina (8%). Desta maneira, no que concerne ao agregado doméstico, à situação conjugal e à parentalidade, aqueles que vivem numa família de procriação e os casados/os que coabitam conjugalmente assumem uma importância pelo convívio familiar em detrimento ao convívio com os amigos; por sua vez, os que vivem em família de socialização, solteiros/separados/divorciados/viúvos e que não têm filhos revelam uma tendência claramente oposta, realidade esta convergente com os jovens formandos, que são todos solteiros.

Atentando nas idas ao café e à discoteca, percebe-se que esta não é uma prática muito relevante para estes jovens, na medida em que somente 13.3% frequentam o café e também a discoteca, sendo de referir que estas percentagens verificam-se, para ambas as práticas, entre os 16 e os 18 anos. Quando correlacionada com a variável género, a ida ao café é somente uma prática dos rapazes e a ida à discoteca também o é quase na totalidade, sendo que somente 25% (1 formanda) das raparigas frequenta a discoteca⁸⁴. Estes dados contrariam os apresentados pelo estudo de Fernandes et al (1998), em que os jovens entre os 18 e 20 anos eram os que mais frequentavam a discoteca e onde o género feminino frequentava em maioria, quer os cafés, quer as discotecas.

Quadro 6: Formas de ocupação dos tempos livres

Ocupação de tempos livres	Sim		Não		Total	
	%	Nº de inquiridos	%	Nº de inquiridos	%	Nº de inquiridos
Conversar e passear com os amigos	50.0	15	50.0	15	100.0	30
Praticar desporto	43.3	13	56.7	17	100.0	30
Ver televisão	40.0	12	60.0	18	100.0	30
Ir à discoteca	13.3	4	86.7	26	100.0	30
Ir ao café	13.3	4	86.7	26	100.0	30
Ficar em casa	10.0	3	90.0	27	100.0	30
Conversar e passear com a família	10.0	3	90.0	27	100.0	30
Ir ao cinema	3.3	1	96.7	29	100.0	30

⁸³ Trata-se de um estudo, que implicou a administração de um inquérito aos jovens portugueses entre 15 e 29 anos, a fim de se traçarem conclusões representativas desta população.

⁸⁴ Convém ressaltar que estes valores podem estar inflacionados pelo facto da população inquirida se constituir por mais elementos do género masculino (25) do que do género feminino (5).

Ler	3.3	1	96.7	29	100.0	30
Estudar	0.0	0	100.0	30	100.0	30
Ir ao teatro	0.0	0	100.0	30	100.0	30

Face a estas circunstâncias, e tendo em consideração as linhas teóricas dos capítulos precedentes, pode concluir-se que estes jovens vão-se emancipando, ainda que lentamente, quanto às saídas nocturnas e delineando uma progressiva independência e autonomia familiar (Carvalho, 2003; Gomes, 1997; Roberts et al, 1990). Tratam-se de jovens que gostam bastante de conviver com o grupo de amigos, o qual, fora do período de formação, se constitui maioritariamente por colegas da escola regular (35.7%, 10 formandos) e colegas do CEF (28.6%, 8 formandos), os assuntos mais abordados nas suas conversas (quadro 7) são as namoradas e/ou sexo (43.3%) e o futebol (23.3%). De referir ainda, que 73.3% (22 formandos) afirma frequentar a casa dos seus amigos e 80% (24 formandos) diz que conhece ou até se relaciona com os pais dos seus amigos.

Quadro 7: Temas abordados pelos inquiridos nas conversas com os amigos

Temas abordados nas conversas com os amigos	%	Nº de inquiridos
Namoradas e/ou sexo	43.3	13
Futebol	23.3	7
Acontecimentos da sociedade	16.7	5
Escola	6.7	2
Família	3.3	1
Outro tema	6.7	2
Total	100.0	30

Estando a fazer um estágio com esta população juvenil, e fazendo uso da observação directa, foi possível constatar que os formandos consumiam tabaco e bebidas alcoólicas, assim, não pude deixar de os fazer reflectir acerca destas questões no inquérito por questionário, na medida em que estão em causa comportamentos, que quando praticados em excesso, podem tornar-se verdadeiros comportamentos de risco para si.

É certo que a experiência do risco está intrínseca a muitos dos estilos de vida juvenis, na medida em que a juventude tem sido encarada como um período de experimentação (Cabral et al, 2003), no entanto, quando estes comportamentos contribuem (in)directamente para a alienação dos adolescentes tornam-se destrutivos, ou seja, quando os jovens se afastam da comunidade, não partilham interesses com aqueles que lhes são próximos, levam ao desencontro com os seus papéis na sociedade ou mesmo a sentirem-se incompreendidos e rejeitados pela mesma. No seio destas questões, o importante é a percepção que os jovens têm

do risco, pois se eles não encararem o risco como tal, terão uma resposta distinta àqueles que o encaram como sendo risco. Ora, os factores mais determinantes na percepção do risco são as preferências pessoais, as experiências precedentes e as interpretações individuais do risco (Simões, 2007).

De acordo com Simões (2007), o tabaco e o álcool são as drogas ilícitas mais utilizadas pelos adolescentes, sendo que em determinados países o seu consumo está a aumentar entre os jovens de 15 anos. De facto, metade dos inquiridos (50%) afirma ser fumador, sendo que esta é uma prática claramente masculina (quadro 8). Por sua vez, 56.7% refere que consome bebidas alcoólicas, sendo esta mais uma vez, uma prática acentuadamente masculina. A mesma autora, refere que o importante é distinguir aquilo que é a experimentação ocasional do consumo regular. Neste sentido, 46.7% dos inquiridos (7 formandos) diz fumar entre 6 a 10 cigarros por dia e 20% (3 formandos) diz fumar mais de um maço por dia. Ora, se são 15 os fumadores, 10 deles já possuem um consumo assinalável, alegando, na sua maioria, ter começado a fumar (quadro 9) por curiosidade (53.3%, 8 formandos) e afirmação da maturidade (26.7%, 4 formandos), ficando a afirmação social (13.3%, 2 formandos) e a influência dos amigos (6.7%, 1 formando) menos pontuadas. No que concerne às bebidas alcoólicas, 52.9% (9 formandos) afirma consumi-las aos fins-de-semana e 23.5% (4 formandos) diz fazê-lo às vezes, sendo que o motivo mais assinalado para a iniciação desta prática (quadro 9) prende-se com a curiosidade (52.9%, 9 formandos) e com a influência dos amigos (23.5%, 5 formandos). A cerveja (41.2%, 7 formandos) e as bebidas brancas (41.2%, 7 formandos) são as bebidas mais consumidas. Convém ainda salientar que 86.7% (26 formandos) considera que existem riscos associados ao consumo de tabaco e álcool, essencialmente porque consideram (70.6%, 12 formandos) ser prejudicial para a saúde.

Quadro 8: Caracterização dos inquiridos relativamente ao acto de fumar e ingerir bebidas alcoólicas e ao sexo

Fumar	Masculino		Feminino		Total	
	%	Nº de inq.	%	Nº de inq.	%	Nº de inq.
Sim	56.0	14	20.0	1	50.0	15
Não	44.0	11	80.0	4	50.0	15
Total	100.0	25	100.0	5	100	30
Ingerir bebidas alcoólicas	Masculino		Feminino		Total	
	%	Nº de inq.	%	Nº de inq.	%	Nº de inq.
Sim	56.0	14	60.0	3	56.7	17
Não	44.0	11	40.0	2	43.3	13
Total	100.0	25	100.0	5	100.0	30

Quadro 9: Motivo que levou os inquiridos a começar a fumar e ingerir bebidas alcoólicas

Motivo	Fumar		Ingerir bebidas alcoólicas	
	%	Nº de inq.	%	Nº de inq.
Curiosidade	53.3	8	52.9	9
Afirmação social	13.3	2	11.8	2
Afirmação da maturidade	26.7	4	23.5	0
Influência dos amigos	6.7	1	11.8	4
Outro	0.0	0	11.8	2
Total	100.0	15	100.0	17

Ora, se no âmbito do consumo de tabaco a influência dos amigos para a iniciação desta prática é pouco vincada, ao nível das bebidas alcoólicas já é mais notória. A este propósito, Sprinthall (1999) menciona que é no momento que inicia a fase da adolescência que os grupos de amigos adquirem uma importância especial na vida dos indivíduos, facto este que está relacionado com as primeiras tentativas de emancipação da família e com as necessidades individuais de intimidade e de um sentimento de confiança mútua entre os pares. Não obstante, Simões (2007) refere que embora o grupo de pares possa ser encarado como algo positivo na vida do adolescente, pode também exercer influência negativa, nomeadamente no consumo de substâncias e na violência.

Indo ao encontro dos objectivos relacionados com este ponto da análise, foi possível constatar que estes jovens quando estão fora do período de formação relacionam-se maioritariamente com colegas da escola regular e também do CEF, interessando-se essencialmente por conversar e passear com os amigos, praticar desporto e ver televisão. Estes jovens vão-se emancipando lentamente face às saídas nocturnas e vão adoptando comportamentos como o consumo de tabaco e a ingestão de bebidas alcoólicas, sendo que afirmam ter iniciado a prática do primeiro hábito por curiosidade e afirmação da maturidade, e a do segundo por influência dos amigos.

4. Os valores dos inquiridos face aos vários domínios da vida

Na última fase do inquérito por questionário, e como último objectivo de estágio, pretendia analisar a questão dos valores, os quais podem ser tomados como crenças sólidas que se traduzem por referências orientadas por determinados sistemas ou dispositivos

comportamentais, sendo que os determinantes dessas crenças são os próprios valores, o que faz com que se caia na circularidade. Outras vezes, os valores são tomados como estratégias de adaptação que os indivíduos usam para organizarem adequados modos de ajustamento aos seus meios envolventes. Deste modo, os valores aparecem referidos a modelos ou pautas generalizadas de conduta, porém, também podem adquirir um carácter normativo. Em termos sociológicos, pertencer a uma geração não é ter a mesma idade ou ser mais ou menos jovem, mas possuir uma contemporaneidade de ideias, influências, saberes, filiações identitárias e valores (Pais, 1999).

Ora, quando questionados acerca do grau de importância conferida às dimensões da vida (quadro 10), 80% dos inquiridos encara a família como sendo muito importante, 56.7% vê os amigos, colegas e as relações com os outros como algo importante e 55.2% encara o trabalho como uma dimensão muito importante. A cultura e o lazer assume-se como algo importante (53.3%) para eles, enquanto que a religião constitui-se para 36.7% dos jovens como uma dimensão pouco importante. No que respeita à participação cívica, 62% dos inquiridos vêem-na como algo importante ou muito importante, enquanto que na participação político-partidária, os graus nada importante e pouco importante são os mais assinalados.

Quadro 10: Grau de importância que os inquiridos conferem às dimensões da vida

Dimensão	Nada importante		Pouco importante		Importante		Muito importante		Total	
	%	Nº de inq.	%	Nº de inq.	%	Nº de inq.	%	Nº de inq.	%	Nº de inq.
Família	0.0	0	0.0	0	20.0	6	80.0	24	100.0	30
Amigos, colegas e relações com os outros	0.0	0	3.3	1	56.7	17	40.0	12	100.0	30
Trabalho	3.4	1	6.9	2	34.5	10	55.2	16	100.0	30
Cultura e lazer	0.0	0	13.3	4	53.3	16	33.3	10	100.0	30
Religião	23.3	7	36.7	11	20.0	6	20.0	6	100.0	30
Participação cívica	6.9	2	31.0	9	37.9	11	24.1	7	100.0	30
Participação político-partidária	20.0	6	36.7	11	33.3	10	10.0	3	100.0	30

Face a estes dados, conclui-se que estes jovens, tal como os restantes a nível nacional e no estrangeiro, possuem uma orientação para valores associados ao desenvolvimento moderno e ao pós-materialismo, num cenário de algumas descontinuidades geracionais. Não obstante, os princípios sob os quais assenta o “contrato entre gerações”, não mudaram radicalmente, envolvendo assim, três conjuntos de expectativas e obrigações, a saber: ao nível

da reprodução bio-social e da socialização (a primeira geração auxilia a segunda a criar a terceira), ao nível da sucessão e transmissão patrimoniais (a segunda geração obtém recursos para criar a terceira), e ao nível da solidariedade na velhice (quando a primeira geração chega à velhice, é assistida pelos descendentes). Para além destas nuances, as gerações mais novas têm vindo a constituir-se como um importante quadro de referência para as gerações mais velhas. Assiste-se, assim, a uma capacidade dos jovens influenciarem o mundo dos adultos, devido à permeabilidade das gerações mais velhas para se deixarem influenciar pelos jovens, bem como à tolerância com que os valores juvenis são encarados pelos mais velhos (Pais, 1999).

Após abordar a valorização das dimensões precedentes, 53.3% dos inquiridos (16 formandos) referiu que mudaria algum aspecto na sua vida, o que significa que embora possam estar satisfeitos com a mesma, existe algo que poderia ser melhorado. Assim sendo, os aspectos mais salientados por eles prendem-se com o acréscimo de alguns amigos ao seu grupo actual (33.3%), com a mudança radical do seu grupo de amigos (20%) e com a mudança no relacionamento com a família (quadro 11). Repare-se que as transformações mais vincadas pelos inquiridos incidem em duas grandes instâncias socializadoras e de forte apoio aos indivíduos quando mais necessitam.

Quadro 11: Aspectos que os inquiridos mudariam na sua vida

Aspectos a mudar na vida	%	Nº de inq.
Acrescentava alguns amigos ao meu grupo actual	33.3	5
Mudava radicalmente o meu grupo de amigos	20.0	3
Mudava o relacionamento com a minha família	13.3	2
Mudava o local de residência	6.7	1
Participava nas actividades comunitárias	6.7	1
Mudava o tipo de emprego	6.7	1
Outra mudança	13.3	2
Total	100.0	15

V. Análise conclusiva

No primeiro capítulo deste ponto apresento as principais conclusões deste trabalho, articulando as componentes teórica e empírica do mesmo, a par da minha experiência enquanto estagiária na AEPF. No segundo capítulo, pretendo reflectir acerca das minhas funções; da importância que a minha formação académica teve para o exercício das mesmas; dos conhecimentos e competências adquiridos neste contexto organizacional; e dos problemas teórico-metodológicos e de natureza organizacional surgidos no desempenho das actividades profissionais. Apresento ainda algumas recomendações e propostas de intervenções futuras no sentido da participação dos sociólogos na entidade.

1. Considerações finais

A Revolução Francesa, na qual se sentiu forte influência do Iluminismo, concedeu um novo impulso à educação escolar, sendo a partir daqui que se foi maturando a ideia de que à educação competia um papel fundamental no progresso e na harmonia social, isto é, em vez de ser um privilégio de alguns, a educação deveria ser um direito universal (Pires et al, 1991). Não obstante, enquanto que no final do século XIX alguns países europeus mais desenvolvidos tinham praticamente escolarizado todo o grupo etário (correspondente ao ensino primário), noutros, como em Portugal, este facto somente se consumou na segunda metade do século XX (c.s. Ana N. Almeida). Neste sentido, em Portugal o estabelecimento de um sistema escolar público, nacional e obrigatório sofreu inúmeros avanços e recuos, facto este que comprometeu o acesso de toda a população ao usufruto da cidadania moderna. Apesar de a escolarização ter começado a ser encarada como imprescindível pelos sucessivos dirigentes, a sua implantação⁸⁵ revelou-se lenta e sem resultados concretos durante todo o século XIX, pesem embora os ecos reformistas e modernizadores que se faziam ouvir em toda a Europa (Almeida, 2006).

Sendo que ao longo dos séculos XIX e XX a educação se foi tornando uma função estatal, a Lei de Bases do sistema educativo português (Lei 46/86), prima pela sua relevância, uma vez que prevê o direito à educação e à cultura, direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, na liberdade de aprender e ensinar, na

⁸⁵ Sebastião (1998) refere que as tentativas de universalização da escolaridade básica convergem com o final do século XVIII, aquando do aparecimento e crescente estruturação dos Estados-Nação, os quais intervêm progressivamente nos vários domínios da vida social.

descentralização, na desconcentração e diversificação de acções educativas, na redução das assimetrias, no desenvolvimento local e regional e na contribuição para o desenvolvimento do espírito e da prática democrática. De acordo com Teodoro (1997), a aprovação desta lei permitiu o fecho de um ciclo no seio das políticas educativas nacionais, fazendo emergir um outro centrado no propósito de realizar uma reforma educativa, integrando todos os vectores do sistema de educação e ensino, de modo orgânico e consistente.

Porém, e apesar de todos estes esforços, em 1996 Portugal continuava a ser o país da OCDE com as taxas mais reduzidas de escolarização e o Recenseamento Geral da População de 2001, demonstra a persistência dos baixos níveis de escolaridade dos portugueses. Esta situação está ainda mais agravada na região Norte de Portugal, particularmente na zona do Vale do Sousa, onde se inclui Paços de Ferreira, em que as taxas de abandono escolar são manifestamente preocupantes (Carta Educativa de Paços de Ferreira, 2006).

Dados os desafios criados pela adesão de Portugal à UE, e tendo em consideração o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, nomeadamente aqueles que entram precocemente para o mercado de trabalho, é imprescindível que se garanta a concretização de respostas formativas, indo ao encontro das directrizes do Plano Nacional de Prevenção para o Abandono Escolar (ME e MTSS, Despacho conjunto, 2004). A formação profissional⁸⁶ surge, assim, no território nacional em 1930, mas devido à crescente competitividade entre as economias, passa a ser encarada como uma via decisiva para o desenvolvimento (Cardim, 2005; Cabrito, 2002). É neste sentido que os Ministérios da Educação e da Segurança Social têm vindo a lançar iniciativas no âmbito da educação escolar e profissional e da inserção profissional, bem como no domínio das medidas de educação e formação, como via privilegiada de transição para a vida activa. Estes cursos visam, assim, dar resposta às reais necessidades educativas e formativas dos jovens, sendo neste âmbito que se enquadram os CEF's.

O meu estágio centrou-se na coordenação dos três CEF's promovidos pela Associação Empresarial de Paços de Ferreira (AEPF), uma entidade integrada na Rede Social do concelho, que visa ajudar a potenciar o desenvolvimento da região através da qualificação dos indivíduos. O meu intuito consistia em abordar as questões do insucesso e/ou abandono escolar dos jovens de Paços de Ferreira e a sua reintegração na vida escolar por via destes

⁸⁶ A formação profissional para além de visar a reconversão dos trabalhadores com o objectivo de elevar a competitividade empresarial, prepara também os jovens para a inserção no mundo do trabalho (MTSS, 2006). A formação detém assim, uma relevância crucial entre a escolaridade e a inserção no mundo do trabalho (Bernardo, 2003).

curso. Tratam-se de jovens residentes no concelho de Paços de Ferreira, que encontraram na AEPF e na respectiva oferta formativa, uma via de conclusão do 9º ano de escolaridade.

Estes 30 jovens são solteiros, situam-se maioritariamente no intervalo etário entre os 15 e os 18 anos (80%, 24 formandos), 83.3% (25 formandos) são do género masculino, e 53.3% (16 formandos) possui o 3º ciclo do ensino básico incompleto, o que significa que vivenciaram fenómenos de abandono e/ou insucesso escolar ou simplesmente saíram da escola regular e integraram o CEF. Os seus pais são maioritariamente marceneiros, estofadores e as suas mães estão mais representadas ao nível da indústria têxtil e da costura. No que concerne ao cargo na profissão, são ambos, na sua maioria, executantes e possuem uma escolaridade que assenta predominantemente no 1º ciclo do ensino básico. De acordo com a análise da condição perante o trabalho dos pais dos inquiridos, da sua profissão e da sua situação na profissão, foi possível traçar o lugar de classe de origem dos inquiridos e a partir daqui concluir que estavam claramente representados no operariado (56.6%, 18 formandos). Dada esta caracterização, e tendo presente a importância do processo de socialização através do qual os indivíduos aprendem os seus papéis sociais, é certo que o local onde o indivíduo nasce e cresce exerce influência sobre o seu comportamento (Giddens, 2004), logo, a estes formandos não lhes é negado por definição um melhor futuro do que o dos seus pais, até porque também vivenciam processos de ressocialização, através dos quais podem reinterpretar a realidade social. Porém, para ultrapassar estas barreiras sociais, culturais e económicas, terão de se esforçar ainda mais do que os indivíduos das classes favorecidas, para que lhes seja possível ultrapassar o factor da escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais.

Estamos perante jovens, em que embora a maioria tenha frequentado a educação pré-escolar [factor importante para muitos Estados-Membros porque representa um espaço de socialização e desenvolvimento da criança (EURYDICE, 1995)], passaram por processos de uma, duas, três ou mais retenções escolares⁸⁷, sendo no 1º ciclo do ensino básico que 50% deles registaram uma reprovção, facto que demonstra que as dificuldades de aprendizagem destes inquiridos iniciaram nos primeiros anos escolares, logo, o mais certo é repercutirem-se nos anos subsequentes. A par deste insucesso escolar, identificado pelo número de reprovções, 80% dos inquiridos (24 formandos) abandonou a escola, essencialmente na faixa etária entre os 14 e os 16 anos, apontando o desinteresse pela escola, a falta de estudo e a falta de atenção nas aulas, como as maiores causas do seu insucesso e abandono escolares. Deste

⁸⁷ Justino e Rosa (2007) referem que os indicadores do atraso português face à escolarização repercutem-se no insucesso escolar, o qual é medido pela taxa de reprovções e pelas dificuldades de aprendizagem.

modo, percebe-se que concentram em si a causa do problema, todavia, aspectos familiares⁸⁸ como as fracas condições de habitabilidade, o desemprego crónico e as situações de emprego mal remunerado, a carência alimentar, bem como as questões da droga, podem constituir-se como um obstáculo para os formandos, na medida em que estes factores não propiciam o bom ambiente familiar⁸⁹ em que os formandos sentem interesse pelo estudo (Tavares, 1998).

Mais uma vez, é possível verificar que o processo de socialização tem o poder de condicionar aspectos importantes na vida dos indivíduos, até porque, e de acordo com Bernstein (1971), as crianças de classe popular dotam-se de códigos linguísticos restritos e as crianças de classe média possuem códigos linguísticos elaborados, o que coloca as últimas em posição de vantagem, pelo que a escola vai de encontro aos códigos por si utilizados. Assim sendo, a escola está submetida a lógicas de dominação cultural⁹⁰, pelo que deveriam ser criadas condições na mesma que garantam o reconhecimento da pluralidade das formas de sucesso, contrariando os mecanismos que levam à concentração dos alunos com piores resultados e com problemas comportamentais (Bourdieu, 1982). Neste sentido, a escola não pode ignorar a heterogeneidade cultural e a diversidade das práticas locais onde se processa a vida, fazendo acreditar que os indivíduos são todos iguais ao nível dos direitos (Iturra, 1990).

A integração destes jovens no CEF, prende-se essencialmente com a conclusão da escolaridade obrigatória o mais rapidamente possível num curso que contém uma via profissionalizante, dada a componente prática de formação, factor que consideram ser importante para a posterior integração no mercado de trabalho. Não obstante, dos oito formandos que já concluíram a formação, somente dois iniciaram a vida activa, estando os restantes a testemunhar as sérias dificuldades de obtenção de um emprego (Gonçalves, s/d; Pais, 2001).

Na sociedade contemporânea, devido às inúmeras transformações ocorridas, existe uma busca de prazer, de diversão, de novas formas de relacionamento, de novos parâmetros em que os jovens possam ancorar as suas redes de solidariedade e satisfazer as respectivas

⁸⁸ Devo lembrar que o acompanhamento dos encarregados de educação pela vida escolar dos seus educandos, nesta fase da sua vida, não tem sido muito notório, uma vez que a maioria dos pais não comparece às reuniões convocadas e também não tem sentido de iniciativa para se informar acerca do estado escolar do seu filho. Dos poucos pais que se mostram interessados, denota-se certa impotência face às atitudes dos filhos e um efeito de certa acomodação.

⁸⁹ O factor ‘violência doméstica’ perturba igualmente o bom desempenho dos formandos, prova disso é a realidade vivenciada por uma das formandas, que confessou que o seu pai agredia a ela e à sua mãe. Tomando conhecimento desta situação, contactei com a CPCJ da Câmara Municipal de Paços de Ferreira, para que a formanda e a sua mãe pudessem ter algum tipo de acompanhamento psicológico e fossem tomadas medidas adicionais, se justificável.

⁹⁰ Abrantes (2003; p. 113) menciona que “ao nível das classes sociais, a escola tem confirmado e legitimado as desigualdades existentes, multiplicando as oportunidades de uns, os constrangimentos de outros.”

necessidades de pertença a um espaço e a um grupo (Araújo, 2004). O lazer é então encarado como uma característica da juventude, dado ser uma fase em que os indivíduos experimentam um vasto leque de interesses de diversão, o que faz de si um traço transversal a todas as culturas juvenis, pese embora a sua heterogeneidade (Roberts et al, 1990). No que respeita à ocupação dos tempos livres, os jovens inquiridos apontam a conversa⁹¹ e passeio com os amigos, a prática de desporto e o visionamento de televisão como as suas actividades preferidas, rejeitando totalmente o estudo e a ida ao teatro. Os inquiridos vão-se emancipando (ainda que lentamente porque as idas ao café e à discoteca não são uma prática muito vincada) face às saídas nocturnas e delineando uma progressiva autonomia e independência familiar (Carvalho, 2003; Gomes, 2007; Roberts et al, 1990).

De acordo com o referido, percebe-se que o desenvolvimento normal de um jovem assenta numa progressiva independência e autonomia familiar, numa maior associação com os pares, na formação da identidade, na maturação fisiológica e cognitiva, permitindo-lhe abrir novos horizontes e experimentar novos comportamentos. Todavia, no seio destes novos comportamentos radicam os comportamentos de risco, os quais podem servir para ganhar a aceitação e o respeito dos pares, para adquirir autonomia dos pais, para manifestar rejeição pelas normas e valores convencionais, para lidar com a ansiedade, frustração e antecipação do fracasso, para confirmar para si próprio ou para os outros determinados atributos, para moldar a sua identidade e ainda como prova de maturidade e transição para o estatuto mais adulto (Cabral, et al, 2003). Ainda que a experiência do risco seja intrínseca a muitos dos estilos de vida juvenis, quando estes comportamentos contribuem (in)directamente para a alienação dos adolescentes tornam-se destrutivos. Na adolescência, um dos comportamentos mais problemáticos é o do consumo de substâncias como seja o tabaco, o álcool, as drogas ilícitas, os quais têm subjacentes graves problemas de saúde (Simões, 2007).

Ora, metade dos inquiridos afirma consumir tabaco e ingerir bebidas alcoólicas, ainda que tenham consciência dos danos que esse acto possa causar na sua saúde. No que se refere ao tabaco, 46.7% (7 formandos) afirma fumar entre 6 a 10 cigarros por dia e relativamente às bebidas alcoólicas, 52.9% (9 formandos) diz consumi-las ao fim de semana. Estes dados, embora não sejam alarmantes, podem indiciar um maior consumo por parte destes jovens, que

⁹¹ Os temas mais abordados com os amigos prendem-se com as namoradas e/ou o sexo e o futebol.

afirmaram iniciar estas práticas sobretudo por curiosidade, sendo que a influência dos amigos⁹² é mais notória no consumo de bebidas alcoólicas.

A juventude é uma classe que, tal como as demais da sociedade, se pauta por valores, os quais “atribuem significado e orientam os seres humanos na sua interacção com o mundo social” (Giddens, 2004; p. 22). Assim sendo, em termos sociológicos, pertencer a uma geração não é ter a mesma idade ou ser mais ou menos jovem, mas ser detentor de uma contemporaneidade de ideias, influências, saberes, filiações identitárias e valores (Pais, 1999). No que concerne a estas questões, 80% dos inquiridos (24 formandos) encara a família como sendo algo muito importante para si, sendo consideradas por grande parte deles, a dimensão do trabalho, a da cultura e do lazer, e a dos amigos, colegas e relações sociais como algo importante. As dimensões da religião, da participação cívica e da participação político-partidária constituem-se como as menos relevantes para si. Face a estes dados, conclui-se que estes jovens, tal como os restantes a nível nacional e no estrangeiro, possuem uma orientação para valores associados ao desenvolvimento moderno e ao pós-materialismo, num cenário de algumas descontinuidades geracionais. Não obstante, os princípios sob os quais assenta o “contrato entre gerações”, não mudaram radicalmente, para além de que cada uma das gerações tem a capacidade de influenciar a outra (Pais, 1999).

Ainda que a maioria dos inquiridos esteja satisfeito com a sua vida, considera que há aspectos que podem ser melhorados, nomeadamente o acréscimo de amigos ao seu grupo actual, a mudança radical do seu grupo de amigos ou mesmo a mudança no relacionamento com a sua família.

2. Reflexões

Traçada uma análise das principais conclusões do trabalho, pretendo agora reflectir sobre o meu estágio na AEPF, no qual assumi o papel de técnica de formação, enquanto coordenadora dos três CEF's, e como tal uma das minhas grandes funções visava garantir a mediação entre os formadores, os encarregados de educação e os formandos. Do meu ponto de vista, esta constitui-se como uma das principais funções pelo que se tratam de indivíduos provenientes de meios sociais diferentes, com habilitações escolares distintas, que têm personalidades diversas e assim, modos de encarar os problemas de uma forma que lhes é

⁹² Embora o grupo de amigos possa ser encarado como algo positivo na vida do adolescente, convém ressaltar que os amigos podem exercer influência negativa, nomeadamente no que respeita ao consumo de substâncias e na violência (Simões, 2007).

muito própria. Primeiramente, os formadores, que constituem a equipa pedagógica, são profissionais com vasta experiência na área da formação, nomeadamente com CEF's, mas que não deixam de sentir dificuldades em captar a atenção destes formandos⁹³. Para o efeito, procedem, por exemplo, à dinamização de trabalhos de grupo, à realização de fichas formativas ou mesmo à utilização do modelo de Escola Virtual⁹⁴ na sua formação. Relativamente aos encarregados de educação, o interesse pela vida escolar dos seus educandos não tem sido muito notável⁹⁵, facto visível pela não comparência às reuniões e pela não tomada de iniciativa própria para se informarem sobre o progresso dos filhos na formação. Quanto aos formandos, são jovens com um percurso de vida difícil, muitas vezes associado à desestruturação das suas próprias famílias, que encontraram nos CEF's uma via para concluir o 9º ano de escolaridade. No entanto, e porque não têm aspirações perfeitamente delineadas quanto ao seu futuro, essencialmente no que se refere à sua inserção no mercado de trabalho, ainda não têm a atitude devida na formação. Quero com isto dizer que muitos dos formandos registam problemas quanto à assiduidade, à pontualidade, ao comportamento e ao desempenho na formação. Os problemas assinalados são tratados nas reuniões mensais realizadas com a equipa pedagógica, sendo que em algumas destas os formandos e os seus pais também estão presentes, como forma de conceder a possibilidade de expressão a todos os intervenientes, para que sejam debatidos os problemas e as virtudes da formação e definidas as estratégias que melhor se adaptam ao contexto em causa. Nas ocasiões em que tinha pareceres dos formadores acerca dos problemas da formação, preparava para a reunião uma análise SWOT⁹⁶ (técnica adquirida na formação académica), para que fosse mais fácil a análise das questões e a busca das melhores estratégias de resolução.

Estando em causa jovens com características muito próprias, ligadas a alguma fragilidade no que se refere ao consumo de tabaco e álcool, pensei ser interessante a

⁹³ Quanto à desmotivação dos formandos, em reunião pedagógica, consideramos que seria importante que os formandos, para além da componente formativa no seu sentido puro, pudessem ter outro tipo de actividades. Assim sendo, o curso IOSI procedeu à construção de uma maquete das instalações da Profisousa, enquanto que o curso de EM está a trabalhar em sistemas electrónicos para adaptar aos i-pod's. São ainda realizadas, estas por iniciativa da AEPF, festas para a comemoração de ocasiões importantes como o S. Martinho, o Natal e os Santos Populares, nas quais denota-se um grande envolvimento de todos os formandos.

⁹⁴ Trata-se de um modelo de transmissão de conhecimentos em que estão disponíveis, entre outros, um conjunto de exercícios que podem ser resolvidos de forma interactiva com os formandos, onde estes escolhem as respostas que pensam estar correctas e o programa valida-as ou não, justificando sempre.

⁹⁵ Devo referir que ainda não conheço os encarregados de educação de um formando, apenas tive oportunidade de comunicar com eles por telemóvel, pois alegam nunca ter disponibilidade para ir à AEPF. Trata-se de um formando que está sinalizado pela CPCJ da Câmara Municipal de Lousada, facto este que tem proporcionado a visita da assistente social ao formando nas instalações da AEPF. Neste sentido, sempre que ocorre algum problema com o formando, para além de comunicar à família, também alerto a assistente social.

⁹⁶ Ver anexo 13.

realização de uma palestra de sensibilização⁹⁷ do Instituto da Droga e da Toxicodependência (IDT) para alertar estes jovens dos riscos associados aos consumos excessivos dessas substâncias. Aquando da reunião com as técnicas do IDT do Porto, foi definido que a mesma irá realizar-se em Setembro. A par desta iniciativa, já procedemos, com a colaboração da formadora de língua portuguesa⁹⁸, à troca de correspondência com os reclusos da Cadeia Regional do Norte, situada na Seroa, em que o intuito era mais uma vez a sensibilização dos formandos pela possibilidade de conhecimento de uma história de vida, marcada por algum desvio. A partir desta iniciativa, pretendemos levar a cabo um jogo de futebol entre formandos e reclusos, com vista a confrontar populações, que no fundo, aspiram por um futuro melhor.

Previamente ao início dos cursos, tive de seleccionar os participantes, formandos e formadores, tendo por base um guião de entrevista⁹⁹, de forma a perceber o percurso escolar (e por vezes profissional) dos formandos e as suas aspirações futuras, bem como a formação académica dos formadores e a sua experiência profissional, nomeadamente com os CEF's. Após a selecção, a ambos, foi entregue o respectivo dossiê, onde constava o cronograma do curso, o regulamento da entidade, a ficha de identificação e os procedimentos para os formadores.

A aprovação dos manuais de formação e a garantia da sua disponibilização aos formandos consiste numa outra tarefa. Os formadores tinham, no mínimo, 48h para enviar os materiais para que pudesse verificar se estavam em conformidade com os critérios da AEPF. Sempre que necessitassem de algum equipamento, como uma televisão, um leitor de cd's, uma máquina fotográfica, etc, teriam de requisitá-lo com antecedência para que no departamento de formação, fosse possível fazer a melhor gestão possível do material pelos diversos cursos em execução.

A construção e actualização do dossiê técnico-pedagógico¹⁰⁰ (DTP) é outra das tarefas importantes, pelo que em caso de auditoria, cada coordenador é responsável pelo estado do mesmo, se algum aspecto não estiver em conformidade com as normas. A par disto, os dados dos formandos, formadores e do cronograma do curso devem estar inseridos na base de dados

⁹⁷ Os formandos do curso de IOSI disponibilizaram-se para elaborar uma apresentação em powerpoint acerca dos efeitos do tabaco, do álcool, das drogas e outros comportamentos que possam ser maléficos para os indivíduos.

⁹⁸ Esta iniciativa foi elaborada no âmbito do módulo de língua portuguesa que visava abordar os diversos tipos de correspondência.

⁹⁹ No sistema de qualidade da AEPF existe um guião de entrevista para formandos e outro para formadores.

¹⁰⁰ O DTP integra quinze separadores, a saber: a divulgação do curso; a informação do curso/acção, os formadores/mediadores; os formandos; os recursos utilizados; os sumários/fichas de presença; as ocorrências; a avaliação de conhecimentos; o resumo da avaliação; os estágios/prática em contexto de trabalho; os certificados; os textos de apoio.

(Bestgest) de gestão da formação, sendo que é a partir desta que mensalmente se processam as bolsas dos formandos. Em cada mês tive de proceder ao controlo da assiduidade dos formandos, assegurar a elaboração das estatísticas de avaliação, elaborar os indicadores¹⁰¹ de formação e inseri-los na base de dados do programa financiador do projecto (Siifse).

É evidente que para levar a cabo todas as funções apresentadas, a formação em sociologia foi de extrema importância, essencialmente no que respeita às questões abordadas nas disciplinas da sociologia da juventude, da sociologia da educação e da sociologia das classes sociais, as quais me proporcionaram maior sensibilidade para compreender a população juvenil, as dinâmicas escolares e as questões da reprodução social. Não menos importantes foram os conhecimentos adquiridos no estágio, como o aprofundamento das competências de relacionamento e comunicação com diversos actores sociais; a capacidade de iniciativa, criatividade e auto-gestão; a preparação e mediação de reuniões pedagógicas com formadores e encarregados de educação; o atendimento personalizado de pais; e a construção de um DTP. Para o melhor exercício das minhas funções¹⁰², senti necessidade de criar alguns instrumentos como sejam o controlo da chave da oficina de electrónica e o controlo do material da mesma oficina para que não falte nenhum material e caso isso aconteça, possamos imputar responsabilidades; o controlo da entrega do passe dos formandos, para que na eventualidade de ausência dos mesmos, seja possível saber se de facto o formando o entregou ou não; o controlo de faltas de atraso e mau comportamento, as quais anteriormente eram marcadas na ficha de registo de presenças, fazendo elevar o número mensal de faltas dos formandos; e a convocatória de encarregados de educação para as reuniões pedagógicas que os formandos tinham de entregar aos pais e devolver um destacável assinado pelos mesmos.

Pesem embora este aspectos positivos, o maior obstáculo nestas funções prende-se com a capacidade de motivação dos formandos e com o desinteresse de muitos dos encarregados de educação, ainda que tenham vindo a ser tomadas medidas para contrariar esta tendência, como já foi referido. A par desta questão, assinalo também a resposta tardia da direcção da AEPF para solucionar determinados problemas¹⁰³, que pela sua real necessidade, carecem de uma solução rápida. Contudo, sabe-se que em termos administrativo-financeiros estas questões não são acompanhadas por procedimentos fáceis e rápidos.

¹⁰¹ Estes indicadores de formação apontam para o número de horas, o número de formandos e o número de faltas previsto e realizado em cada mês de formação. O seu cálculo processa-se da seguinte forma: [(nº de horas de formação* número de formandos)- número de faltas].

¹⁰² Ver anexo 14.

¹⁰³ Reporto-me, por exemplo, à compra de uma carrinha de nove lugares para transportar os formandos da Profisousa para a AEPF para a prática de educação física.

Para finalizar, penso que a AEPF, na actualidade promotora de vários cursos de formação, poderia pensar na possibilidade de implementar um Serviço de Psicologia e Orientação, que mais do que aquele que existe nas escolas que está muito vocacionado para aferir as apetências dos alunos para áreas de especialização, deveria primar pelo acompanhamento a formandos, encarregados de educação e até mesmo a formadores. Trata-se de uma equipa interdisciplinar, onde sociólogos, psicólogos e assistentes sociais poderiam trabalhar em complementaridade, tentando compreender as realidades vivenciadas por estes actores sociais fora do contexto formativo e perceber de que modo estas podem condicionar a sua performance.

A par da recomendação precedente, e uma vez que em determinadas ocasiões (ainda que muito excepcionais) surgem imprevistos de última hora aos formadores que os impedem de dar formação¹⁰⁴, seria interessante proporcionar nas instalações da AEPF¹⁰⁵ algum tipo de diversão para os formandos ocuparem o tempo livre, nomeadamente a construção de uma sala de convívio e a aquisição de uns matraquilhos e de uma televisão para a mesma ou a possibilidade de os formandos guardarem na entidade um equipamento seu para puderem jogar futebol, uma actividade que lhes agrada bastante. Poderia também ser interessante e bastante pedagógica, a possibilidade de construção de uma sala de estudo, onde estivesse sempre alguém disponível para auxiliar os formandos no esclarecimento de dúvidas para a realização dos seus trabalhos.

Resta-me mencionar que o estágio realizado na AEPF foi muito importante para a sedimentação dos conhecimentos adquiridos na faculdade, bem como para a aquisição de conhecimentos em contexto organizacional. Estou certa de que a paulatina aposta na articulação entre universidades e entidades empresariais é imprescindível para a integração dos alunos no mercado de trabalho, tal como acontece com os formandos do CEF, que após a conclusão da formação em sala têm um período de estágio, sendo que esta experiência será certamente vantajosa para o seu futuro.

¹⁰⁴ Quanto tal se sucede, o que primeiramente se faz é arranjar algum substituto, mas se não for possível, os formandos não têm formação.

¹⁰⁵ Note-se que a AEPF está descentralizada do coração de Paços de Ferreira, assim, nas suas proximidades não existe nenhum espaço lúdico, o que não deixa de ser um aspecto positivo na medida em que não incita os formandos a faltar à formação, por este motivo.

VI. Bibliografia

- ABRANTES, Pedro (2003) – “Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade.” *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 41.
- AFONSO, M^a da Conceição e FERREIRA, Fernanda (2007) – “O sistema de educação e formação profissional em Portugal. Descrição sumária.” *CEDEFOP, série 142*.
- ALMEIDA, Ana Nunes (2006) – *A escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*. Lisboa: ICS. ISBN 972-671-181-9.
- ALMEIDA, João Ferreira de e PINTO, José Madureira (1995) - *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ALMEIDA, João Ferreira de, coord. (2003) – *Introdução à sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN 972-674-137-8.
- ARAÚJO, Lídice – “Música, sociabilidades e identidades juvenis: o manguebit no Recife”. In PAIS, José Machado e BLASS, Leila Maria (2004) – *Tribos urbanas: Produção artística e identidades*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais Instituto da Universidade de Lisboa. ISBN: 972-671-129-0.
- AZEVEDO, Joaquim (2001) – *Avenidas de liberdade, reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, Joaquim (1999) – *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, Joaquim (1999) – “Inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho.” *Cadernos PEETI, Volume I*. Lisboa: PEETI – MTSS.
- BENAVENTE, Ana e CORREIA, A. Pinto (1981) – *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: IDE.

- BENAVENTE, Ana (1990) - *Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas. Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- BERGER, Peter e LUCKMANN Thomas (2004) – *A construção social da realidade*. 2ª ed. Lisboa: Dinalivro. ISBN 972-576-354-8.
- BERNARDES, Alda Cristina e LOPES, Albino Pedro (2005) – “Formação e organização do trabalho: ensaio de investigação-acção numa empresa de comércio e de distribuição.” *Formação profissional*, nº 34.
- BERNARDO, Lúcia (2003) – “Educação e formação profissional.” *Organizações e trabalho*, nº 29/30.
- BERNSTEIN, B. (1971-1974) - *Class, codes and control*. Vol. I, II, III. London: Routledge Kegan Paul.
- BILHIM, João Abreu Faria de (1996) - *Teoria organizacional. Estrutura e processos*. Lisboa: ISCSP.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1982) – *A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1983) – *Juventude é só uma palavra*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- BRITO, José Rodrigues (1992) – “Formação profissional: formador é a peça chave.”In *Emprego e formação*, nº 18.
- CABRAL, Manuel Villaverde et al (2003) - *Condutas de risco, práticas culturais e atitudes perante o corpo : resultados de um inquérito aos jovens portugueses em 2000*. Oeiras: Celta Editora.
- CABRAL, Manuel Villaverde et al (2004) – *Desigualdades sociais e percepções de justiça*. Lisboa: ICS.

- CABRITO, Belmiro (2002) – “Formação e avaliação: uma relação mais que polémica.” In *Formação e Inovação*, nº 7.
- CAMPENHOUDT, Luc Van e QUIVY, Raymond (1998) – *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida.
- CARDIM, José Casqueiro (1995) – *Formação profissional: problemas e políticas*. Lisboa: ISCSP.
- CMPF (2006) - *Carta educativa de Paços de Ferreira*. Paços de Ferreira: CMPF.
- CASTRO, Beatriz Ester Moura de (2007) – *O director de turma e o abandono escolar: contributo para o concelho de Paredes*. Lordelo: Fundação A LORD. ISBN 978-972-8845-06-3.
- CORREIA, José Alberto (1998) - *Para uma teoria crítica da educação. Coleção ciências da educação*. Porto: Porto Editora.
- COWLING, Alan e MAILER, Chloe (1998) – *Gerir os recursos humanos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- CUNHA, Rita Campos (1996) - *A gestão de recursos humanos na estratégia da empresa*. Lisboa: IEFP.
- DGEEP (2005) – “Estudo de avaliação das políticas de aprendizagem ao longo da vida.” In *Colecção Cogitum*, nº 17.
- DUARTE, Maria Isabel Ramos (2000) - *Alunos e insucesso escolar : um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- EURYDICE, Rede de Informação sobre a UE (1995) – *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*. EURYDICE.

- FERNANDES, António Teixeira; ESTEVES, António Joaquim et al (1998) – *Práticas e aspirações culturais. Os estudantes da cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto. ISBN: 972-36-0484-1.
- GIDDENS, Anthony, (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 972-31-1075-X.
- GIL, António Carlos (1999) - *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- GOMES, Rui Telmo – “Sociografia dos lazeres e práticas culturais dos jovens portugueses. In PAIS, José Machado e CABRAL, Manuel Vilaverde (1998) – *Jovens portugueses de hoje. Resultados de um inquérito de 1997*. Oeiras: celta editora.
- GONÇALVES, Carlos Manuel (s/d) – *Evoluções recentes do desemprego juvenil*. (s/l).
- HENRIQUES, Susana – “Novos consumos em ambientes de lazer: Risco cultivado”. In CORDEIRO, Graça Índias; BAPTISTA, Luís Vicente; COSTA, António Firmino da (2003) – *Etnografias urbanas*. Oeiras: celta editora.
- INSTITUTO da SEGURANÇA SOCIAL (2005) – *Tipificação das situações de exclusão em Portugal Continental*. Lisboa: ISS, IP.
- ITURRA, Raul (1990) - *A Construção Social do Insucesso Escolar – memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher Publicações.
- JUSTINO, David e ROSA, M^a João Valente (2007) – *Abandono escolar e inserção precoce no mercado de trabalho, em Portugal. Ensaio de tipificação de contextos sociais locais*. Lisboa: CESNOVA.
- KOVÁCS, Ilona (1994) – *Qualificações e mercado de trabalho*. Lisboa: IIEFP.
- LE BOTERF, Guy (2005) - *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões*. Lisboa: Asa Editores, S. A.

- LIU, Michel (1983) – *Aproche sócio-technique de l'organisation*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- LOPES, João Teixeira e PINTO, José Madureira (s/d) – *A propósito de Os dias da escola – uma reflexão sobre as práticas culturais estudantis*. Porto: Afrontamento/Câmara Municipal do Porto.
- MAGALHÃES, António e STOER (2002) – *A escola para todos e a excelência académica*. Instituto Paulo Freire: Cortez Editora.
- MAGALHÃES, Dulce (2005) - *Dimensão Simbólica de uma Prática Social: Consumo do Vinho em Quotidianos Portuenses. Dissertação de Doutoramento*. Porto: FLUP (policopiado).
- ME e MTSS (2004) – *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: ME, MTSS.
- MINTZBERG, Henry (2004) – *Estrutura e dinâmica das organizações*. 3.^a Ed. Porto: Publicações Dom Quixote. ISBN 972-20-1147-2.
- MTSS (2006) – “Inquérito ao impacto das acções de formação profissional nas empresas: 2002-2004.” *Formação profissional*, nº 19.
- NEVES, António Oliveira das e PEDROSO, Paulo (1994) – “Formação em alternância e a participação empresarial: algumas reflexões centradas no sistema de aprendizagem..” In *Formar*, nº 10.
- OLIVEIRA, Clara Costa (2002) – “Educação não formal empresarial.” In *Formação e Inovação*, nº 7.
- PAIS, José Machado (1990) – “A construção sociológica da juventude.” In *Análise social*, nº195/106.
- PAIS, José Machado (2001) – *Ganchos, tachos e biscates*. Lisboa: Âmbar.

- PAIS, José Machado (1993) – *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional -Casa da Moeda. ISBN: 972-27-0548-2.

- PAIS, José Machado – “Jovens, bandas e revivalismos tribais”. In PAIS, José Machado e BLASS, Leila Maria (2004) – *Tribos urbanas: Produção artística e identidades*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais Instituto da Universidade de Lisboa. ISBN: 972-671-129-0.

- PINTO, Conceição Alves (1995) – *Sociologia da escola*. Amadora: Editora Mcgraw-hill de Portugal. ISBN 972-9241-77-5.

- PIRES, Eurico Lemos; FERNANDES, A. Sousa e FORMOSINHO, João (1991) – *A construção social da educação escolar*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Quadro Comunitário de Apoio III [Em linha]. [Consultado 22 Maio 2010]. Disponível na <http://www.qca.pt/home/index.asp>

- QUARTENAIRE PORTUGAL (2008) – “Nas margens do Tâmega – mercado de trabalho, pobreza e exclusão: interações e intervenções, nº 13.” In *Cadernos REAPN, Rede Europeia Anti-pobreza/Portugal*. Lisboa: Edições Gradiva.

- RIBEIRO, Rui (1991) – “Impacto da formação sobre os resultados. Um problema de avaliação.” In *Formar*, nº 2.

- ROBERTS, Kenneth e PARSELL, Glennys (1990) – “Culturas de juventude na Grã-Bretanha.” In *Análise social*, nº 105/ 106.

- RODRIGUES, Helder (2002) – “O que é um formador topo de gama no século do conhecimento?” In *Formação e inovação*, nº 7.

- RODRIGUES, M^a João (1996) – *O sistema de emprego em Portugal: crise e mutações*. Lisboa: Dom Quixote.

- ROSA, M. J. V. e MARTINS, E. (2001) – *Indicadores de abandono e insucesso escolares* (s/l; policopiado).

- SALGADO, Cristina Margarida (1991) – *Competitividade e recursos humanos. Dilemas de Portugal na construção europeia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SEBASTIÃO, João – “Os dilemas da escolaridade.” In VIEGAS, José Leite; COSTA, António Firmino da (1998) – *Portugal, que modernidade?* Oeiras: Edições Afrontamento. ISBN 972-8027-90-7.
- SIMÕES, Maria Celeste Rocha (2007) – *Comportamentos de Risco na Adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPRINTHALL, Noeman A. e COLLINS, W. Andrews (1999) – *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STOER, Stephen R. (1992) – “Notas sobre o desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal”, In ESTEVES, António Joaquim e STOER, Stephen R. (orgs.) (1992) – *A sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento.
- TAVARES, Manuel Viegas (1998) – *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TEODORO, António (1997) – *A construção política da educação – Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Colecção Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- VATIN, François (1999) – *Epistemologia e sociologia do trabalho*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VELADA, Raquel (2007) – *A avaliação da eficácia da formação profissional: factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho*. Lisboa: ISCTE.
- VELOSO, Luísa e SILVA, O. S. (2007) – *A educação, formação e certificação de adultos: os eixos teóricos estruturantes do objecto de estudo*. Paços de ferreira: AEPF.

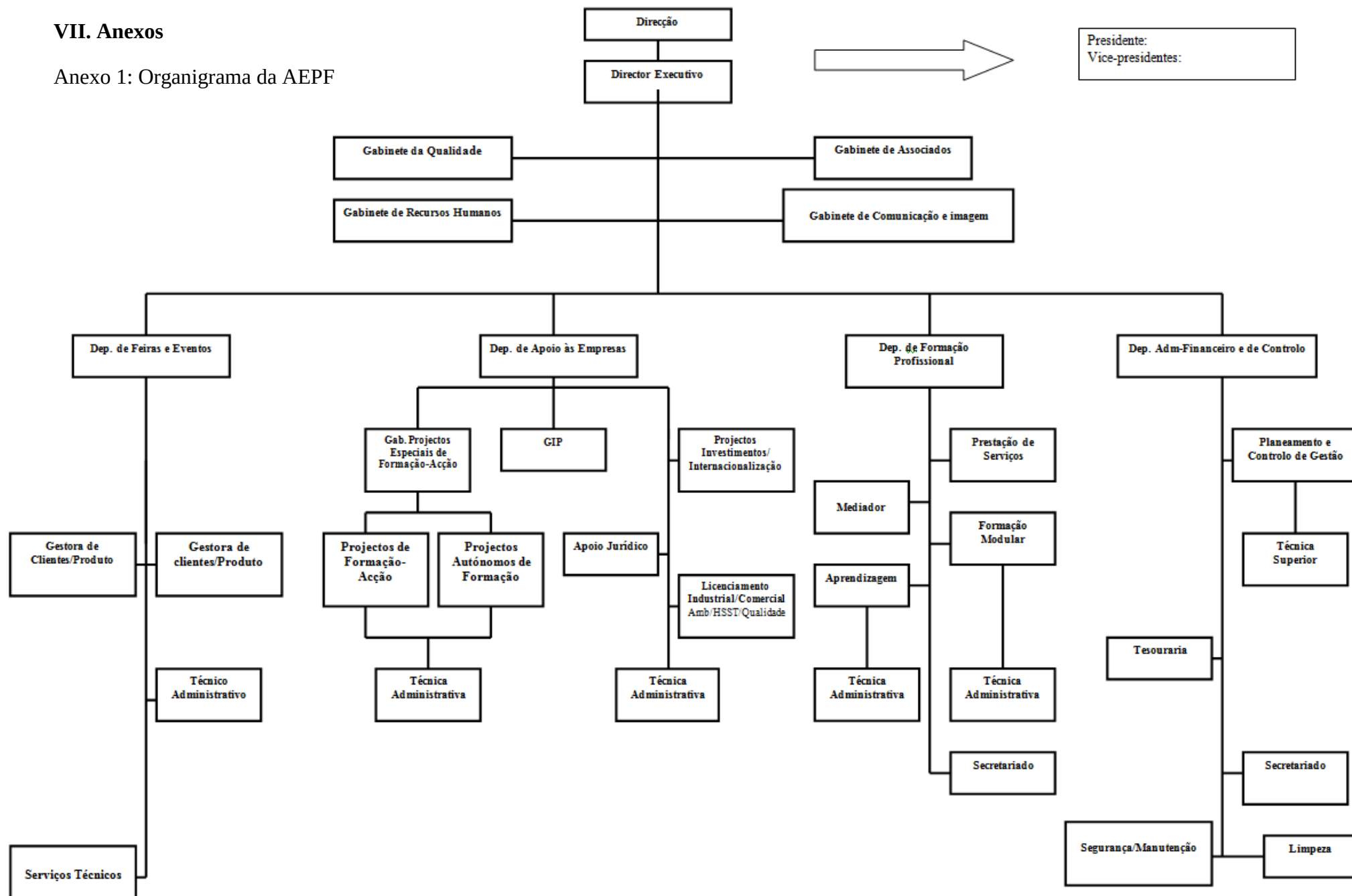
- VELOSO, Luísa (1996) – “Formação de adultos activos: dinâmicas institucionais, trajectórias e projectos individuais.” In *Sociologia*, nº 1.

DECRETOS DE LEI

- ME e MTSS (2004) – *Despacho conjunto de 2004.*

VII. Anexos

Anexo 1: Organograma da AEPF



Anexo 2: Indicadores de educação por município - 2003/2004

Área geográfica	Taxa de retenção e desistência no ensino básico regular				Taxa de transição/conclusão no ensino secundário regular
	Total	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
Continente	11,5	6,2	13,5	17,4	66,4
Norte	11,0	5,5	12,8	17,1	68,7
Minho-Lima	8,9	4,7	9,3	13,9	72,3
Arcos de Valdevez	13,0	6,0	13,0	22,0	62,0
Caminha	7,0	5,0	8,0	8,0	68,0
Melgaço	11,0	3,0	8,0	21,0	65,0
Monção	10,0	8,0	9,0	15,0	81,0
Paredes de Coura	9,0	2,0	18,0	12,0	83,0
Ponte da Barca	8,0	5,0	6,0	13,0	69,0
Ponte de Lima	8,0	3,0	10,0	14,0	66,0
Valença	14,0	8,0	12,0	24,0	88,0
Viana do Castelo	8,0	5,0	8,0	12,0	75,0
Vila Nova de Cerveira	8,0	4,0	7,0	14,0	69,0
Cávado	8,6	4,0	9,1	14,3	66,7
Amares	13,0	7,0	22,0	13,0	67,0
Barcelos	8,0	3,0	8,0	15,0	68,0
Braga	7,0	4,0	8,0	12,0	66,0
Esposende	12,0	5,0	9,0	23,0	78,0
Terras de Bouro	12,0	1,0	13,0	24,0	49,0
Vila Verde	10,0	5,0	11,0	14,0	66,0
Ave	10,4	5,5	11,6	16,0	69,3
Fafe	12,0	6,0	14,0	19,0	70,0
Guimarães	12,0	6,0	13,0	19,0	69,0
Póvoa de Lanhoso	10,0	4,0	12,0	17,0	75,0
Santo Tirso	10,0	6,0	13,0	14,0	71,0
Trofa	10,0	6,0	10,0	15,0	63,0
Vieira do Minho	14,0	4,0	14,0	25,0	63,0
Vila Nova de Famalicão	9,0	5,0	10,0	12,0	67,0
Vizela	9,0	6,0	8,0	13,0	78,0
Grande Porto	11,7	5,5	14,8	18,0	69,0
Espinho	9,0	5,0	13,0	13,0	63,0
Gondomar	12,0	6,0	13,0	18,0	72,0
Maia	11,0	4,0	14,0	17,0	70,0
Matosinhos	12,0	6,0	14,0	20,0	64,0
Porto	11,0	6,0	15,0	16,0	71,0
Póvoa de Varzim	12,0	5,0	17,0	17,0	73,0
Valongo	12,0	5,0	15,0	19,0	66,0
Vila do Conde	13,0	6,0	15,0	21,0	64,0

Vila Nova de Gaia	13,0	6,0	16,0	19,0	70,0
Tâmega	11,6	6,2	13,5	18,0	70,0
Amarante	9,0	6,0	13,0	12,0	72,0
Baião	11,0	4,0	15,0	21,0	73,0
Cabeceiras de Basto	12,0	4,0	19,0	18,0	73,0
Castelo de Paiva	9,0	2,0	8,0	19,0	68,0
Celorico de Basto	16,0	8,0	17,0	24,0	54,0
Cinfães	15,0	9,0	14,0	24,0	69,0
Felgueiras	10,0	6,0	10,0	14,0	73,0
Lousada	12,0	8,0	15,0	18,0	68,0
Marco de Canaveses	14,0	8,0	16,0	24,0	73,0
Mondim de Basto	12,0	9,0	15,0	13,0	72,0
Paços de Ferreira	12,0	5,0	15,0	19,0	78,0
Paredes	12,0	6,0	14,0	18,0	71,0
Penafiel	10,0	5,0	11,0	17,0	64,0
Resende	16,0	9,0	14,0	25,0	65,0
Ribeira de Pena	15,0	13,0	13,0	18,0	57,0
Entre Douro e Vouga	9,6	5,2	9,1	15,7	71,4
Arouca	12,0	5,0	12,0	20,0	73,0
Oliveira de Azeméis	9,0	6,0	7,0	15,0	70,0
Santa Maria da Feira	10,0	5,0	10,0	16,0	76,0
São João da Madeira	7,0	4,0	5,0	12,0	67,0
Vale de Cambra	10,0	5,0	9,0	17,0	66,0
Douro	13,9	6,4	17,4	20,8	65,9
Alijó	18,0	8,0	18,0	29,0	57,0
Armamar	11,0	8,0	11,0	17,0	n.a.
Carrazeda de Ansiães	17,0	8,0	21,0	23,0	54,0
Freixo de Espada à Cinta	21,0	10,0	20,0	37,0	n.a.
Lamego	11,0	4,0	14,0	16,0	65,0
Mesão Frio	13,0	14,0	5,0	17,0	59,0
Moimenta da Beira	14,0	5,0	11,0	28,0	80,0
Penedono	20,0	9,0	27,0	27,0	n.a.
Peso da Régua	12,0	6,0	17,0	16,0	68,0
Sabrosa	22,0	9,0	30,0	35,0	60,0
Santa Marta de Penaguião	19,0	11,0	30,0	25,0	n.a.
São João da Pesqueira	23,0	6,0	36,0	36,0	54,0
Sernancelhe	14,0	10,0	13,0	19,0	n.a.
Tabuaço	18,0	8,0	20,0	30,0	59,0
Tarouca	18,0	9,0	24,0	24,0	65,0
Torre de Moncorvo	14,0	9,0	22,0	13,0	69,0
Vila Flor	22,0	9,0	28,0	34,0	64,0
Vila Nova de Foz Côa	11,0	7,0	16,0	12,0	72,0
Vila Real	10,0	4,0	12,0	17,0	66,0
Alto Trás-os-Montes	13,1	6,3	14,2	19,7	62,9
Alfândega da Fé	10,0	8,0	15,0	9,0	59,0
Boticas	17,0	12,0	27,0	16,0	n.a.

Bragança	10,0	7,0	11,0	13,0	62,0
Chaves	12,0	4,0	16,0	18,0	64,0
Macedo de Cavaleiros	18,0	10,0	18,0	29,0	55,0
Miranda do Douro	10,0	5,0	10,0	15,0	59,0
Mirandela	13,0	3,0	12,0	24,0	67,0
Mogadouro	12,0	3,0	3,0	27,0	89,0
Montalegre	13,0	5,0	16,0	19,0	62,0
Murça	15,0	12,0	6,0	24,0	55,0
Valpaços	16,0	10,0	15,0	22,0	63,0
Vila Pouca de Aguiar	14,0	9,0	18,0	18,0	58,0
Vimioso	11,0	2,0	22,0	16,0	n.a.
Vinhais	15,0	9,0	13,0	25,0	52,0

Fonte: INE, Anuário Estatístico da Região Norte – 2005

Anexo 3: Evolução de alguns indicadores relativamente à evolução da FP em Portugal

INDICADORES	1996	1997	1998	2000	2001	2002	2003
Nº de empresas com FP, em % do total	12,6	10,7	10,6	13,5	17,1	16,0	18,7
Nº de participantes, em milhares	593,6	445,5	465,0	727,6	586,9 (18,6%)	551,6 (17,5%)	636,1 (19,6%)
Nº de acções em milhares	60,6	62,3	69,0	112,2	117,7	101,9	127,9
Nº médio de horas por participante	140,9	68,9	83,5	74,2	25,9	39,2	26,1
Custo médio por participante, em euros	415,5	536,5	439,9	424,0	3020,7	288,4	227,2
Participação das empresas no financiamento, %	58,8	64,0	58,7	58,1	61,1	60,8	64,9

Fonte: Inquéritos à Execução da Formação Profissional, DGEEP (cit. por Cabrito, 2002)

Anexo 4

a. Resultados que devem ser alcançados pela FP

1. Todos os colaboradores, no pleno exercício de funções, devem ter a possibilidade de aperfeiçoar continuamente, as competências profissionais;
2. A formação deve contribuir para a melhoria dos índices de qualidade dos produtos;
3. A formação deve contribuir para melhorar os padrões de prevenção e segurança no trabalho;
4. A formação deve contribuir para um conhecimento aprofundado da problemática ambiental;
5. A formação deve criar condições favoráveis à inovação e participação individual, à simplificação e melhoria contínua dos procedimentos e ainda à introdução das NTIC e às mudanças organizacionais.

Fonte: adaptado de Neves, 2002; p. 31

b. Contributos da formação para o processo de profissionalização

1. Aquisição de recursos para agir com pertinência;
2. Treino para combinar recursos de modo a construir e aplicar respostas pertinentes face às exigências profissionais (por exemplo, realizar uma actividade, resolver um problema, ...);
3. Propor objectivos realistas de aprendizagem de competências;
4. Desenvolver a capacidade de reflexividade e transferência;
5. Desenvolver a capacidade de aprender a aprender;
6. Atribuir um lugar justo à auto-avaliação;
7. Avançar na construção de uma identidade profissional.

Fonte: adaptado de Le Boterf, 2005; pp. 76 à 80

Anexo 5: População até aos 15 anos sem o 9º ano de escolaridade completo e sem frequência escolar em Portugal Continental (1991-2001)

Grupos etários	Número de abandonos		População na idade		Taxa de abandono	
	1991	2001	1991	2001	1991	2001
10 anos	4.803	23	136.943	106.693	3,51	0,02
11 anos	5.907	1.538	140.709	106.675	4,20	1,33
12 anos	7.145	1.842	143.506	108.082	4,98	1,70
13 anos	15.097	2.345	153.223	108.904	9,85	2,15
14 anos	31.372	3.823	160.898	113.142	19,50	3,38
15 anos	48.185	8.303	164.740	116.662	29,25	7,12
Total	112.509	17.874	900.019	660.158	12,50	2,71

Fonte: XIIIº e XIV Recenseamento Geral da População, INE (cit. por Justino e Rosa, 2007; p. 10)

Anexo 6: Taxa de abandono escolar precoce por Local de residência (NUTS - 2002) e Sexo

Local de residência (NUTS 2002)	2009		
	HM	H	M
Portugal	31,60	37,30	25,60
Continente	30,60	36	25
Região Autónoma dos Açores	51	63,40	37,80
Região Autónoma da Madeira	40,90	49	32,40

Fonte: INE, Inquérito ao Emprego

Anexo 7: Taxas de desemprego por grupo etário, sexo e proporção de desemprego por grupo etário e sexo no total do desemprego

Taxa de desemprego	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
15-24 anos - HM	10.4	8.8	8,6	9.4	11.6	14.5	15.3
H	8.2	7.2	6.2	7.2	9.8	12.4	13.5
M	12.9	10.8	11.6	12.1	13.9	17.0	17.6
25-34 anos - HM	5.6	4.8	4.1	4.1	5.6	7.5	7.2
H	4	3.9	2.7	3.0	4.3	6.4	6.0
M	7.3	5.9	5.7	5.3	7.2	8.8	8.5
35-44 anos - HM	3.9	3.7	3.2	3.2	4	5.1	5.5
H	2.8	3.1	2.8	2.4	3.0	4	4.4
M	5.1	4.5	3.6	4.2	5.2	6.4	6.8
>44 anos - HM	3.0	2.9	2.7	2.6	3.0	3.6	4.5
H	3.0	3.1	2.5	2.4	2.9	3.7	4.5
M	3.2	2.5	2.8	2.9	3.1	3.6	4.6

Fonte: Gonçalves, p. 134 (s/d).

Anexo 8: Grelha de observação directa

CATEGORIAS	DIMENSÕES	INDICADORES
Caracterização do espaço	- Sala de formação teórica - Sala de formação prática - Bar /restaurante - Recepção - Entrada da AEPF e da Profisousa¹	- Ambiente - Ruído - Luminosidade - Elementos constituintes do espaço - Cores - Descrição do espaço
Modos de apresentação	Vestuário Adereços	- Desportivo - Semi-clássico - Alternativo - Sapatilhas - Jeans rasgados - Óculos de sol - Camisa - Colares, anéis...
Linguagem cinética	- Linguagem verbal - Linguagem não verbal - Tipos de gestos	- Vocabulário usado - Linguagem corrente - Linguagem cuidada - Linguagem familiar - Linguagem literária - Linguagem popular - Linguagem gestual - Linguagem corporal
Intervalos da formação	- Consumos - Modalidades de interacção	- Tabaco - Álcool - Lanche - Comportamentos - Atitudes - Tipo de ocupação/actividades - Assuntos abordados
Relação com o espaço físico	Apropriação física do espaço	- Local frequentado nos intervalos da formação - Tipo de relação com os funcionários e formadores
Grupos	- Mistos - Unissexo	- De rapazes - De raparigas - Intra-turma - Inter-turma

¹ Recorde-se que o curso de IOSI decorre nas instalações da Profisousa, entidade com a qual a AEPF tem parceria.

Anexo 9: Inquérito por questionário

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente inquérito é parte integrante do estágio intitulado “O abandono e insucesso escolar dos alunos e a sua reintegração por via dos CEF’s”, no âmbito do Mestrado em Sociologia. Destina-se a duas turmas de formandos que ainda estão a frequentar este tipo de curso, a uma que terminou o percurso escolar no fim de Fevereiro de 2010 e a outras duas turmas que já terminaram há mais tempo. O objectivo do inquérito prende-se com a compreensão das causas inerentes ao insucesso e abandono escolar destes jovens, bem como a percepção da forma como a socialização primária e/ou secundária estão articuladas com o seu percurso de vida. Para o efeito, serão também tidos em linha de conta os valores e atitudes destes jovens face à família, à escola e à sociedade em geral e ainda, o tipo de rede de relações que possuem e a forma como ocupam os seus tempos livres, tentando perceber o(s) motivo(s) que os podem levar a adoptar comportamentos de risco.

A si, solicito que colabore neste estudo preenchendo este inquérito, pelo que o sucesso do meu trabalho depende do seu contributo. O inquérito é anónimo. Recorde-se que não existem respostas certas ou erradas, são todas boas respostas. Em cada uma das perguntas, assinale com um X somente a alínea que melhor descreve a sua situação, excepto as que têm indicação contrária.

CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA

1. Sexo: Masculino
Feminino

☐	(1)
☐	(2)

2. Idade: ____ anos

3. Estado civil: Solteiro
Casado
União de facto
Divorciado
Separado
Viúvo

☐	(1)
☐	(2)
☐	(3)
☐	(4)
☐	(5)
☐	(6)

4. Local de residência: Freguesia
Concelho

	(1)
	(2)

5. Qual o nível de escolaridade que possui?

☐	(1)
--------------------------	-----

Não sabe ler nem escrever
 Sabe ler e escrever sem grau de ensino
 Ensino básico _ 1º ciclo completo
 Ensino básico _ 1º ciclo incompleto
 Ensino básico _ 2º ciclo completo
 Ensino básico _ 2º ciclo incompleto
 Ensino básico _ 3º ciclo completo
 Ensino básico _ 3º ciclo incompleto

	(2)
	(3)
	(4)
	(5)
	(6)
	(7)
	(8)

6. Indique se:

Está a frequentar o CEF IOSI
 Está a frequentar o CEF Electrónica de Manutenção
 Concluiu o CEF IRC em Fevereiro de 2010
 Concluiu o CEF IOSI em Maio de 2007
 Concluiu o CEF Electricista-Auto em Dezembro de 2006

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)
	(5)

PROFISSÃO E ESCOLARIDADE DOS PAIS

7. Diga qual o nível de escolaridade dos seus pais, assinalando com um X:

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	PAI		MÃE	
Não sabe ler nem escrever		(1)		(1)
Sabe ler e escrever sem grau de ensino		(2)		(2)
Ensino básico - 1º ciclo (ensino primário ou 4ª classe)		(3)		(3)
Ensino básico - 2º ciclo		(4)		(4)
Ensino básico - 3º ciclo		(5)		(5)
Ensino secundário		(6)		(6)
Ensino médio		(7)		(7)
Bacharelato		(8)		(8)
Licenciatura		(9)		(9)
Mestrado		(10)		(10)
Doutoramento		(11)		(11)
Outro. Qual?		(12)		(12)

8. Indique a condição perante o trabalho do seu pai e da sua mãe:

CONDIÇÃO PERANTE O TRABALHO	PAI		MÃE	
Exerce profissão/trabalha		(1)		(1)
Ocupa-se exclusivamente das tarefas do lar		(2)		(2)
Estudante		(3)		(3)
Incapacitado permanente perante o trabalho		(4)		(4)
À procura do primeiro emprego		(5)		(5)
Desempregado		(6)		(6)
Reformado		(7)		(7)
Outra. Qual?		(8)		(8)

9. Indique a profissão, o mais detalhada possível:

(Nota: Se os seus pais estiverem reformados, desempregados, incapacitados para o trabalho, ou já tiverem falecido, indique por favor a sua última profissão)

Do seu pai _____

Da sua mãe _____

10. Indique a situação na profissão do seu pai e da sua mãe:

SITUAÇÃO NA PROFISSÃO	PAI		MÃE	
Patrão		(1)		(1)
Trabalhador por conta própria com trabalhadores		(2)		(2)
Trabalhador por conta própria sem trabalhadores		(3)		(3)
Trabalhador por conta de outrem/assalariado		(4)		(4)
Outra. Qual?		(5)		(5)

10.1. No caso do seu pai ou da sua mãe ter trabalhadores a cargo, indique o seu número:

NÚMERO DE TRABALHADORES A CARGO	PAI		MÃE	
Menos de 6		(1)		(1)
Entre 6 e 49		(2)		(2)
Entre 50 e 99		(3)		(3)
Mais de 100		(4)		(4)
Não se aplica		(5)		(5)

10.2. No caso do seu pai ou da sua mãe serem assalariados, indique o seu cargo/função na profissão principal actual ou na última, no caso de actualmente estarem reformados, desempregados, incapacitados para o trabalho, ou já tiverem falecido:

CARGO NA PROFISSÃO	PAI		MÃE	
Dirigente		(1)		(1)
Quadro ou gestor intermédio		(2)		(2)
Chefia directa		(3)		(3)
Encarregado geral		(4)		(4)
Posição acentuada de autonomia		(5)		(5)
Executante		(6)		(6)
Outra. Qual?		(7)		(7)

PERCURSO ESCOLAR**11. Frequentou a educação pré-escolar?**

Sim

Não

	(1)
	(2)

12. Teve reprovações no 1º ciclo do ensino básico?

Não	☐	(1)
1 reprovação	☐	(2)
2 reprovações	☐	(3)
3 ou mais reprovações	☐	(4)

13. Teve reprovações no 2º ciclo do ensino básico?

Não	☐	(1)
1 reprovação	☐	(2)
2 reprovações	☐	(3)
3 ou mais reprovações	☐	(4)

14. Teve reprovações no 3º ciclo do ensino básico?

Não	☐	(1)
1 Reprovação	☐	(2)
2 Reprovações	☐	(3)
3 Ou mais reprovações	☐	(4)
Nunca frequentei	☐	(5)

15. Alguma vez abandonou a escola?

Sim	☐	(1)
Não	☐	(2)

15. 1. Se respondeu afirmativamente à questão 15, indique a idade com que abandonou a escola.

Antes dos 10 anos	☐	(1)
Entre os 10 e os 12 anos	☐	(2)
Entre os 12 e os 14 anos	☐	(3)
Entre os 14 e os 16 anos	☐	(4)
Com mais de 16 anos	☐	(5)

16. Dos seguintes factores, indique os 2 que mais contribuíram para o seu insucesso e/ou abandono escolar:

Desinteresse pela escola	☐	(1)
Desinteresse pelas matérias leccionadas	☐	(2)
Condições infra-estruturais da escola	☐	(3)
Falta de estudo	☐	(4)
Falta de atenção nas aulas	☐	(5)
Indisciplina	☐	(6)
Sanção institucional	☐	(7)
Expulsão	☐	(8)
Dificuldade das matérias leccionadas	☐	(9)
Incapacidade do professor em explicar a matéria	☐	(10)
Comportamento dos colegas na sala de aula	☐	(11)
Falta de acompanhamento dos pais	☐	(12)
Dificuldades de relacionamento com funcionários e professores	☐	(13)
Outro. Qual? _____	☐	(14)

17. Como define a relação que tinha com a escola regular:

Sentia-se bem e gostava de ir às aulas
Não gostava de ir às aulas
Não tinha qualquer importância
Era importante para se encontrar com os amigos
Não gostava nem sentia que gostassem da sua presença
Outra. Qual? _____

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)
	(5)
	(6)

18. Os seus pais acompanhavam o seu percurso escolar antes de abandonar o sistema educativo regular (ir a reuniões, acompanhar os trabalhos de casa...)?

Sim
Não

	(1)
	(2)

19. O motivo mais importante que o levou a frequentar o CEF foi:

Obter um grau académico superior
Componente prática ao longo da formação
Terminar a escolaridade obrigatória (9ºano) mais rapidamente
Ser obrigado
Outro. Qual? _____

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)
	(5)

20. A motivação para concluir o CEF resulta/resultou:

Do desejo /vontade de obter um grau académico superior
Do desejo /vontade de terminar a escolaridade obrigatória (9ºano) mais rapidamente
Do desejo /vontade de Obter um emprego
Do apoio familiar
Da importância dada à aprendizagem pelos seus pais
Da importância dada à aprendizagem por si
De obrigação
Do Incentivo dos colegas
Outro. Qual? _____

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)
	(5)
	(6)
	(7)
	(8)
	(9)

21. Considera que aquilo que aprende/aprendeu no CEF é para a sua vida:

Nada importante
Pouco importante
Importante
Muito importante

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)

21.1. Justifique a sua resposta.

22. Que tipo de relação mantém/manteve com os professores e técnicos do CEF?

Grande proximidade de todos

Mais proximidade de uns do que de outros

Distanciamento de todos

	(1)
	(2)
	(3)

23. Identifique os 2 aspectos que, no seu ponto de vista, diferenciam o sistema de ensino regular e o sistema de ensino profissional.

NOTA: AS QUESTÕES 24, 25, 26, 27 e 28 SÓ DEVERÃO SER RESPONDIDAS PELOS FORMANDOS QUE JÁ TERMINARAM O CEF.

24. Considera que o seu percurso de vida foi alterado pelo facto de ter frequentado o CEF?

Sim

Não

	(1)
	(2)

Porquê?

25. Já se encontra no mercado de trabalho?

Sim

Não (passar à questão 27)

	(1)
	(2)

26. Se respondeu afirmativamente à questão 25, indique qual o tempo de espera para a sua inserção no mercado de trabalho:

Obteve emprego **imediatamente** após a conclusão do CEF

Obteve emprego entre **1 a 3** meses após a conclusão do CEF

Obteve emprego entre **4 a 7** meses após a conclusão do CEF

Obteve emprego entre **8 a 11** meses após a conclusão do CEF

Obteve emprego **após 12** meses da conclusão do CEF

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)
	(5)

27. A experiência de frequentar o CEF na sua integração no mercado de trabalho foi:

Nada importante

Pouco importante

Importante

Muito importante

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)

27.1. Justifique.

28. Relativamente ao reforço da sua confiança e das suas capacidades individuais e profissionais, considera que a forma de organização do CEF foi:

Nada importante
Pouco importante
Importante
Muito importante

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)

28.1. Justifique.

NOTA: A PARTIR DA QUESTÃO **29, TODOS** OS INQUIRIDOS DEVEM RESPONDER.

29. Qual considera ser o grau de influência que a sua formação escolar e profissional no CEF exerce sobre a relação que actualmente tem com a família?

Nenhuma influência
Pouca influência
Influência
Muita influência

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)

29.1. Justifique.

30. Qual considera ser o grau de influência que a sua formação escolar e profissional no CEF exerce sobre a relação que actualmente tem com os amigos?

Nenhuma influência
Pouca influência
Influência
Muita influência

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)

30.1. Justifique.

31. Qual considera ser o grau de influência que a sua formação escolar e profissional no CEF exerce sobre a relação que actualmente tem com os patrões? (a responder apenas pelos inquiridos que estão no mercado de trabalho).

Nenhuma influência
 Pouca influência
 Influência
 Muita influência

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)

31.1. Justifique.

32. Qual considera ser o grau de influência que a sua formação escolar e profissional no CEF exerce sobre a relação que actualmente tem com a sociedade e geral?

Nenhuma influência
 Pouca influência
 Influência
 Muita influência

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)

32.1. Justifique.

TEMPOS LIVRES/GRUPO DE AMIGOS

33. Indique as 2 ocupações que tem nos tempos livres:

Ler
 Estudar
 Ver televisão
 Passear e conversar com a família
 Passear e conversar com os amigos
 Ir ao café
 Ir à discoteca
 Ir ao cinema
 Ir ao teatro
 Praticar desporto
 Ficar em casa
 Outro. Qual? _____

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)
	(5)
	(6)
	(7)
	(8)
	(9)
	(10)
	(11)
	(12)

34. O seu grupo de amigos fora do período de aulas é constituído por:

Colegas do CEF
 Colegas da escola regular
 Vizinhos
 Familiares
 Outros. Quais? _____

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)
	(5)

35. Costuma frequentar a casa dos seus amigos?

Sim

Não

	(1)
	(2)

36. Conhece os pais dos seus amigos e /ou estabelece algum tipo de relação com eles?

Sim

Não

	(1)
	(2)

37. Quando está com o grupo de amigos, falam sobre:

A família

A escola

Acontecimentos da sociedade

Namorados(as) e /ou sexo

Futebol

Política

Religião

Outro. Qual _____

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)
	(5)
	(6)
	(7)
	(8)

38. É fumador?

Sim

Não (passar à questão 41)

	(1)
	(2)

39. Se respondeu afirmativamente à questão 36, indique a regularidade com que o faz:

1 Cigarro por dia

Entre 1 a 5 cigarros por dia

Entre 6 a 10 cigarros por dia

Entre 11 a 15 cigarros por dia

Entre 16 a 20 cigarros por dia

Mais de um maço por dia

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)
	(5)
	(6)

40. Indique o motivo porque começou a fumar:

Curiosidade

Afirmação social

Influência dos amigos

Influência familiar

Outro. Qual? _____

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)
	(5)

41. Costuma ingerir bebidas alcoólicas?

Sim

Não (passar à questão 45)

	(1)
	(2)

42. Se respondeu afirmativamente à questão 39, indique a regularidade com que o faz:

Diariamente ou quase

Aos fins de semana/feriados

Em ocasiões festivas

Em férias

Às vezes

Nunca

Outro. Qual?

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)
	(5)
	(6)
	(7)

43. Que tipo de bebidas consome habitualmente?

Cerveja

Vinho

Bebidas brancas (martini, gim, whisky, vodka...)

Licor

Outra. Qual? _____

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)
	(5)

44. Indique o motivo porque começou a consumir bebidas alcoólicas:

Curiosidade

Afirmação social

Afirmação da maturidade

Influência dos amigos

Influência familiar

Outro. Qual? _____

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)
	(5)
	(6)

45. Considera que existe algum risco associado ao consumo de tabaco e/ou álcool?

Sim

Não

	(1)
	(2)

45.1. Justifique.

VALORES**46. Qual o grau de importância que confere a cada uma das seguintes dimensões da vida:**

DIMENSAO	Nada importante (1)	Pouco importante (2)	Importante (3)	Muito importante (4)
Família				
Amigos, colegas e relações com os outros				
Trabalho				
Cultura e lazer				
Religião				

Participação cívica				
Participação político-partidária				

47. Acha que mudaria alguma coisa na sua vida pessoal e familiar?

Sim

Não

	(1)
	(2)

48. Se respondeu afirmativamente à questão 47, o que mudava?

Mudava radicalmente o meu grupo de amigos

Acrescentava alguns amigos ao meu grupo actual

Mudava o relacionamento com a minha família

Mudava o local de residência

Participava nas actividades comunitárias

Tipo de emprego

Outro. Qual? _____

	(1)
	(2)
	(3)
	(4)
	(5)
	(6)
	(7)

Agradeço a sua colaboração!

Anexo 10: Identificação dos lugares de classe, de acordo com a situação na profissão, a profissão e o cargo na profissão dos pais dos inquiridos

Nº do inq.	Profissão do pai	Cargo na profissão	Situação na profissão	L.C.I.	Profissão mãe	Cargo na profissão	Situação na profissão	L.C.I.	L.C.O.
1	Marceneiro	Executante	Assalariado	OI	Proprietária de um café	Dirigente	Trab. por conta própria sem trab.	PBIP	PBPA
2	Marceneiro	Executante	Assalariado	OI	Empregada têxtil	Executante	Assalariado	OI	OI
3	Motorista (estofos)	Executante	Assalariado	OI	Empregada têxtil	Executante	Assalariado	OI	OI
4	Empregado de restauração	Encarregado geral	Assalariado	PBT EI	Empresária da restauração	Dirigente	Patroa	BEP	BEP
5	Marceneiro	Executante	Assalariado	OI	Empregada têxtil	Executante	Assalariado	OI	OI

6	Empregado da cont. civ.	Executante	Assalariado	OI	Empregado a têxtil	Executante	Assalariado	OI	OI
7	Marceneiro	Executante	Assalariado	OI	Costureira	Executante	Assalariado	OI	OI
8	Marceneiro	Executante	Assalariado	OI	Empregado a têxtil	Posição acentuada de autonomia	Assalariado	OI	OI
9	Caçador	----	----	NC	Cozinheira	Executante	Assalariado	PBE	NC
10	Marceneiro	Executante	Assalariado	OI	Empregado de limpeza	Executante	Assalariado	PBE	OP
11	Vendedor de congelados	Dirigente	Trab. por conta própria sem trab.	PBIP	Cabeleireira	Dirigente	Patroa	BEP	BEP
12	Marceneiro	Executante	Assalariado	OI	Empregado de caixa	Executante	Assalariado	PBE	OP
13	Agricultor	Executante	Assalariado	OA	Costureira	Executante	Assalariado	OI	OIA
14	Marceneiro	Executante	Assalariado	OI	Costureira	Executante	Assalariado	OI	OI
15	Marceneiro	Executante	Assalariado	OI	Doméstica	----	----	OI	OI
16	Cozinheiro	Executante	Assalariado	PBE	Cozinheira	Executante	Assalariado	PBE	PBE
17	Mecânico	Dirigente	Patrão	BEP	Enfermeira	Executante	Assalariado	PBI C	BEP
18	Marceneiro	Dirigente	Patrão	BEP	Empregado a têxtil	Executante	Assalariado	OI	BEP
19	Enc. da construção civil	Posição acentuada de autonomia	Assalariado	PBT EI	Empregado a têxtil	Executante	Assalariado	OI	PBTE I
20	Empregado da construção civil	Executante	Assalariado	OI	Empregado de limpeza	Executante	Assalariado	PBE	OP
21	Vendedor	Executante	Assalariado	PBE	Auxiliar educativa	Executante	Assalariado	PBE	PBE

22	Estofador	Executante	Assalariado	OI	Empregada a têxtil	Executante	Assalariado	OI	OI
23	Agricultor	Dirigente	Trab. por conta própria sem trab.	PBA	Doméstica	----	----	PBA	PBA
24	Mecânico	Executante	Assalariado	OI	Costureira	Executante	Assalariado	OI	OI
25	Maquinista de guas	Executante	Assalariado	OI	Cozinheira	Executante	Assalariado	PBE	PBE
26	Estofador	Executante	Assalariado	OI	Empregada a têxtil	Executante	Assalariado	OI	OI
27	ns/nr	----	----	NC	Empregada a têxtil	Executante	Assalariado	OI	NC
28	Marceneiro	Executante	Assalariado	OI	Empregada de limpeza	Executante	Assalariado	PBE	OP
29	Motorista	Executante	Assalariado	OI	Doméstica	-----	-----	OI	OI
30	Trolha	Dirigente	Trab. por conta própria sem trab.	BEP	Costureira	Executante	Assalariado	OI	BEP

Anexo 11: Matriz de construção de lugares de classe

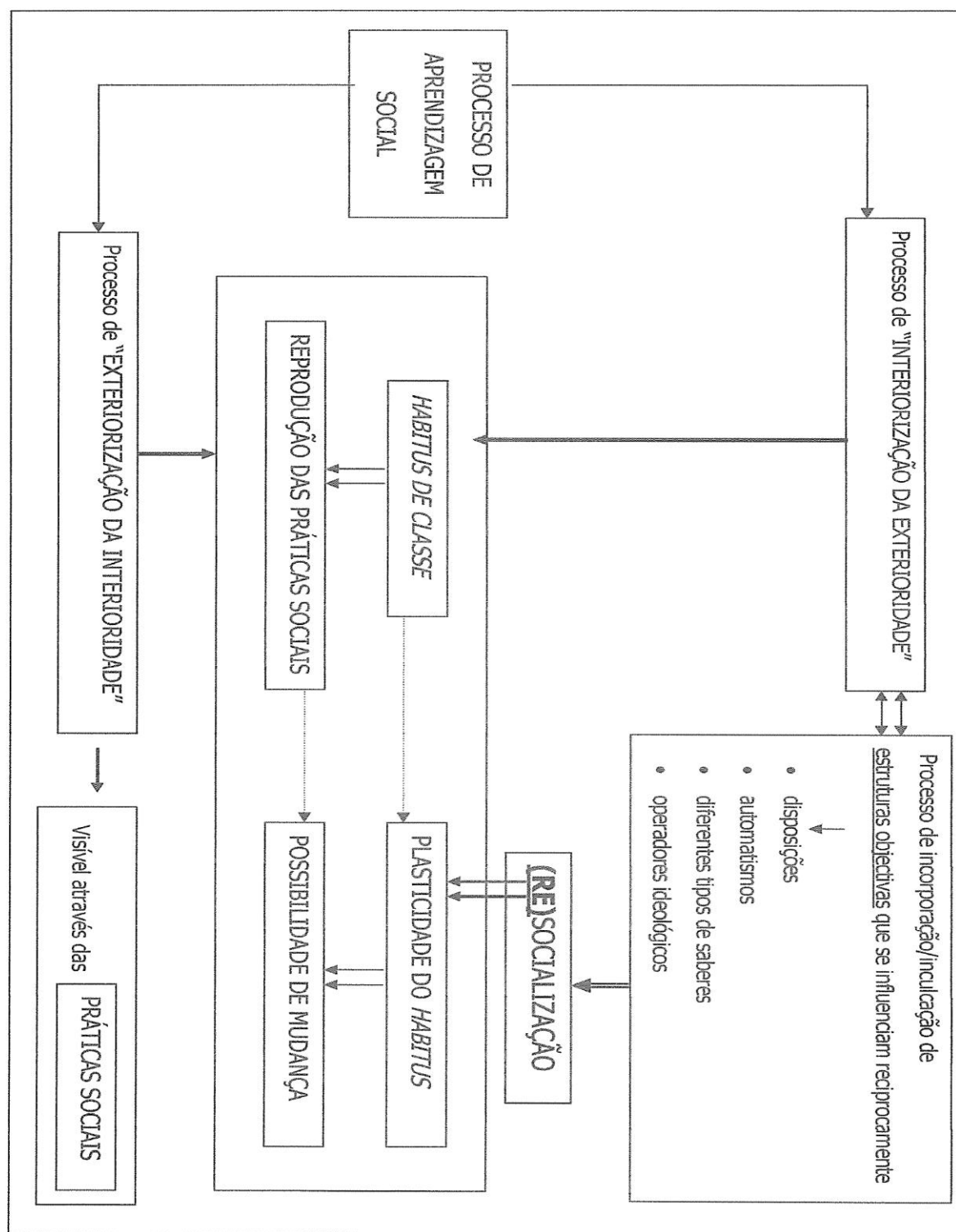
Situação na profissão	Patrões (1)	Isolados (2)	Assalariados (3)
Grupos de profissões			
1. Quadros superiores de administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa (1)	BEP (1)	BP (3)	BD (2)
2. Especialistas das profissões intelectuais e científicas (2)	BEP (1)	BP (3)	PBIC (4)
3. Técnicos e profissionais de nível intermédio 3.3 – (3) Outros – (4)	BEP (1)	BP (3)	PBIC (4) PBTEI (5)
4. Pessoal administrativo e similares Gestores, inspectores, chefes e similares - (5) Outros - (6)	BEP (1)	PBIP (6)	PBTEI (5) PBE (8)
5. Pessoal dos serviços e vendedores Ecónomos, governantas, chefes e similares – (7) Outros – (8)	BEP (1)	PBIP (6)	PBTEI (5) PBE (8)
6. Agricultores e trabalhadores classificados da agricultura e pescas Mestres e similares – (9) Outros – (10)	BEP (1)	PBA (7)	PBTEI (5) OA (10)
7. Operários, artífices e trabalhadores similares			

Chefes, mestres, encarregados e similares – (11) Outros - (12)	BEP (1)	PBIP (6)	PBTEI (5) OI (9)
8. Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem Chefes, mestres, encarregados e similares – (13) Outros - (14)	BEP (1)	PBIP (6)	PBTEI (5) OI (9)
9. Trabalhadores não qualificados 9.1. Encarregados, chefes e similares – (15) Outros de 9.1. – (16) 9.2. – (17) 9.3. – (18)	BEP (1)	PBIP (6) PBIP (6) PBA (7) PBIP (6)	PBTEI (5) PBE (8) OA (10) OI (9)

Fonte: Magalhães, 2005; p. 836.

LEGENDA DA TABELA ANTERIOR		
BEP – Burguesia Empresarial e Proprietária BD – Burguesia Dirigente BP – Burguesia Profissional BDP – Burguesia Dirigente e Profissional	PBIC – Pequena Burguesia Intelectual e Científica PBTEI – Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio PBIP – Pequena Burguesia Independente e Proprietária PBA – Pequena Burguesia Agrícola PBPA – Pequena Burguesia Proprietária e Assalariada PBAP – Pequena Burguesia Agrícola Pluriactiva PBE – Pequena Burguesia de Execução PBEP – Pequena Burguesia de Execução Pluriactiva	OI – Operariado Industrial OA – Operariado Agrícola OIA – Operariado Industrial e Agrícola OP – Operariado Pluriactivo
LCI – Lugar de Classe Individual LCO – Lugar de Classe Individual	NC – não classificável NS/NR – não sabe/não responde	

Anexo 12: Processo de Aprendizagem social



Fonte: Magalhães, 2005; p. 29

Anexo 13: Modelo de reunião pedagógica

Problemas	Estratégias de remediação
Assiduidade	- Sensibilização dos formandos; - Envio de cartas aos encarregados de educação; - Realização de uma reunião com todos os encarregados de educação com o objectivo de relembrar as normas do curso; - Realização de testes/trabalhos para recuperação dos módulos (a aplicar aos formandos que ultrapassaram os 10% de faltas) - Definição de novo limite de faltas para os formandos que já excederam o 1º limite;
Atraso	- Sempre que o atraso não exceda os 15 minutos, não devem ser marcadas faltas de presença na ficha de registo de presenças/sumários;
Comportamento (saber estar...)	- Quando os formandos estiverem a perturbar o bom funcionamento da formação, devem ser encaminhados para uma outra sala, onde têm de realizar um trabalho sobre a matéria leccionada ou uma reflexão sobre um tema a indicar pelo formador. - A falta de expulsão deve ser evitada;
Desempenho (realização dos trabalhos)	- Em todas as sessões, os formadores devem dar uma apreciação positiva ou negativa ao desempenho dos formandos, como forma de os obrigar a realizar os trabalhos; - No final do módulo, um número maior de apreciações positivas poderá fazer elevar a nota dos formandos e vice-versa;
Falta de responsabilidade	- Criação de um Portefólio que deve conter a informação de cada módulo do curso, devendo ser acompanhado pelos formadores, no mínimo, uma vez por semana;
Desmotivação	- Serão realizadas 2 visitas de estudo: Estúdios da RTP; EFACEC - Conclusão da maquete da Profisousa - Realização dos trabalhos electrónicos para os ipod's; - Realização de um dia de actividades radicais/provas de orientação;
Comportamentos de risco	- Palestra de sensibilização do IDT; - Elaboração da apresentação em powerpoint sobre estes comportamentos pela turma IOSI;

	- Visita à Cadeia Regional do Norte
Espaço para a realização de Educação Física	- Prevê-se o reinício deste módulo a partir do dia 08/06 nas instalações da AEPF (recorde-se que o mesmo foi suspenso devido à realização das feiras); - Tratar da questão do aquecimento da água nos balneários da AEPF; - A partir de Junho poderá ser possível que os formandos tenham formação de Educação Física no Pavilhão Municipal, dado o término das aulas do sistema de ensino regular; - Compra da carrinha para transporte dos formandos até à AEPF

Anexo 14: Instrumentos criados no estágio

1. Controlo da chave da oficina de electrónica

OFICINA DE ELECTRÓNICA

Chave	Formador	Levantou chave			Entregou chave		
		Data	Hora	Rubrica	Data	Hora	Rubrica

2. Controlo do material da oficina de electrónica

OFICINA DE ELECTRÓNICA

MATERIAL	Quantidade	Entrada	Saída	Rubrica

Formador: _____

Data: __/__/__

3. Controlo das faltas de atraso e de mau comportamento

Formando:

Curso:

Data	Módulo	Falta de atraso	Falta de comportamento	Observações	Formador

Observações:

- As faltas de atraso e de comportamento são contabilizadas mensalmente;
- Se o formando exceder as 5 faltas de atraso ou 1 de comportamento não poderá participar na actividade lúdica mensal, tendo formação nesse dia;

4. Convocatória de reunião para os encarregados de educação

CONVOCATÓRIA

Convoco Vossas Excelências para a Reunião Pedagógica do Curso _____ a decorrer no próximo dia _____, pelas _____ na _____.

A vossa presença é fundamental, uma vez que na reunião vão ser tratadas questões importantes relacionadas com os vossos educandos.

Formando: _____

Encarregado de Educação: _____

5. Controlo da entrega do passe dos formandos

Curso: _____

Mês: _____

Formando	Passe	Recibo de transporte	Rubrica do formando	Rubrica do coordenador