

## A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLARIDADE BÁSICA EM PORTUGAL: INDICAÇÕES E REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

---

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado<sup>1</sup>

António Gomes Ferreira<sup>2</sup>

José Moutinho<sup>3</sup>

### Resumo

Ao longo das últimas duas décadas, Portugal foi tomando um conjunto de medidas destinadas a contribuir para resolver o problema da saída precoce da escola. Justificados por contributos teóricos que incentivavam a procura da inclusão através da diversidade de respostas e estimulados por uma progressiva tendência vocacionalista das políticas públicas europeias, os Cursos de Educação e Formação surgiram no início deste milénio com o objetivo principal de se constituírem como uma via alternativa para a conclusão da escolaridade básica. A partir de um estudo de caso num Agrupamento de Escolas de média dimensão, do centro do país, utilizando informação de natureza qualitativa e quantitativa, neste artigo procura compreender-se como a escola pensou estes cursos, como os avaliou e como entendeu o seu contributo. Os dados recolhidos permitem concluir que a comunidade escolar os avalia de forma muito positiva, deixando algumas interrogações que devem ser consideradas para a sua desejável sustentabilidade.

### INTRODUÇÃO

Portugal foi demonstrando, de forma recorrente, uma dificuldade acumulada para assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte de todas as crianças e adolescentes. Apesar de o ensino básico ter sido criado ainda no século XVIII e tornado obrigatório pela constituição da monarquia liberal oitocentista e pelas sucessivas reformas educativas que se lhe seguiram, a verdade é que apenas na década de cinquenta do século vinte foi possível garantir as condições necessárias para que todas as crianças estivessem, efetivamente, na escola para cumprir um programa que deveria estender-se por quatro anos, concluído com a realização de um exame, cuja aprovação atestava o sucesso nesse ciclo de estudos. Como foi acontecendo em muitos outros sistemas de ensino, a igualdade de acesso não significou uma igualdade de sucesso (SILVA, 1994), tendo-se assistido, muitas vezes, a números não despidos de abandono sem a conclusão, com êxito, do exame de “quarta classe”.

Com o aumento da escolaridade obrigatória para nove anos, o problema ganhou, ainda, contornos de maior preocupação. O Recenseamento Geral da população de 1991 registava um valor de 12,6% para a saída antecipada, que traduzia a percentagem de jovens até aos quinze anos que abandonavam o sistema educativo sem concluir a escolaridade obrigatória. Se é verdade que este registo sempre constituiu uma preocupação dos diferentes responsáveis políticos, nesse momento, em particular, a situação era insustentável. Portugal tinha aderido à Comunidade Económica Europeia e, por isso mesmo, os termos de

---

<sup>1</sup> [jalcoforado@fpce.uc.pt](mailto:jalcoforado@fpce.uc.pt). Universidade de Coimbra (UC).

<sup>2</sup> Universidade de Coimbra (UC).

<sup>3</sup> Universidade de Coimbra (UC).

comparação começavam a revelar necessidades de ação extraordinárias e inadiáveis. Esses indicadores eram ainda mais preocupantes face às novas apostas desenvolvimentistas da comunidade, suportadas numa retórica que apontava para a construção de uma economia baseada no conhecimento, para a qual era necessária uma aposta no aumento decisivo dos níveis de escolaridade.

Assim, até ao final da década de noventa do século XX, e na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e dos apoios comunitários que, entretanto, tinham sido colocados à disposição do país, foi possível mobilizar medidas e programas centrados no sucesso escolar e na prevenção do abandono escolar, que mais tarde, face ao seu efeito limitado, evoluíram para novas medidas, viradas para o apoio às iniciativas das escolas. Apesar de todas terem tido a pretensão de contribuir para a resolução destes dois problemas, considerados como centrais do sistema educativo português, destacamos, pelo seu impacto, as seguintes iniciativas:

- Criação em 1987, do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), com o objetivo de combater o insucesso escolar verificado principalmente em zonas rurais e em meios socioculturais desfavorecidos;
- Em 1991, o Programa de Educação Para Todos (PEPT), implementado na sequência do PIPSE, pretendia acelerar a universalização do acesso à escolaridade básica de nove anos, incidindo numa política de igualdade de oportunidades no ensino básico e num acesso generalizado ao ensino secundário;
- Também em 1991, é criado o Serviço de Psicologia e Orientação com vista à realização de ações de apoio psicológico e de orientação escolar e profissional;
- Em 1996, são instituídos os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que partem da assunção da discriminação positiva, visando uma integração social e educativa de crianças de meios desfavorecidos;
- Também em 1996, são criados os Currículos Alternativos, dirigidos a grupos específicos de alunos do ensino básico com perfil de potenciais casos de abandono, em que é pretendido criar ambientes de aprendizagem facilitadores do desenvolvimento de pedagogias diferenciadas;
- Em 1997, entra em vigor a Rede Única e Integrada de Ensino Pré-Escolar, dando-se início à expansão da rede pública deste nível de ensino com a gratuitidade de ensino dos 3 aos 5 anos de idade;
- Em 1999, é criado o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), que procura dar uma segunda oportunidade para a escolarização, inserindo-se numa das medidas do programa de eliminação do trabalho infantil.

Em consequência deste conjunto de medidas e da maior centralidade política atribuída ao combate do insucesso escolar, o processo censitário do início do novo século registava que apenas 2.7% dos jovens portugueses abandonavam o sistema educativo sem terem concluído a escolaridade obrigatória de nove anos. Por outro lado, os discursos oficiais e as políticas educativas que eles geravam tinham vindo a sofrer algumas reorientações ideológicas e organizativas. Se num primeiro momento, a escola tinha evoluído de uma fase de formação de elites para um tempo de massificação (Pires, 1988), vendo-se obrigada a enfrentar uma crise (Formosinho, 1992) decorrente da heterogeneidade e da complexidade organizacional que daí resultava, depois, a escola teve que levar mais longe esta capacidade de resposta, preparando-

se para ter todos, durante mais tempo, ensinando-lhes mais coisas, procurando atingir estes objetivos num quadro de inclusão.

Para Perrenoud (2001) o grande desafio da “escola inclusiva” implicava uma resposta educativa adequada, que deveria partir do princípio de que os alunos não são iguais em termos cognitivos, sociais e culturais, obrigando estas diferenças a uma mudança nos seus métodos pedagógicos, culturais e organizacionais a que a escola estava habituada. Por seu lado, Benavente (2001) considerava decisivo empreender uma rutura com a identificação de “igualdade como sinónimo de uniformidade, considerando que a igualdade se constrói na diversidade de respostas” (p. 13), condição essencial para realização de um conjunto de aprendizagens básicas pela totalidade dos alunos. A estas reflexões teóricas juntava-se uma tendência natural das políticas europeias para apostarem no reforço do vocacionalismo, iniciado na segunda metade da década de oitenta (STOER, STOLEROFF & CORREIA, 1990). Se já então era visível a forma como as políticas transnacionais empurravam as opções educativas para uma maior ligação ao mundo do trabalho, acreditando que essas práticas se constituiriam como um contributo indutor de maior desenvolvimento económico, as cimeiras europeias de início do novo século vêm acentuar a profissão de fé nas virtualidades da aposta na qualificação profissional para todos os jovens.

Então, para os responsáveis políticos, era também desejável que as opções de pendor mais vocacionalista fossem convocadas para ajudar a combater o insucesso e o abandono escolar, constituindo-se como uma via possível para a conclusão da escolaridade obrigatória, permitindo aos jovens a possibilidade de prosseguirem os seus percursos formativos, ou de prepararem uma transição bem-sucedida para o mercado de trabalho. É neste quadro e no cumprimento do Plano Nacional de Prevenção do Abando Escolar, que as escolas portuguesas passam a ter, a partir de 2002, a possibilidade de incluir na sua oferta formativa os Cursos de Educação e Formação (CEF). Estes cursos pretendiam oferecer uma qualificação educativa e formativa aos jovens com 15 ou mais anos que se encontrassem em risco de abandono escolar, que já se tivessem afastado do sistema educativo antes de concluírem, quer o 9º, quer o 12º ano, ou que, mesmo possuindo o ensino secundário completo, pretendam adquirir uma qualificação profissional para ingresso no mundo do trabalho. Os cursos assentavam na necessidade de promover uma articulação entre os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho e, na prática, configuram, para o caso da educação básica, um conjunto de experiências educativas com propostas curriculares diferenciadas, sobre as quais é importante promover uma olhar e uma reflexão crítica das ciências da educação.

É isso que nos propomos fazer neste artigo. Num primeiro momento, vamos recensear as características diferenciadoras desta oferta educativa, ao nível da educação básica, percorrendo sinoticamente os normativos que regulamentavam<sup>4</sup> a sua planificação e desenvolvimento. Depois, utilizando os dados qualitativos e quantitativos de um estudo de caso, num Agrupamento de Escolas de média dimensão, da região centro de Portugal, vamos tentar compreender como a escola foi pensando estes cursos, como os avaliava e como entendia o seu contributo para o combate ao insucesso escolar. Partiremos de dados recolhidos através de análise documental e entrevistas ao Diretor da Escola, ao Diretor dos CEF e à responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação, atores diretamente comprometidos com os cursos e mais identificados com o seu processo de implementação e modo de funcionamento. Utilizaremos, também, a informação resultante de um questionário aos docentes da escola que exercem no ensino regular (30), aos docentes pertencentes à equipa pedagógica dos Cursos de Educação e Formação em funcionamento e àqueles que tendo

---

<sup>4</sup> Entretanto, um novo Governo, saído das eleições legislativas de 2011, transformou os CEF em Cursos Vocacionais. Por serem posteriores à realização do presente estudo, não os incluiremos na nossa revisão.

lecionado nos cursos anteriores continuam a lecionar na escola (14), aos assistentes técnicos e operacionais (20), aos alunos do curso em funcionamento (13) e aos respetivos encarregados de educação (13). Procurámos, desta forma, ter a opinião de um grupo de participantes mais abrangente, garantindo uma maior variedade de perspetivas.

## 1. OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO COMO ALTERNATIVA POSSÍVEL PARA CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na verdade, é o *Programa de Integração de Jovens na Vida Ativa* que, em 1997, cria uma primeira versão dos Cursos de Educação e Formação (CEF), com a duração de um ano letivo. O objetivo do programa era o de permitir aos jovens, que não tivessem o nono ano de escolaridade, a obtenção de um diploma de equivalência à educação básica e facultar-lhes uma possibilidade de formação profissional que os preparasse para uma melhor transição entre a escola e o trabalho. Até porque, em 1998, o inquérito realizado pelo Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional, em colaboração com a Organização Internacional do Trabalho e o Instituto Nacional de Estatística, veio demonstrar que a entrada precoce no mercado de trabalho era ainda uma preocupação, em Portugal, a qual se baseava principalmente em trabalhos pouco exigentes, mal remunerados e de proteção social intermitente (ALCOFORADO, 2003).

Numa tentativa de enfrentar definitivamente este problema, os sucessivos governos vão promulgando um conjunto de iniciativas políticas que se inicia com a criação do *Programa para Erradicação do Trabalho Infantil*, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de julho, cujos objetivos eram os de prevenir o abandono escolar, acabar com o trabalho infantil e impedir a inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho. Logo no ano seguinte, através do Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro, dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, é criado o *Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)*, com o objetivo de assegurar aos jovens em risco “a conclusão da escolaridade obrigatória, mediante a respetiva certificação, articulada com a possibilidade de uma certificação profissional, imediata ou futura num horizonte de médio prazo”. (ROLDÃO et al., 2008, p. 12). E ainda no mesmo ano, o Ministério da Educação, através Despacho n.º 19971/99, de 20 de outubro, criou o *Programa 15-18*, considerado o precursor direto dos Cursos de Educação e Formação. Determinava-se um percurso de educação e formação que permitia aos jovens a obtenção de uma qualificação profissional de nível 1 e nível 2, e da certificação do 1º, 2º ou 3º Ciclo do Ensino Básico. Era da responsabilidade das escolas a estruturação dos programas, a definição de objetivos, o plano curricular e os horários. O currículo era composto por disciplinas teóricas e outras práticas que deviam permitir a aquisição de competências para o exercício de uma atividade profissional. A carga horária total era de 2780 horas, com um mínimo de 120 horas para o Estágio em contexto de trabalho.

Já no dealbar do novo milénio, em 18 de janeiro de 2001, é publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, que estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos do ensino básico, tendo como objetivo estratégico “a garantia de uma educação de base para todos (...), objetivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão” (Preâmbulo). Um novo normativo, o Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro (Lei Orgânica do Ministério da Educação), no ponto 2 do seu Preâmbulo, apontava como um dos objetivos estruturais da reforma da educação a,

qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à sua transição adequada para a vida ativa, embora preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e das vias gerais da educação escolar de carácter universal e contrariando a tendência para a inserção precoce dos jovens na vida ativa.

A coerência deste quadro legislativo completava-se com o Despacho Conjunto nº 279/2002, de 12 de abril, que criava os Cursos Educação e Formação, mas uma alteração governativa resultante de eleições, na sequência de uma dissolução da Assembleia da República, acaba por determinar que os Cursos de Educação e Formação, sobre os quais incide este estudo, tenham sido enquadrados na modalidade de Formação Profissional de Jovens e de Adultos, surgida no âmbito do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, dos Ministérios de Educação e da Segurança Social e do Trabalho, inserindo-se no nível 2 de formação, destinado a garantir a aquisição de conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo e aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes, por meio de regras e instrumentos simples que permitam trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia.

Esta aposta no ensino de cariz profissionalizante é apoiada, através de mecanismos de financiamento, suportados pelo Fundo Social Europeu, nomeadamente o *Programa Operacional do Potencial Humano* (POPH)<sup>5</sup>, que substituiu o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP).

### 1.1 Princípios e finalidades dos Cursos de Educação e Formação

Cada um destes cursos, incluídos nesta oferta educativa, pretendia corresponder a uma etapa de educação e formação e o acesso era condicionado pelo nível de habilitação escolar e profissional que os jovens já detinham e a duração das formações do tipo 1 ao tipo 7<sup>6</sup>. A conclusão de cada ciclo de formação confere uma qualificação escolar e profissional e permite prosseguir estudos e obter formação nos níveis seguintes. A estrutura curricular valoriza o desenvolvimento de saberes e competências para o exercício de uma profissão

---

<sup>5</sup> O Programa Operacional do Potencial Humano (POPH) é o programa que concretiza a agenda para o potencial humano, prevista no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), que enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013.

<sup>6</sup> Apesar de uma diversidade que se alargava do tipo 1 ao 7, para o nosso estudo, que incide sobre os cursos que se integram na lógica de conclusão do ensino básico, interessam-nos os cursos de tipo 1, 2 e 3. Os cursos de tipo 1, com a duração até dois anos e conferindo o 6º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 1, destinam-se a jovens com habilitação inferior ao 6º ano de escolaridade em risco de abandono, com duas ou mais retenções, que não concluíram, ou que não se encontrem em condições de concluir aquele ano de escolaridade; Os cursos de tipo 2, com a duração de dois anos e conferindo o 9º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 2, destinam-se a jovens, em risco de abandono, que completaram o 6º ano de escolaridade ou frequentaram, com ou sem aproveitamento, o 7º ano de escolaridade, ou ainda àqueles que frequentaram, sem aproveitamento, o 8º ano de escolaridade; Os cursos de tipo 3, com a duração de um ano e conferindo o 9º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 2, destinam-se a jovens, em risco de abandono, com aproveitamento no 8º ano de escolaridade, ou com frequência, sem aproveitamento, do 9º ano de escolaridade;

adequada aos níveis de qualificação visados, tendo em conta a especificidade da respetiva área de formação.

Independentemente da sua tipologia, estes cursos integram sempre quatro componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática. As disciplinas da componente de formação sociocultural são a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Tecnologias da Informação e Comunicação, Cidadania e Mundo Atual, Higiene e Segurança no Trabalho e Educação Física. As da componente científica são Matemática e Físico-Química. As disciplinas desta componente, estão organizadas com o objetivo de proporcionar um “desenvolvimento equilibrado e harmonioso dos jovens em formação”, uma “aproximação ao mundo do trabalho e da empresa”, a “sensibilização às questões da cidadania e do ambiente” e o “aprofundamento das questões de saúde, higiene e segurança no trabalho” - alíneas a), b), c) e d) ponto 3, artigo 3.º do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho.

A componente de formação tecnológica organiza-se por unidades ou módulos de formação, associados em disciplinas ou domínios, em função das competências que definem a qualificação profissional visada pelo respetivo curso. As disciplinas são definidas pelo referencial de formação do *Instituto de Emprego e Formação Profissional*, entidade à qual compete a execução das políticas públicas de emprego e formação profissional a nível nacional, e são planeadas em harmonia com as competências e aprendizagens que os alunos devem adquirir.

Quanto à componente de formação prática, estruturada num “Plano Individual de Formação” ou roteiro de atividades a desenvolver em contexto de trabalho (estágio em contexto de trabalho), “visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir, para a inserção no mundo do trabalho e para a formação ao longo da vida” (ibidem, ponto 5, artigo 3.º). Ou seja, tem como objetivos, proporcionar ao aluno/formando: contato com técnicas e tecnologias que se encontram instaladas nas empresas; oportunidade de aplicar em contexto de trabalho os conhecimentos adquiridos; desenvolvimento de hábitos de trabalho, espírito empreendedor e sentido de responsabilidade profissional; viver as relações humanas no contexto de trabalho; conhecimento da organização empresarial.

Na matriz dos cursos tipo 2, nível 2 (lecionados na escola do nosso estudo) no respeitante à carga horária, o despacho supracitado determina que os alunos devem cumprir 2 109 horas, ao longo de dois anos letivos, num total de 70 semanas, “das quais 64 a desenvolver em contexto escolar e as restantes 6 em contexto de trabalho, sob a forma de estágio” (ibidem, alínea b., ponto 4, artigo 5.º). A assiduidade do aluno não pode ser inferior a 90 % da carga horária total de cada disciplina (ibidem, alínea a., ponto 1, artigo 9.º). Para a conclusão da componente de formação prática com aproveitamento, a assiduidade do aluno não pode ser inferior a 95 % da carga horária do estágio (ibidem, alínea b., ponto 1, artigo 9.º).

A avaliação nos cursos CEF é contínua e essencialmente formativa, privilegiando a autoavaliação como estratégia reguladora das aquisições. Os instrumentos de avaliação são, de forma predominante, fichas formativas, fichas de avaliação sumativa, observação direta, trabalhos individuais ou de grupo e dossiê individual. A avaliação sumativa no final de cada período letivo é realizada numa escala de 1 a 5 (ibidem, alínea a., ponto 3, artigo 13.º).

No segundo ano do curso, os alunos realizam um estágio em contexto de trabalho, em entidades ou instituições públicas ou privadas, através de um protocolo estabelecido com a entidade formadora (ibidem, ponto 3, artigo 8.º). Os estágios em contexto de trabalho são monitorizados pelos professores diretores dos cursos/turma e pelos professores da formação tecnológica. A entidade ou instituição parceira procede no final a uma avaliação qualitativa do

desempenho dos formandos. Após a conclusão do estágio, os alunos/formandos realizam a Prova de Aptidão Final (PAF) que se concretiza na realização e apresentação de um ou mais trabalhos práticos, perante um júri de natureza tripartida que avalia os conhecimentos e competências, baseados no perfil de competências estabelecido (ibidem, ponto 1, artigo 15.º).

Nas componentes sociocultural, científica e tecnológica, a classificação final obtém-se pela média aritmética simples das classificações obtidas em cada uma das disciplinas ou domínios da formação que as constituem. A classificação final de cada disciplina ou domínio é a classificação obtida no terceiro período letivo do 2.º ano. A classificação final da componente de formação prática resulta da ponderação das classificações do Estágio (70%) e da PAF (30%) - (ibidem, ponto 2, artigo 17.º). Para conclusão, com aproveitamento, os alunos/formandos terão de obter uma classificação final não inferior ao nível 3 em todas as componentes de formação: sociocultural, científica e tecnológica, prática em contexto de trabalho e na prova de avaliação final (ibidem, ponto 1, artigo 16.º).

Os alunos que concluírem o curso obtêm o certificado escolar de conclusão do 9.º ano de escolaridade e um certificado profissional nível 2 (ibidem, ponto 1, artigo 18.º). Os que obtiverem nas componentes de formação sociocultural e científica uma classificação final não inferior a 3, e tenham sido assíduos em todas as componentes, exceto na componente de formação prática, obtêm o certificado escolar de conclusão do 9.º ano de escolaridade (ibidem, ponto 3, artigo 18.º). Aqueles que obtiverem aproveitamento na componente tecnológica e prática, mas sem aprovação na componente sociocultural ou científica podem, para efeitos de conclusão de curso, realizar um Exame de Equivalência à Frequência a, no máximo, uma disciplina/domínio de qualquer das componentes de formação em que não obteve aproveitamento (ibidem, ponto 5, artigo 18.º). A conclusão dos CEF, tipo 2, permite o prosseguimento de estudos de nível secundário. No caso de pretenderem prosseguir estudos de nível secundário em cursos científico-humanísticos, na modalidade de ensino regular, realizam, obrigatoriamente, as provas finais de Língua Portuguesa e de Matemática no 9.º ano de escolaridade (ponto 1.5.2, do Despacho normativo n.º6/2012, de 10 de abril).

## **2. OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL: DADOS DE UM ESTUDO DE CASO**

Em síntese, na segunda metade da primeira década deste século, as escolas portuguesas passaram a dispor de um conjunto de soluções, que se desejava integradas, para promover a inclusão e combater a saída antecipada, procurando enfrentar dois tipos principais de problemas: os primeiros, que poderemos designar como de baixa frequência e alta intensidade, caracterizavam-se por resultar de uma etiologia biológica, inata ou congénita, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação; os segundos, identificados como de alta frequência e baixa intensidade eram, principalmente, atribuídos à ausência de familiaridade com requisitos e competências associados aos padrões culturais exigidos na escola e que as famílias não lhes puderam transmitir. De entre as soluções, podíamos destacar, por um lado, as medidas de apoio às famílias e comunidades, como a melhoria das condições físicas das escolas, da rede de transportes, dos serviços de alimentação e a evolução para a escola a tempo inteiro e, por outro lado, as medidas de flexibilização e diferenciação pedagógica, como os apoios individualizados, os Percursos Curriculares Alternativos e os Cursos de Educação e Formação.

Ao mesmo tempo começou a ser pensada uma reorganização da rede escolar, marcada por uma opção de associar escolas da mesma área geográfica, em agrupamentos de escolas, procurando, em simultâneo um modelo de gestão mais eficiente e eficaz e uma responsabilização da mesma organização educativa por um percurso educativo mais alargado, disponibilizando soluções que a nova escala da instituição poderia multiplicar. Para o nosso trabalho de pesquisa optámos por estudar a forma como um agrupamento de escolas organiza, desenvolve e avalia os Cursos de Educação e Formação.

## 2.1 Breve caracterização demográfica do município e caracterização do Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas em estudo situa-se no Concelho de Águeda, um dos dezanove municípios do Distrito de Aveiro, Região da Beira Litoral. A constituição do Agrupamento de Escolas inseriu-se numa orientação global da política educativa, anunciada como integrando um quadro legislativo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos dos vários níveis de educação e de ensino, consubstanciado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado, entretanto, pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, que visava colocar a Escola no centro das preocupações e do interesse das populações e entendê-la como um lugar nuclear do processo educativo. Este novo entendimento de escola obrigou a um esforço planeado de ordenamento e de agrupamento de escolas.

No ano letivo de 1999/2000, iniciaram-se os encontros e reuniões preparatórias para a constituição do Agrupamento. A diversidade de alunos/as das escolas abrangidas e a possibilidade de serem criadas condições que possibilitassem um percurso escolar sequencial, coerente e articulado, apoiado num trabalho pedagógico conjunto dos diversos professores das escolas agrupadas, foi a base e o *leitmotiv* da concretização do processo de constituição do Agrupamento, que ocorreu em julho de 2000 com a tomada de posse da Comissão Instaladora. O processo formal da constituição e organização do Agrupamento deu-se com a eleição do Conselho Executivo, que tomou posse em julho de 2001.

A constituição do Agrupamento pretendeu, fundamentalmente, encontrar uma estrutura que, respeitando a variabilidade funcional e operativa das escolas que o integram, permitisse a existência de um Projeto Educativo comum e contribuísse para uma unidade interna e efetivamente articulada, promotora da elevação do nível educativo da sua comunidade.

O edifício da Escola Sede onde funcionaram os Cursos de Educação e Formação foi construído há dezoito anos, com dois blocos de dois pisos cada. Existem locais e estruturas de apoio às aulas normais, aos alunos com Necessidades Educativas Específicas ou com apoios pedagógicos e às atividades de enriquecimento curricular, a saber: Biblioteca Escolar, salas de Informática, sala de Educação Musical, sala de Educação Visual, Laboratório de Ciências Naturais e Físico Químicas, sala de Educação Tecnológica, sala de Serviços de Psicologia e Orientação e dos Apoios Educativos.

O esforço de gestão tem-se traduzido na distribuição equilibrada dos equipamentos no âmbito do Programa Tecnológico da Educação - Rede Lan fixa e Wireless, computadores e vídeo projetores em todas as salas, seis quadros interativos e dois e-beams. A biblioteca, integrada na Rede de Bibliotecas Escolares desde 2009, está bem equipada, possuindo recursos didáticos diversificados. Para atendimento aos pais, existe um gabinete próprio, dotado com três espaços de atendimento personalizado. No espaço circundante ao edifício, existem campos desportivos, um balneário e zonas próprias para ajardinar e equipar.

O corpo docente do Agrupamento, constituído por 80 professores e 3 educadoras, é composto por profissionais com experiência e um número significativo exerce funções nas escolas do Agrupamento há mais de dez anos, aspeto que contribui para a existência de um quadro estável. Para colmatar situações de ausência do professor em qualquer tempo letivo, o Agrupamento elabora um Plano Anual de Ocupação Plena dos Tempos Escolares que visa criar as condições necessárias para a ocupação dos alunos da educação pré-escolar ao ensino básico, durante o seu horário letivo.

A população não docente do Agrupamento é constituída por 6 Assistentes Técnicas e 30 Assistentes Operacionais, os quais, estando mais diretamente em contacto com os alunos, revelam empenho no exercício das suas funções, são disponíveis e cooperantes e encorajados a assumir uma atitude ativa. Desempenham tarefas importantes junto dos alunos, designadamente no seu acompanhamento, integração e exigência ao nível do cumprimento das regras estipuladas, sendo-lhes facultada formação e envolvidos nas atividades e projetos.

Olhando para o tecido socioeconómico e cultural em que o Agrupamento está inserido, verifica-se que é uma zona de implantação de indústrias de pequena dimensão, sendo que, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009), das 4874 empresas existentes no Concelho em 2009, 4519 tinham menos de 10 funcionários e apenas duas com 250 ou mais funcionários. Ao analisarmos os resultados do Censos 2011 (INE, 2011), constata-se que grande parte dos residentes no Concelho tem um baixo nível de escolaridade<sup>7</sup>: analfabetos – 8637; 1º Ciclo – 13569; 2º Ciclo – 7636; 3º Ciclo – 7759; Secundário – 5429; Pós-Secundário – 632; Superior – 4067.

A taxa de repetência por ano de escolaridade no município no ano letivo de 2009/2010 era de 4,5% no 1º Ciclo, 6,5% no 2º Ciclo e 14% no 3º Ciclo. A taxa de desistência aos 14, 15 e 16 anos no mesmo período era de 0%, 5% e 15,7% respetivamente (INE, 2011). Sabendo-se que o desempenho escolar dos alunos é o resultado das dinâmicas de ensino aprendizagem na escola mas também do contexto socioeconómico das famílias a que pertencem, é incontornável, no funcionamento da escola e no sucesso dos seus alunos, o impacto das características sociológicas dos diferentes núcleos populacionais em que a mesma se insere. Será, por isso, importante referir que a comunidade servida pelo Agrupamento<sup>8</sup> apresenta uma diversidade de problemáticas sociais com impacto visível nos contextos escolares, importando, de entre elas, destacar as seguintes: acolhimento de comunidades multiculturais provenientes de acampamentos de etnia cigana, com a conhecida volatilidade do tempo de permanência e conseqüente desenraizamento das crianças; bolsas de pobreza, de exclusão social, e casos de desestruturação familiar; relativamente a muitas crianças e jovens, a quase ausência de figuras parentais. Por estes motivos, para um número significativo de alunos, a prioridade da intervenção socioeducativa do Agrupamento, segundo a sua direção, incide no seu bem-estar físico e psicológico, inclusão escolar e social, combate ao abandono e, depois, o seu sucesso académico.

---

<sup>7</sup> O primeiro ciclo do ensino básico tem 4 anos, o segundo ciclo 2 anos e o terceiro ciclo 3 anos, fazendo um total de 9 anos para a escolaridade básica, obrigatória à data deste estudo. Entretanto, no presente ano letivo a escolaridade obrigatória passou para 12 anos, integrando, também, os 3 anos do ensino secundário.

<sup>8</sup> Este agrupamento de escolas está particularmente vocacionado para acolher as crianças e jovens da comunidade geográfica (norte do município) em que está inserido.

## 2.2. População discente

O Agrupamento que inclui, para além da escola sede com 2º e 3º ciclo, quatro escolas do 1º ciclo e dois Jardins de Infância e foi frequentado no ano letivo de 2011/2012, por um total de 804 alunos, distribuídos por 45 turmas (MISI)<sup>9</sup>. Estão integrados nestas turmas 60 alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente e que beneficiam de medidas de regime educativo especial. No 3º ciclo, há um total de 207 alunos, com idades entre os onze e os dezoito anos, dos quais 13 frequentam o Curso de Educação e Formação de Serralharia Mecânica, tipo 2, nível 2.

Com a crise económica que entretanto assolou o país e a falência de muitas empresas da região, o desemprego aumentou e as famílias dos alunos sofreram uma deterioração das condições de vida, o que nos permite compreender o elevado número de casos de alunos abrangidos pelos apoios socioeconómicos no Agrupamento. No ano letivo de 2011/2012, usufruíram da Ação Social Escolar 48,8% dos alunos (MISI), constatando-se, na opinião da direção, que os alunos oriundos destas famílias revelam carências afetivas, dificuldades de aprendizagem, falta de motivação, ausência de hábitos de trabalho e regras de comportamento, por conflitos emocionais, problemas disciplinares e comportamentos de risco, que levam ao insucesso e abrem caminho ao abandono escolar. São, na generalidade, assíduos, havendo, no entanto alguns casos de absentismo e, raros, de abandono escolar. Ainda segundo a direção do Agrupamento, no contexto da escola, são humildes, acatando as indicações que lhes são dadas, mas revelando ao mesmo tempo pouca motivação e resiliência.

Continuando a seguir a opinião da direção, muitas famílias, de meios socioeconómicos e culturais desfavorecidos fazem um fraco acompanhamento dos seus educandos e atribuem pouca importância à Escola. Esta atitude tem-se refletido, por exemplo, na ausência de Encarregados de Educação dos alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento nas diversas reuniões, ou na não comparência na escola, quando “convocados” pelos Diretores de Turma.

Nos últimos anos, o Agrupamento tem registado um número crescente de alunos de etnia cigana e provenientes de famílias imigrantes, sobretudo de países da Europa de Leste (a diminuir com o acentuar da crise económica), havendo também alunos de origem Árabe. O Agrupamento tem tentado dar resposta a esta problemática, com a diversificação da oferta educativa e formativa (Cursos de Educação e Formação, Percursos Curriculares Alternativos), Ação Social Escolar, Programas de Ação Tutorial, a criação da figura do Professor Interlocutor com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, implementando Projetos, tais como: “Lançar Pontes”, com o objetivo de melhorar a integração dos alunos de etnia cigana e “Viver um projeto, Construir uma vida” para alunos com Necessidades Educativas Especiais, acompanhamento pelos Serviços de Psicologia e Orientação, Equipa Multiprofissional, Gabinete de Apoio ao Aluno, Desporto Escolar, Biblioteca Escolar, Plano Nacional de Leitura, Novos Programas da Matemática, Clubes, Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido, Testes Intermédios, etc.

---

<sup>9</sup> Criado pela orgânica do Ministério da Educação aprovada pelo Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de outubro, o Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação - MISI - tem como missão criar, manter e garantir o bom funcionamento do sistema integrado de informação do ministério, por forma a assegurar que o sistema de informação se mantenha atualizado, coerente e acessível.

### 2.3 Razões da criação dos Cursos de Educação e Formação na Escola

Apesar da melhoria significativa nos resultados que era preciso manter, a escola deparava-se, no final do ano letivo de 2006/2007, com algum insucesso escolar especialmente no 7º e 8º ano (15% e 4%, respetivamente) que potenciava o abandono escolar, sem que os alunos concluíssem o ensino básico obrigatório.

Quadro 1 – Resultados da avaliação dos alunos do 7º e 8º ano (2004 a 2007)

Ano Letivo	2004/2005			2005/2006			2006/2007			Média do Insucesso
Ano de Escolaridade	Total de alunos	Alunos retidos	% de insucesso	Total de alunos	Alunos retidos	% de insucesso	Total de alunos	Alunos retidos	% de insucesso	Nos 3 Anos
7º ano	92	17	18	116	33	28	85	13	15	20,3%
8º ano	78	26	33	49	16	33	79	3	4	23,3%
Total	269	51		240	59		247	24		

Fonte – Serviços Administrativos do Agrupamento de Escolas

Face a este conjunto de indicadores, a direção considerava que se impunha a procura de outras soluções, nomeadamente, ao nível da oferta formativa. Sabendo que os alunos são diferentes entre si, cabia à escola assegurar que todos eles, independentemente das suas capacidades, interesses, características e necessidades, obtivessem sucesso escolar. Para dar resposta a alunos com várias retenções, que por isso se encontravam em risco de abandono escolar, ou mesmo fora da escolaridade obrigatória, a Direção da escola, ouvidas as estruturas pedagógicas, incluiu na sua oferta educativa os Cursos de Educação e Formação de nível básico<sup>10</sup>, com o objetivo de possibilitar aos alunos que os frequentassem uma certificação escolar, uma qualificação profissional e a possibilidade de prosseguimento dos estudos.

Os Cursos de Educação e Formação de jovens funcionaram pela primeira vez na escola no ano letivo de 2007/2008. A primeira candidatura<sup>11</sup> foi feita em março de 2007 para dois cursos (tipo 2, nível 2, com a duração de dois anos letivos e equivalência ao 9º ano de

<sup>10</sup> “A autorização para o funcionamento dos cursos de educação e formação criados pelo presente despacho, bem como o apoio técnico, acompanhamento a nível regional e enquadramento da formação desenvolvida no âmbito deste despacho, é da competência do Ministério da Educação” (nº4 do Despacho Conjunto n.º453/2004, de 27 de julho).

<sup>11</sup> Preenchida a candidatura pela escola, os técnicos da DRE (no princípio pertencentes ao Gabinete de Psicologia e Orientação, a partir de 2007 pertencentes à Equipa Multidisciplinar Novas Oportunidades) procediam à sua análise verificando os seus itens constituintes: Identificação das entidades envolvidas; Identificação do Curso; Enquadramento da oferta Formativa, que por sua vez se subdivide em: Contextualização do projeto, Pareceres das entidades enquadradoras da Formação em Contexto de Trabalho e Identificação das entidades envolvidas; finalmente o Plano de Formação e Recursos Físicos disponíveis, bem como a lista de alunos e professores. A partir do ano letivo 2007/2008 com a introdução do Sistema Informação e Gestão (SIGO), agilizou-se o processo de análise das candidaturas.

escolaridade), um de Serralharia Mecânica, outro de Apoio à Família e à Comunidade, tentando abranger uma população estudantil masculina e feminina, com 15 ou mais anos, que tinha concluído o 6º, 7º, ou frequentado o 8º ano de escolaridade e apresentava retenções. Ambos os cursos tiveram um impacto bastante positivo no percurso dos alunos, nomeadamente o de Serralharia Mecânica, em que se verificou uma melhoria bastante significativa no comportamento e no aproveitamento. O sucesso académico em ambos os cursos foi de 100%.

As dificuldades na implementação desta nova oferta formativa prenderam-se, principalmente, com o escasso conhecimento quanto ao funcionamento e financiamento dos cursos e dificuldades no recrutamento de técnicos externos<sup>12</sup>. Assim, face ao balanço positivo da implementação dos cursos, a escola optou por apresentar novas candidaturas, em março de 2009, para o funcionamento de dois cursos, apostando desta vez na continuação de um curso de Serralharia Mecânica, com bastante aceitação no mercado de trabalho da área da escola, e na criação de um curso de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos.

Em 2011, a escola candidatou-se, mais uma vez, agora apenas a um curso de Serralharia Mecânica, dada a redução das taxas de insucesso conseguida no terceiro ciclo, bem como a diminuição do número de alunos matriculados e com perfil para serem integrados. Nesta última candidatura, os alunos e os encarregados de educação exerceram pressão para que o curso pudesse mesmo funcionar. Na tomada de decisão do tipo de fileira, foi ponderada a realidade social da região onde a escola se insere, o número e o sector das empresas que a circundam e as suas necessidades reais, numa lógica de orientação vocacional, a partir da realidade local.

É este o curso sobre que versa o essencial do nosso estudo de caso e que passaremos a analisar em seguida. Centraremos a nossa atenção nos contributos que o curso teve para os alunos que o frequentaram e na valorização que dele é feita, por parte dos diferentes agentes.

## 2.4 Contributos dos Cursos de Educação Formação para o sucesso escolar dos alunos

O peso do fracasso académico, muitas vezes repetido, o conseqüente desinvestimento nas aprendizagens e a negação da escola por parte de alguns alunos criam contextos pessoais para os quais os Cursos de Educação e Formação, quando implementados e desenvolvidos de forma adequada, podem constituir uma boa resposta. Esta é a opinião manifestada pelo Diretor dos Cursos e pela psicóloga da escola:

A existência dos Cursos de Educação e Formação nesta escola foi o fator principal para a redução da taxa de insucesso e o abandono escolar (A2).

Os CEF são a oportunidade dos alunos terem sucesso académico, dessa forma melhoram a sua autoconfiança e sentido de autoeficácia. Os CEF permitiram a muitos alunos a definição de um

---

<sup>12</sup> Enquanto a área sociocultural e tecnológica era assegurada pelos Professores da Escola a formação prática necessitava de ser assegurada através da contratação *ad hoc* e temporária de técnicos da respetiva área profissional.

projeto de vida, alunos que estavam sem «rumo» sentiram que tiveram professores que acreditaram e investiram neles e isso permitiu mudar de rumo. O que teria acontecido a muitos destes alunos se não ingressassem num CEF? Provavelmente teríamos situações de abandono, insucesso repetido e indisciplina em escalada. O sucesso promove a estabilidade emocional e reforça o desejo de aprender, crescer e investir em novos desafios (A3).

Na opinião dos alunos, o sucesso escolar é evidente. Quando questionados sobre os resultados escolares após o ingresso no curso, doze (92,3%) responderam que melhorou a todas as disciplinas e um (7,7%) afirmou ter melhorado nas disciplinas práticas.

Quadro 2 – Resultados escolares após o ingresso no curso

	Nº	%
• Melhoraram a todas as disciplinas	12	92,3
• Melhoraram às disciplinas práticas	1	7,7
• Pioraram a todas as disciplinas	0	0
• Pioraram às disciplinas teóricas	0	0
• Mantiveram-se iguais aos do ensino regular	0	0
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Também para as famílias, esta foi uma oportunidade sentida como muito positiva para que os seus educandos tivessem alterado a sua relação com a escola. Mais de 84,7 % manifesta a opinião de que os seus educandos não tinham, anteriormente, vontade de estudar, enquanto 92,3 % consideram que este tipo de percurso formativo permite um maior sucesso escolar a alunos cujo percurso anterior foi de insucesso.

Nos cinco anos de experiência dos cursos CEF na escola, as taxas de conclusão dos alunos com a dupla certificação são expressivas. Apenas um aluno (2,2%), que estava fora da escolaridade obrigatória, não obteve a certificação profissional pelo facto de se ter ausentado para fora do país e não ter defendido a Prova de Aptidão Final.

## 2.5. Contributo dos Cursos de Educação e Formação no desenvolvimento pessoal dos alunos

O comportamento dos formandos é, em geral, mais problemático no primeiro ano dos cursos, no qual revelam muitas dificuldades quer ao nível do saber quer ao nível do saber ser/estar dentro e fora da sala de aula. Para além de revelarem dificuldades na compreensão, interpretação e expressão oral e escrita, demonstram falta de concentração e atenção nas atividades propostas, pouca autonomia e falta de perseverança na realização das tarefas e

desrespeito pelas regras estabelecidas. Nesta fase, as equipas pedagógicas costumam ser unânimes no reconhecimento de um reduzido interesse e empenhamento nas aprendizagens, associado a um comportamento indisciplinado com inobservância das regras de sala de aula, que dificulta as dinâmicas pedagógicas e condiciona as aprendizagens. Isto mesmo se pode constatar no Relatório de balanço do final do primeiro ano do Diretor do Curso:

“Caracterizados pelas dificuldades nas aprendizagens e com um perfil desajustado ao sistema de ensino tradicional, oriundos de famílias com grandes carências socioeconómicas, foi bastante difícil incutir nestes alunos espírito de equipa e criar-lhe alguns hábitos e métodos de trabalho”.

Nesta fase, parte do tempo e esforço dos professores na sala de aula e nas reuniões das equipas pedagógicas canaliza-se para a identificação, adoção, e aplicação de medidas de promoção de condutas consideradas corretas e recurso a estruturas de prevenção e mediação de conflitos. Voltamos a socorrer-nos do relatório do Diretor do Curso atrás referido para sustentar estas afirmações.

Este ano letivo foi principalmente para trabalhar atitudes e valores, comportamentos e emoções e que as condições para que o trabalho num segundo ano se desenvolva de uma forma serena e positiva, estão agora criadas. Cada um destes alunos é um “caso especial (...) com total ausência de valores, desvalorização da escolaridade e a Escola será a única forma de lhes transmitir algo de positivo e será este o único meio de lhes facultar a possibilidade de criarem um projeto de vida.

No final dos cursos, o perfil comportamental e a postura evidenciada pelos formandos é bem diferente do de entrada como enfatiza o Diretor dos Cursos:

Nesta escola, os cursos CEF, tem dado um excelente contributo no desenvolvimento pessoal e social dos alunos principalmente no saber-ser e no saber-estar e na relação com os outros (A2).

Em geral, quase a totalidade dos empresários são perentórios em afirmar que os formandos, embora tenham uma formação técnica bastante satisfatória, têm uma excelente educação (A2).

A escola assume que processos de responsabilização são fundamentais para dar cumprimento à educação para a cidadania e desenvolvimento pessoal e, por seu lado, apoia atividades direcionadas para a promoção da saúde e sexualidade, promoção de comportamentos e cultura de segurança, incentivo à prática desportiva e educação para a

defesa do património histórico-cultural e ambiental. Para tal, estabelece protocolos (centro de saúde local/regional), promove ações de formação para a comunidade escolar, desenvolve uma política de Cultura Desportiva de Escola (através do Desporto Escolar e da área disciplinar de Educação Física), implementa e dinamiza Clubes e Projetos (alimentação, sexualidade, desporto escolar, meio ambiente, saúde, segurança), organiza em parceria com outras entidades e técnicos campanhas de sensibilização e prevenção, desenvolve ações visando a promoção de comportamentos de segurança.

A comunidade educativa foi questionada sobre as estratégias de promoção do desenvolvimento pessoal e social, constantes do Projeto Educativo, tendo manifestado a sua opinião (...) Perante as respostas obtidas, podemos concluir que tanto alunos como docentes reconhecem o papel desempenhado pela Escola ao operacionalizar o seu Projeto Educativo para o desenvolvimento pessoal e social (OQP, 2011, pp. 30-31).

O reconhecimento da prioridade atribuída pela escola ao desenvolvimento pessoal dos alunos, a diversidade e qualidade das atividades desenvolvidas para o potencializar, que o relatório de autoavaliação afirmava existir por parte da comunidade educativa, é confirmado por aqueles que, juntamente com os alunos, são a parte mais interessada nos resultados do processo educativo, os encarregados de educação: 46,2% concorda e 46,2% concorda totalmente que os Cursos de Educação e Formação têm dado um bom contributo no desenvolvimento pessoal dos alunos.

## **2.6. Contributo dos cursos para o prosseguimento de estudos e/ou inserção profissional**

Os atores da escola têm constituída uma visão positiva da formação ministrada e da capacitação conferida pelos Cursos de Educação e Formação, que são assumidos como uma vantagem para o ingresso na vida ativa, devido aos seguintes fatores: boa imagem da formação ministrada junto das empresas; aproximação da formação conferida às dinâmicas e necessidades do tecido económico local; histórico de sucesso dos cursos na integração de ex-alunos no mercado de trabalho.

Esta visão é partilhada pelos alunos inquiridos, que valorizam a pertinência da oferta formativa por ir ao encontro das suas motivações e permitir o desenvolvimento de competências para o ingresso na vida ativa, dos quais, 84,6% considera que, quando terminar o curso, estará bem preparado para a atividade que pretende exercer.

Os professores das equipas pedagógicas reconhecem a eficácia dos cursos CEF na inserção dos alunos no mercado de trabalho (21,4% não concorda nem discorda, 57,1% concorda e 21,4%, concorda totalmente com a importância desse contributo). O reconhecimento dos assistentes é igualmente expressivo (5% discorda totalmente, 10% não concorda, 35% não concorda nem discorda, 40% concorda e 10%, concorda totalmente). Por seu lado, os encarregados de educação consideram que os cursos ministrados na escola preparam os jovens para o mercado de trabalho (15,4% não concorda nem discorda, 15,4% concorda e 69,2% concorda totalmente); que os estágios realizados durante a componente de formação prática são uma boa oportunidade para arranjar emprego (30,8% concorda e 69,2%

concorda totalmente) e que existem saídas profissionais para as áreas de formação dinamizadas nos cursos (30,8% concorda e 69,2% concorda totalmente).

Quadro 3 – Qualificação para o trabalho

Consideras que quando terminares o curso estarás bem preparado para a atividade que pretendes exercer?	Nº	%
• Muito	11	84,6
• Pouco	2	15,4
• Nada	0	0
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

O Diretor da escola, assente na informação que lhe chega através de várias fontes (professores, assistentes, ex-alunos) e do seu conhecimento pessoal, está convicto do contributo dos cursos na promoção do sucesso na obtenção de emprego, por parte dos ex-alunos. Diz ele:

A inserção destes alunos tem sido muito elevada nos cursos de serralharia, isto antes da alteração à legislação do aumento da escolaridade (A1).

O Diretor dos Cursos é a este respeito bastante perentório, afirmando que:

Os cursos têm-se revelado muito eficazes na inserção dos alunos na vida ativa. Até à data uma parte importante dos alunos obteve emprego nas empresas ou instituições da região, conforme os cursos que foram lecionados (A2).

A psicóloga que também faz o acompanhamento de muitos dos formandos após a frequência destes cursos confirma a sua eficácia na integração dos jovens na vida ativa, adianta outro contributo:

Ajustar o perfil profissional e pessoal dos alunos às empresas e às atividades que nelas vão desenvolver. Em alunos que estejam em condições de ingressar no mercado de trabalho são integrados em empresas com possibilidade de poderem posteriormente celebrar contrato de trabalho” (A3).

Não obstante esta visão globalmente positiva dos atores, não existem indicadores creíveis ou estudos de avaliação sobre os alunos que optaram por trabalhar ou prosseguiram os estudos, todavia importa ter presente que o primeiro ano de implementação foi o ano letivo 2007/2008, tendo a maior parte dos alunos, na lógica de prosseguimento de estudos, seguido para o ensino secundário, pelo que o estudo dos resultados da implementação dos cursos no plano dos impactos nas trajetórias dos alunos após a sua formação deva ser considerado, até agora, extemporâneo.

Em suma, as informações existentes sobre o assunto são pouco estruturadas, obtidas em contatos esporádicos com os ex-formandos por parte dos professores e assistentes e por via da ligação que o Diretor dos Cursos mantém com alguns deles. A informação aponta, em particular no caso dos alunos que frequentaram os cursos de Serralharia Mecânica, para alguns alunos que, tendo idade legal, ficaram a exercer uma atividade profissional na empresa onde realizaram o estágio e para a relativa facilidade na obtenção de trabalho na área de formação nos outros alunos, quando pretenderam entrar no mercado de trabalho.

Um outro aspeto que nos interessava analisar, relacionava-se coma imagem que esta oferta formativa foi tendo, junto dos diferentes grupos da comunidade escolar. Da opinião predominante dos nossos entrevistados e das indicações mais presentes nos documentos consultados, poderemos concluir que, num primeiro momento, quando foram implementados na escola, os Cursos de Educação e Formação estavam algo estigmatizados na comunidade educativa e até na comunidade escolar, devido, principalmente, à tradicional marca genética da escola, exclusivamente voltada para uma valorização autocrática da aquisição de saberes disciplinares e uma visão monista da inteligência, que multiplicava a associação de imagens menos abonatórias aos formandos que os integravam.

Com o passar do tempo, contactou-se a uma mudança progressiva de opiniões, tendo-se assistido à consolidação de uma imagem mais positiva junto de toda a comunidade educativa. Para isso, contribuiu a capacidade de captação de alunos em situação de abandono escolar e a recuperação que os cursos operaram nos alunos que os frequentaram, tanto a nível comportamental como académico, levando-os ao prosseguimento de estudos, ou garantindo um posto de trabalho nas empresas onde realizaram o estágio, sinónimo de reconhecimento por parte das empresas da qualidade da formação ministrada. Identificámos, desta forma, um sentimento generalizado de que, com a experiência acumulada e o exemplo de boas práticas, a visão dos cursos como uma via alternativa de formação aumentou, tendo passado a representar para os diferentes grupos da comunidade escolar, uma aposta que urge manter e, até, incrementar.

## CONCLUSÃO

Parece evidente o caráter de segunda possibilidade dos Cursos de Educação e Formação, o que mostra a sua capacidade para recuperar e manter na escola, jovens com idades desfasadas do ano de escolaridade, com várias reprovações, desmotivados, com perfil de previsível abandono, ou que interromperam o percurso escolar e regressaram para experienciar, com sucesso, uma nova vida escolar. É também pacífico aceitar que, após um primeiro período de sentimentos ambivalentes, os CEFs se posicionaram junto dos diferentes grupos da comunidade escolar, como uma parte da oferta formativa capaz de se constituir como uma alternativa adequada para jovens com diferentes interesses e motivações. No entanto, para consolidar esta oferta educativa, com igual dignidade e ambição, em relação à “atividade regular”, seria fundamental reconsiderar alguns aspetos relativos à sua organização e desenvolvimento, sem os quais haverá um perigo real de, num futuro próximo, hipotecar uma desejável sustentabilidade.

Em primeiro lugar a previsibilidade da oferta e a estabilidade e formação da equipa docente. Ao ser obrigado a apresentar candidaturas anuais, sem qualquer garantia de planificação atempada, o Agrupamento fica sempre muito dependente de autorizações casuísticas, com implicações diretas na afetação e formação especializada dos professores. Se a estes condicionalismos acrescentarmos uma legislação centralizadora que regulamenta e determina reuniões semanais, tempos letivos e colocação de professores, compreenderemos que apenas num quadro de verdadeiro reforço da autonomia das escolas, estas vias de formação podem ser sustentáveis. Apenas nesse quadro poderão ser encontradas soluções relacionadas com a formação das equipas indispensáveis e a mobilização de recursos que permitam encontrar as condições necessárias.

Em segundo lugar, fica claro que o Agrupamento necessita de disponibilizar um serviço de aconselhamento e orientação que desenvolva um trabalho educativo integrado com os professores, os jovens e as famílias, capaz de permitir que todos, em conjunto, de forma volitiva, autónoma e responsável, encontrem as soluções mais adequadas, para cada grupo, em cada momento. Não é seguro que todos os agrupamentos (incluindo aquele sobre que incidiu o nosso estudo) possam garantir, sem risco de incerteza na colocação de técnicos e no funcionamento, este conjunto indispensável de atividades. Este problema assumirá, ainda, proporções de maior complexidade no quadro atual de aumento da escolaridade obrigatória para doze anos.

Por fim, será desejável que esta oferta educativa resista a retóricas excessivas de pendor vocacionalista, antecipando escolhas e empurrando para decisões precoces que desresponsabilizem a escola de um trabalho efetivo e continuado de apoio aos alunos na aquisição de um conjunto alargado de saberes para o exercício de uma cidadania ativa, informada e crítica, que deve constituir a preocupação dominante das escolaridades básicas. Se como escreveu Ainscow (1996), deve caber à escola assegurar que todas as crianças e todos jovens, independentemente das suas capacidades, interesses, características e necessidades, obtenham sucesso escolar, contribuindo para descobrir e potenciar os seus diferentes talentos, também é importante reafirmar-se que o triunfo de qualquer profissional, apenas surgirá no triunfo do ser humano, baseado numa formação holística, capaz de garantir o seu envolvimento numa procura de bem-estar, para si e para as diferentes comunidades a que pertence.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, pp. 33-48.
- ALCOFORADO, L. (2003). Formação, Qualificação e Trabalho: tópicos para a construção de um projecto profissional de vida. *Formar, Revista de Formadores*, Nº Especial, 3-12
- AINSCOW, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula – Um guia para a formação de professores*. Lisboa: UNESCO.
- ALVES, N. (2008). Políticas de educação-formação para jovens: tensões e contradições. *Perspectiva*, 26 (1), pp. 209-230.
- ANTUNES, F. (1999). A Comunidade/União Europeia e a transnacionalização da educação: elementos para debate. In A. Estrela, J. Ferreira (Orgs.). *Educação e política. Actas do II Congresso Internacional da AIP ELF/AFIRSE*, vol. 2, pp. 855-868. Lisboa: AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

BARROSO, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa da Educação*, 17 (2), pp. 49-83.

\_\_\_\_\_. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 92, pp. 725-751.

BENAVENTE, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 27.

FORMOSINHO, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 5(3), pp. 23-48.

GRAVE-RESENDES, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

PERRENOUD, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PIRES, E. L. (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), pp. 27-43.

ROLDÃO, M. C. et al. (1998). *Avaliação do impacto da formação*. Lisboa: Colibri.

SILVA, A. S. (1994). Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas, *Análise Social*, vol. XXIX,129, 5.º, pp. 1211-1227.

STOER, S. R., STOLEROFF, A. D., CORREIA, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica de acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 11-53.