



**Universidade de Aveiro**  
2014

Departamento de Educação

**ANTÓNIO JOSÉ DA  
COSTA CORREIA  
LIMA**

**CURSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO QUE  
ALTERNATIVA PARA OS ALUNOS E PARA A  
ESCOLA?**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor António Maria Martins, Professor Auxiliar Aposentado, Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha esposa e filho pela paciência e apoio que tornaram este trabalho possível.

Aos meus pais por terem acreditado em mim.

## **O júri**

Presidente

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes, Professor Auxiliar,  
Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, Professora  
Auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof. Doutor António Maria Martins, Professor Auxiliar  
Aposentado, Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor António Maria Martins pela sua disponibilidade, atenção, paciência e partilha de saberes ao longo de todo este trabalho.

Aos diretores de turma do agrupamento pela sua disponibilidade.

À diretora do agrupamento pela abertura e apoio dado para que todo o trabalho de campo fosse possível.

Aos meus colegas de mestrado.

**Palavras-chave**

Abandono escolar; Insucesso escolar; Retenção; Cursos de educação e formação; Escolaridade obrigatória.

**Resumo**

Este estudo que apresentamos pretende dar um contributo para uma melhor compreensão do insucesso e abandono escolar. Compreender de que forma os cursos C.E.F., contribuíram para a conclusão da escolaridade obrigatória dos jovens, os resultados na sua vida profissional e social, bem como o impacto que estes cursos os têm na vida das escolas. Para a concretização deste estudo optamos pelo estudo de caso num agrupamento de escolas da rede pública. Neste estudo participaram alunos, docentes, diretores de turma e diretora do agrupamento no ano de 2012/2013. Deste documento resultaram algumas conclusões que devido à natureza do estudo de caso não permite fazer generalizações. Consideramos que o documento poderá servir de base a futuras reflexões a todos os que se preocupam com esta temática do insucesso e abandono escolar, das alternativas e do funcionamento dos cursos de educação e formação.

**Keywords**

School leavers; Underachievement; Retention; Courses C.E.F.; Compulsory schooling

**Abstract**

The present study aims to contribute for a better understanding of failure and dropout from school. Understanding how the C.E.F. courses , contributed to the completion of compulsory education of young people , results in their professional and social life , as well as on the impact that these courses have on life at schools

To achieve these results, we chose the case study of a group of public schools.

This study involved students, teachers, directors and a class director group in the year of 2012/2013.

Thanks to this document, some conclusions resulted due to the nature of the case study doesn't allow generalizations. We consider that the document could be the basis for further reflections to those who care about this issue of failure and school dropout, and process of alternatives to education courses and training.

"A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que um filho de trabalhadores rurais pode chegar a presidente de uma grande nação."

Nelson Mandela

## **SIGLAS UTILIZADAS**

- A.N.Q. - Agência Nacional para a Qualificação
- C.E.F. – Cursos de Educação e Formação
- C.F.P. – Componente de Formação Prática
- C.F.S.C. – Componente de Formação Sócio Cultural
- C.F.T. – Componente de Formação Tecnológica
- C.P.C.J. – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
- C.T. – Conselho de Turma
- D.G.E.E.C. – Direção de Estatísticas Educação e Ciência
- D.T. – Diretor de Turma
- D.T.E. – Diretor de Turma Eletricista
- D.T.R. – Diretor de Turma Restauração
- DIR. – Diretora do Agrupamento
- E.E. – Encarregado de Educação
- F.C.T. – Formação em Contexto de Trabalho
- G.E.P.E. – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
- I.E. – Insucesso Escolar
- I.E.F.P. – Instituto de Emprego e Formação Profissional
- L.B.S.E. – Lei de Bases do Sistema Educativo
- M.E. – Ministério Educação
- M.E. / M.S.S.T. – Ministério Educação / Ministério da Segurança Social e do Trabalho
- O.C.D.E. – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- O.G.E. – Órgão Gestão da Escola
- P.A.F. – Prova de Avaliação Final
- P.R.O.D.E.P. – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
- S.P.O. - Serviço de Psicologia e Orientação Escolar
- P.E.I. – Plano Educativo Individual
- P.I.T.- Plano Individual Trabalho



## ÍNDICE

SIGLAS UTILIZADAS .....	8	
INTRODUÇÃO .....	17	
1. ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA .....	17	
2. PROBLEMA E OBJETIVOS .....	18	
3. RAZÕES E LIMITES DO ESTUDO .....	19	
4. ESTRUTURA DO TRABALHO .....	20	
CAPÍTULO I – OS C.E.F., O INSUCESSO ESCOLAR E AS POLÍTICAS		
DESENVOLVIDAS PARA A SUA RESOLUÇÃO.....	23	
1.1. INTRODUÇÃO .....	23	
1.2. O INSUCESSO ESCOLAR: DISCUSSÃO DESTA PROBLEMÁTICA.....	24	
1.3. NÚMEROS DO INSUCESSO ESCOLAR .....	26	
1.4. DESIGUALDADES SOCIOCULTURAIS .....	27	
1.5. POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS CRIADAS PARA UMA COMPENSAÇÃO PEDAGÓGICA. ....	34	
1.6. MEDIDA DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR .....	34	
CAPÍTULO II. CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO .....		37
2.1. INTRODUÇÃO. ....	37	
2.2. ENQUADRAMENTO GERAL E LEGAL.....	38	
2.3. OS C.E.F. E O SUCESSO ESCOLAR. ....	39	
2.4. MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO.....	39	
2.5. DESCRIÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO .....	39	
2.6. CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO – TIPOLOGIA. (Anexo 2).....	40	
2.7. REGIME DE EQUIVALÊNCIA ENTRE DISCIPLINAS .....	41	
2.8. GESTÃO CURRICULAR.....	42	
2.8.1. REFERENCIAIS DE FORMAÇÃO.....	42	
2.8.2. FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO .....	42	
2.8.3. AVALIAÇÃO.....	45	
2.8.4. CERTIFICAÇÃO.....	46	
2.9. ONDE SE DESENVOLVEM ESTES CURSOS .....	46	
2.10. CONSTITUIÇÃO DE TURMAS .....	47	
2.11. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS .....	47	
2.12. EQUIPA PEDAGÓGICA.....	47	
2.12.1. ASSIDUIDADE.....	48	

2.13. OS C.E.F. E O PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS/FORMAÇÃO .....	49
CAP. III. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	51
3.1. OPÇÃO METODOLÓGICA: ESTUDO DE CASO .....	52
3.2 TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO .....	53
3.2.1. ANÁLISE DOCUMENTAL .....	53
3.2.2. ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS .....	54
3.2.3. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO .....	55
3.3. CARATERIZAÇÃO DO CASO, DOS ENTREVISTADOS E INQUIRIDOS .....	56
3.3.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E DOS INQUIRIDOS .....	56
3.3.2. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....	57
3.3.2.1. GÉNERO .....	57
3.3.2.2. IDADE DOS INQUIRIDOS .....	57
3.4.2.3. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS .....	59
3.4.2.4. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E SITUAÇÃO ECONÓMICA DOS E.E. ....	59
3.4.2.5. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PELOS CURSOS .....	61
4. CAP. IV APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	63
4.1 RAZÕES QUE ESTIVERAM NA BASE DE CRIAÇÃO DOS C.E.F.....	63
4.2. FORMA COMO OS C.E.F. SÃO IMPLEMENTADOS NA ESCOLA.....	71
4.3. CONHECER OS RESULTADOS DA FREQUÊNCIA E CERTIFICAÇÃO DOS C.E.F. NA VIDA DOS ALUNOS DO PONTO DE VISTA PROFISSIONAL E SOCIAL.....	86
4.4. CONHECER OS RESULTADOS DA CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DESTES CURSOS NA VIDA DA ESCOLA.....	94
CONCLUSÃO.....	101
BIBLIOGRAFIA .....	107
TESES CONSULTADAS:.....	111
LEGISLAÇÃO .....	111
WEBGRAFIA CONSULTADA: .....	112
LEGISLAÇÃO APLICÁVEL AOS C.E.F. ....	113
EQUIPA PEDAGÓGICA .....	113
ASSIDUIDADE .....	113
GESTÃO CURRICULAR .....	114
AVALIAÇÃO E PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS .....	114
COMPONENTE DE FORMAÇÃO PRÁTICA.....	114
OUTROS:.....	114
ANEXOS.....	115

## ANEXOS

ANEXO 1 - ALGUMAS POLÍTICAS EDUCATIVAS IMPLEMENTADAS EM PORTUGAL.....	115
ANEXO 2 - TIPOLOGIA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO .....	119
ANEXO 3 - INTERNATIONAL STANDARD CLASSIFICATION OF EDUCATION	121
ANEXO 4 - <i>NÍVEIS DE FORMAÇÃO / NÍVEIS DE QUALIFICAÇÃO</i> .....	122
ANEXO 5 - MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS C.E.F.....	123
ANEXO 6 - MATRIZ DOS CURSOS DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR .....	124
ANEXO 7 - ORGANOGRAMA DOS CURSOS C.E.F.....	125
ANEXO 8 - SÍNTESE: ENSINO NORMAL vs CURSOS EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO .....	126
ANEXO 9- <i>ALUNOS MATRICULADOS NO SISTEMA DE ENSINO ENTRE 1996 E 2010</i> .....	128
ANEXO 10 - INQUÉRITO AOS ALUNOS DOS CURSOS CEF .....	129
ANEXO 11 - INQUÉRITO AOS DOCENTES DOS CURSOS CEF.....	137
ANEXO 12 - GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR(A) DE TURMA DOS CURSOS CEF DA ESCOLA / AGRUPAMENTO .....	147
ANEXO 13 - GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR(A) DA ESCOLA / AGRUPAMENTO.....	149
ANEXO 14 – AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS.....	151

## GRÁFICOS

Gráfico nº 1: Habilitações Literárias dos Docentes. ....	59
Gráfico nº 2: Habilitações dos Encarregados de Educação.....	60
Gráfico nº 3: Profissão dos Encarregados de Educação.....	60
Gráfico nº 4: Situação Económica dos Encarregados de Educação. ....	61
Gráfico nº 5: Distribuição dos alunos pelos Cursos C.E.F.....	61
Gráfico nº 6: Habilitações Académicas dos alunos que frequentam o curso C.E.F. ....	62
Gráfico nº 7: Frequência nos Cursos C.E.F.....	62
Gráfico nº 8: Escolha Dos Cursos Feita pelos Alunos.....	62
Gráfico nº 9: Retenção antes de entrar no curso C.E.F.....	63
Gráfico nº 10: Número de retenções.....	64
Gráfico nº 11: Ciclos onde ocorreram as retenções.....	64
Gráfico nº 12: Quantidade de processos disciplinares.....	65
Gráfico nº 13: Quantidade de processos disciplinares.....	65
Gráfico nº 14: Anos de escolaridade ocorreram os processos disciplinares. ....	66
Gráfico nº 15: Abandono da escola antes da frequência do C.E.F. ....	66
Gráfico nº 16: Opinião dos alunos na criação dos C.E.F. ....	66
Gráfico nº 17: Rendimento relativamente ao ensino regular.....	67
Gráfico nº 18: Assiduidade nos cursos C.E.F.....	68
Gráfico nº 19: Indisciplina na sala de aula com a criação dos cursos C.E.F.....	68
Gráfico nº 20: Indisciplina na escola. ....	69
Gráfico nº 21: Considera o aluno dos cursos C.E.F. com características diferentes dos alunos do curso regular. ....	70
Gráfico nº 22: Considera que os cursos C.E.F. são facilitadores da obtenção do 9º ano.....	70
Gráfico nº 23: Quem o influenciou mais na escolha do curso que frequentas. ....	71
Gráfico nº 24: Porque escolheste este tipo de curso. ....	72
Gráfico nº 25: O curso corresponde ao que esperavas (Em %). ....	73
Gráfico nº 26: Consideras que o curso tem muitas horas de aulas. ....	74
Gráfico nº 27: Se a resposta foi SIM o curso deveria ser mais. ....	74
Gráfico nº 28: Os professores dos C.E.F. relativamente aos que tiveste anteriormente são. .....	75
Gráfico nº 29: O relacionamento dos professores com os alunos do C.E.F. é.....	75
Gráfico nº 30: Quais os métodos/técnicas que os professores mais privilegiam nas aulas..	76
Gráfico nº 31: Quais os recursos que os professores mais utilizam nas aulas. ....	77
Gráfico nº 32: No curso que tipo de aulas que mais gosta. ....	78
Gráfico nº 33: Qual o tipo de avaliação que é mais privilegiada no curso. ....	79
Gráfico nº 34: Considera o espaço onde o curso funciona adequado. ....	79
Gráfico nº 35: Considera que as turmas dos cursos C.E.F. têm uma dinâmica diferente das turmas regulares.....	80
Gráfico nº 36: Na preparação das atividades letivas tem em atenção à especificidade da turma / alunos. ....	81
Gráfico nº 37: Considera que nestes cursos há um acompanhamento mais personalizado do aluno na sua aprendizagem. ....	81
Gráfico nº 38: Considera que as aulas dos cursos C.E.F. devem ser pedagogicamente idênticas ao de uma turma do ensino regular. ....	82
Gráfico nº 39: Na sua opinião os docentes que lecionam estes cursos deviam ter algum tipo de formação específica. ....	83

Gráfico nº 40: Considera que docentes com mais experiência deveriam lecionar este tipo de cursos.....	83
Gráfico nº 41: Teve alguma experiência pedagógica negativa neste tipo de cursos. ....	84
Gráfico nº 42: Se SIM a que nível. ....	84
Gráfico nº 43: Podendo escolher entre os vários níveis de ensino, escolheria lecionar turmas C.E.F. ....	86
Gráfico nº 44: Alguma vez reprovaste no C.E.F. ....	86
Gráfico nº 45: Fora da escola os cursos C.E.F. são valorizados como uma nova forma de ensino. ....	87
Gráfico nº 46: Fora da escola os cursos C.E.F. são reconhecidos como uma nova forma de obter uma profissão e uma forma de ficar preparado para entrar no mundo do trabalho. ...	87
Gráfico nº 47: O facto de frequentares um C.E.F. os teus amigos reconhecem que é uma boa escolha. ....	88
Gráfico nº 48: Consideras que o curso que frequentas te dá uma boa formação para entrares no mundo do trabalho. ....	88
Gráfico nº 49: Consideras que na parte Técnica tens uma boa preparação para entrares no mundo do trabalho. ....	89
Gráfico nº 50: Consideras que depois de concluíres o curso será mais fácil conseguir emprego.....	89
Gráfico nº 51: Ao concluíres este curso vais.....	90
Gráfico nº 52: Depois de concluíres o curso consideras que este vai-te permitir ter.....	90
Gráfico nº 53: Pelo facto de frequentares o C.E.F. consideras que és socialmente valorizado. ....	91
Gráfico nº 54: Relativamente aos alunos que concluem estes cursos, a sua integração no mercado de trabalho é. ....	91
Gráfico nº 55: Considera que com a criação destes cursos os alunos olham para a escola de forma diferente.....	92
Gráfico nº 56: Como considera o grau de satisfação dos alunos no que respeita ao curso. ....	93
Gráfico nº 57: Existe interdisciplinaridade entre os cursos C.E.F. e os restantes cursos existentes na escola. ....	93
Gráfico nº 58: Qual o seu grau de satisfação quanto á leção deste tipo de curso.....	93
Gráfico nº 59: Como considera o relacionamento dos alunos destes cursos com os alunos dos outros cursos existentes na escola. ....	94
Gráfico nº 60: Em termos de formação os C.E.F. são uma boa alternativa que a escola oferece. ....	94
Gráfico nº 61: Considera que os alunos que frequentam os cursos C.E.F. estão bem integrados no ambiente escolar.....	95
Gráfico nº 62: Considera que a escola fica valorizada ao oferecer cursos C.E.F.....	95
Gráfico nº 63: Considera que as visitas a empresas/fábricas são importantes para a tua formação no contexto do curso que frequentas. ....	96
Gráfico nº 64: Considera que em termos de formação deveria haver uma oferta maior deste tipo de cursos. ....	97
Gráfico nº 65: Considera que os cursos C.E.F. existam na escola como formação alternativa. ....	97
Gráfico nº 66: Aconselharia o curso que frequenta a um amigo. ....	98
Gráfico nº 67: Considera importante este tipo de cursos nas escolas. ....	99
Gráfico nº 68: Estes cursos permitem á escola gerir melhor os seus recursos humanos, em termos de pessoal docente. ....	99

Gráfico nº 69: Numa escala de 1 a 5, onde 5 é Excelente e 1 é Mau, que avaliação faria a este tipo de cursos. ....100

## QUADROS

Quadro 1 – Frequência e conclusão nos cursos C.E.F. nível 2 de 2001/02 a 2009/10. ....	27
Quadro 2 - Frequência e conclusão nos cursos C.E.F. nível 2 de 2010/11 a 2011/12.....	27
Quadro 3 – Género dos Inquiridos.....	57
Quadro 4 – Idade dos Alunos e dos Docentes. ....	58
Quadro 5 – Idade vs. Ciclos de Estudos.....	58





## **INTRODUÇÃO**

### **1. ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA**

Com este trabalho pretende-se estudar as razões da criação dos Cursos de Educação e Formação (C.E.F.), conhecer o modo como são implementados e o resultado da inserção profissional e social dos alunos.

Temos assistido nestes últimos anos à criação de medidas e de estratégias na tentativa de reduzir a taxa de insucesso e abandono escolar. Estes cursos, não foram inicialmente consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro). O seu enquadramento no sistema educativo, foi regulamentado posteriormente pelo despacho conjunto n.º279/2002, de 12 de Abril. Os C.E.F., proporcionam aos jovens em risco de abandono escolar precoce, ou a jovens que, tendo interrompido o seu percurso académico se sintam motivados a regressar à escola, para obter uma qualificação académica equivalente à conferida pelo ensino regular, e em simultâneo, uma qualificação profissional. Os C.E.F. tiveram o seu enquadramento legal no Despacho conjunto do Ministério da Educação e do Ministério da Segurança Social e do Trabalho - nº 453/2004 de 27 de Julho. Este despacho conjunto torna-se numa inovação em virtude dos dois ministérios encetarem esforços conjuntos o que nunca tinha acontecido. Os C.E.F. para alguns jovens com mais de quinze anos são a última oportunidade para a conclusão do ciclo de escolaridade obrigatória, (nove anos) estando alguns fora do Sistema Educativo, em situação de abandono/insucesso escolar, e outros na eminência de saírem dele.

Com a passagem do período de escolaridade obrigatória de nove para doze anos, o decreto-lei (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto) já prevê a implementação nas escolas de cursos com equivalência ao décimo segundo ano, ou seja, com uma tipologia tipo cinco ou seis, conferindo assim aos jovens uma qualificação de nível quatro.

O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito (Art. 74º da Constituição Portuguesa). Inicia-se aos 6 anos de idade e termina aos 18 anos, de acordo com a Lei de Bases Sistema Educativo (L.B.S.E.), (Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto). O sistema educativo está estruturado em ensino pré-escolar, básico, secundário, pós-secundário não superior e superior.

Com a criação dos cursos C.E.F., estes, vão permitir aos jovens, não só a uma certificação escolar equivalente ao ensino regular, bem como uma certificação a nível profissional, em síntese uma dupla certificação.

É numa perspetiva de inclusão, tendo em vista a atenuação das taxas de insucesso escolar, que a escola propõe uma via de ensino adequada a um perfil de um tipo de aluno específico que no ensino regular dificilmente adquiriria as competências básicas previstas na Lei de Bases do Sistema de Ensino (LBSE).

Tendo em vista a conjuntura sócio económica e a exclusão social, esta é uma oportunidade que poderá abrir acesso a novos empregos e assim a uma inserção social destes jovens em risco de abandono, aligeirando de alguma forma as desigualdades sociais.

O tema do insucesso escolar/abandono escolar é um tema que vem a ser discutido há décadas e que preocupa pais, alunos, professores e sociedade em geral.

Várias políticas têm sido implementadas, ao longo dos anos, com mais ou menos eficácia, no sentido de atenuar este problema.

Estes percursos alternativos, possibilitam aos jovens que os frequentam, não só a conclusão da escolaridade obrigatória, mas também, se assim o entenderem, permitem a continuação de estudos. A criação desta alternativa vem no sentido das indicações dadas no espaço europeu através da União Europeia, e pela O.C.D.E., no sentido de valorizar a sociedade no que respeita às suas habilitações e à mobilidade dos cidadãos no espaço europeu.

## **2. PROBLEMA E OBJETIVOS**

A nossa sociedade, é uma sociedade em constante transformação. Enfrenta constantes desafios, quer a nível interno quer externo, como tal, é necessário que a escola seja um elemento integrador e como tal, deverá promover o sucesso escolar evitando a todo custo que os jovens abandonem o sistema educativo.

A escola, como organização propõe-se formar cidadãos aptos para a vida na sociedade atual. Sempre que a sociedade muda, a escola tende a mudar às novas transformações. À semelhança de uma organização empresarial, o estudo da escola como organização tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da instituição escolar enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005, p. 55). Pretende-se que seja uma organização flexível e adaptativa “moldando-se” ao meio que a rodeia.

Nestes últimos anos, a aplicação de políticas educativas na tentativa de solucionar estes problemas não tem sido eficaz pois continuamos a ter taxas de insucesso elevadas bem como jovens a abandonar o sistema de ensino. No entanto e apesar destes esforços continuamos a ter dois tipos de situações dentro das nossas escolas. A primeira situação de jovens dentro da escolaridade obrigatória (menos de 15 anos) saem da escola à margem da lei sendo sinalizados pela C.P.C.J. regressando somente quando são obrigados, - Tribunal. A segunda situação onde os jovens vão acumulando repetências sucessivas, até á altura de atingirem a idade limite para permanecer na escola e assim abandonarem a escola sem a conclusão da escolaridade obrigatória e sem qualquer tipo de qualificação, quer académica, quer profissional.

Assistimos assim a jovens a abandonar fisicamente a escola na ilusão de que é fácil arranjar emprego. Acabam na maioria das vezes por cair nas malhas da marginalização, autoexcluindo-se socialmente.

Este tipo de situação, vai criar dificuldades às empresas que empregam estes indivíduos, que não estão minimamente preparados para o mercado de trabalho em virtude da sua qualificação ser muito reduzida, a escolarização baixa e de não estarem preparados para adquirir novas competências nem formação mais específica.

Além de ser um travão ao desenvolvimento de qualquer empresa, são indivíduos com uma grande probabilidade ao desemprego bem como a um trabalho mais precário e mal remunerado. Neste momento a legislação em vigor refere que a idade mínima para entrar no mundo do trabalho é de 16 anos, o que contraria a entrada em vigor da Lei nº85/2009 de 27 agosto, que estabelece o alargamento para a escolaridade obrigatória até aos 18 anos. Pretende-se assim, com a criação destes cursos corrigir os elevados níveis de abandono escolar resultante de elevadas taxas de reprovação de muitos alunos e de esta formação, poder contribuir para a qualificação e certificação dos jovens e a sua inserção na vida ativa quer em termos profissionais quer sociais.

Com base nestes pressupostos pretendemos conhecer as razões da criação dos C.E.F. bem como o modo como são implementados na escola e o resultado da inserção profissional e social dos alunos. O problema assim colocado visa orientar a nossa investigação e que especificamos, desde já, com a colocação dos seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer as razões que estiveram na base da criação dos C.E.F..
2. Conhecer a forma como os C.E.F. são implementados na escola do ponto de vista da seleção dos alunos e especialmente da gestão do processo pedagógico.
3. Conhecer os resultados da frequência e certificação dos C.E.F. na vida dos alunos do ponto de vista profissional e social.
4. Conhecer os efeitos da criação e desenvolvimento destes cursos na vida da escola

### **3. RAZÕES E LIMITES DO ESTUDO**

O estudo da temática dos C.E.F., é interessante e pertinente apesar da sua implementação remontar ao ano de 2002. Pelo facto destes cursos C.E.F. terem sido criados para diminuir o insucesso/ abandono escolar, é importante sabermos, se ao fim destes anos o objetivo está a ser atingido. Apesar destas medidas, ainda nos deparamos no nosso dia-a-dia profissional, com situações de abandono escolar pelo que se entende, por um lado, devido à conjuntura social, económica e política, nos deixa impotentes por outro. Muito já foi escrito sobre este assunto, mas,

infelizmente este tema continua atual, não nos é possível ignorar esta realidade muito presente nas nossas escolas.

A massificação do ensino, resolvendo alguns problemas como o de garantir o acesso ao ensino para todos, criou outros, tais como, o insucesso e conseqüente abandono escolar por parte dos jovens. A escola não teve em atenção as características individuais do público que recebia, bem como, a sua estrutura física, na maioria dos casos não eram as mais adequadas. Temos consciência de que como professores somos um elo importante entre o aluno e a sociedade onde, estes cursos representam para muitos destes jovens a última porta que se abre. Muitas são as variáveis que condicionam o sucesso escolar destes jovens, para a qual não podemos ficar indiferentes e baixar os braços. O insucesso e o abandono escolar são fenómenos que andam de mãos dadas. Consideramos que, o abandono é considerado quando o jovem deixa de frequentar o espaço físico da escola. Mas o abandono começa potencialmente dentro do meio físico da própria escola, quando o jovem começa a mostrar desinteresse, absentismo, comportamentos desviantes, ou então ter retenções sucessivas limitando-se a esperar por uma oportunidade ou pela idade para abandonar o sistema educativo sem as qualificações necessárias.

Devemos ter uma atitude crítica e dar um contributo no sentido de entender este fenómeno para que o mesmo seja minimizado.

Os limites deste estudo vão prender-se com o factor tempo, bem como o facto de sendo um estudo de caso não poderem ser feitas generalizações. Coutinho e Chaves (2002) referem que é o estudo de caso é “um sistema limitado” — logo tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas” (Creswell, 1994)

#### **4. ESTRUTURA DO TRABALHO**

Este estudo, está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o enquadramento teórico sobre a problemática do Insucesso/Abandono escolar fazendo um enquadramento com os C.E.F.. Nesta temática tentaremos analisar, as várias variáveis que levam a que os nossos jovens continuem a ter insucesso escolar e o que os leva a abandonar precocemente o sistema educativo, fazendo um enquadramento e uma abordagem teórica de conceitos fundamentais para o estudo, analisando para o efeito o contributo teórico de alguns autores, bem como a consulta de legislação necessária ao nosso estudo.

No segundo capítulo, é apresentado a forma da organização dos cursos C.E.F.. A forma como estão estruturados pedagogicamente, como é feita a distribuição em termos de carga horária, tipologias e nomenclaturas específicas destes cursos. Tentámos realizar uma analogia com os cursos do ensino geral, mostrando o que têm de comum e o que os separa.

O terceiro capítulo, é dedicado às opções metodológicas escolhidas para a realização do estudo. A opção metodológica escolhida para a realização deste trabalho é o estudo de caso. No nosso estudo, tendo em linha de conta a sua natureza e os seus objetivos iremos optar por uma investigação qualitativa e quantitativa bem como a triangulação de métodos e técnicas. As técnicas utilizadas serão a entrevista, a análise documental e o questionário.

No quarto capítulo, será feita a análise e a interpretação dos dados recolhidos onde serão destacados os mais significativos, tendo em atenção o nosso problema e os objetivos inicialmente definidos. O estudo terminará com as conclusões gerais.



## **CAPÍTULO I – OS C.E.F., O INSUCESSO ESCOLAR E AS POLÍTICAS DESENVOLVIDAS PARA A SUA RESOLUÇÃO.**

### **1.1. INTRODUÇÃO**

Verificamos que, nos nossos dias, embora as taxas de escolarização tenham atingido valores bastante elevados para a população em idade escolar, é ainda grande o insucesso e o abandono escolar, traduzido pelas elevadas taxas de retenção e abandono do ensino básico. Desde a implementação da escolaridade obrigatória, o insucesso e abandono têm vindo a assumir-se como um fenómeno que a todos preocupa, pela repercussão que tem na vida dos jovens e simultaneamente pela extensão que adquiriu.

Pretendendo-se que a escola seja inclusiva, da forma como se generalizou não conduz a resultados idênticos á obtenção de um diploma, pois os factores, tais como as diferenças sociais, o meio familiar e as motivações são muito diferentes. Alunos que provêm de estratos sociais mais elevados tendem a manter o seu estrato social, já os alunos originários de classes sociais mais baixas e desfavorecidas, usam a escola como forma de se promoverem social e profissionalmente. A origem cultural e socioeconómica do aluno tem uma ligação com o insucesso escolar, “os factores extra escolares têm bastante mais influência no sucesso escolar que os factores escolares” Formosinho (1978) pág.180.

Famílias com um grau cultural baixo, dão grande importância aos filhos que conseguem concluir os seus estudos. Não se pode dizer que exista uma relação direta entre a iliteracia dos progenitores e o sucesso dos filhos. No entanto o grau cultural dos pais é importante no que diz respeito ao acompanhamento e apoio escolar. Este “deficit” cultural, em muitos casos leva a um desinteresse e um distanciamento da vida escolar do aluno. A saída dos alunos da escola, muitas vezes, está relacionada com a necessidade que as famílias têm em aumentar o seu rendimento, fazendo com que estes jovens ingressem precocemente no mercado de trabalho e assim comprometendo o seu futuro.

Além da contribuição para o rendimento da família, o jovem vê também assim uma forma de obter a sua independência financeira. A ideia que estas famílias por vezes transmitem a estes jovens é que o andar na escola é uma perda de tempo, não tendo qualquer utilidade. A família tem um papel muito importante no percurso escolar destes jovens, onde estes têm tendência a imitar e seguir os adultos que lhes são próximos. Segundo Pardal (2000) “o nível educacional da família surge geralmente associado às escolhas e ao sucesso/insucesso escolar”.

O tipo de linguagem utilizada assume também um aspeto importante na compreensão e abstração inerentes às aprendizagens. O código linguístico de classes sociais mais desfavorecidas é

limitado. O código usado não é privilegiado pela escola, poderá assumir assim um critério de seleção, inferindo assim nos resultados escolares. A retenção é sentida como um fracasso e sentida de uma forma negativa, pessoal e social. Cortesão e Torres (1990) referem que “as retenções desencadeiam nos alunos sentimentos de frustração, desinteresse face à escola e falta de confiança na instituição, com reflexos no comportamento atual e futuro dos mesmos”.

A escola é um local heterogéneo, onde temos jovens oriundos de vários estratos sociais com culturas e saberes muito diferentes. Estas diferenças fazem com que a escola tenha que responder a estas diversidades, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos.

Mesmo com a educação a ser assumida como um direito de todos e para todos, a mesma originou uma massificação do ensino que fez expandir quantitativamente o insucesso e o abandono escolar. A escolaridade básica, como pode ser constatada, não tem conseguido efetivar o sucesso de todos os jovens, nem tão pouco reter os mesmos jovens que a ela acederam, uma vez que ao longo dos nove anos escolares se verificam casos de abandono, tendo no ano de 2009 (Lei nº85/2009 de 27 de agosto), aumentado para doze anos a escolaridade obrigatória. Deste modo, o insucesso e abandono escolar adquirem um carácter de natureza múltipla, que impede a realização da universalidade escolar que se pretende.

Como nos referem Wolfgang & Glickman (1995), muitos jovens encontram-se socialmente excluídos por terem sido vitimados pelo insucesso e abandono escolar, permitindo concluir, na opinião dos mesmos autores, que o fenómeno gera o insucesso social traduzido numa insegurança de marginalização e de dependência de assistência social. Assim, o insucesso e abandono apresentam-se como um problema social mas também económico, cuja resolução constitui um verdadeiro desafio para todos os países ao nível dos seus responsáveis políticos.

Neste enquadramento, o fenómeno apresenta-se também como um instrumento de exclusão social, penalizando os que possuem qualificação insuficiente, através do seu afastamento do mundo laboral e das profissões bem remuneradas, o que constitui ao mesmo tempo, uma exclusão dos direitos sociais relacionados. E se hoje nos preocupamos com a importância do insucesso e abandono escolar, é porque o seu ideal se impôs para todos, como nos refere Stoer (2001).

## **1.2. O INSUCESSO ESCOLAR: DISCUSSÃO DESTA PROBLEMÁTICA**

A implementação da obrigatoriedade escolar devido às exigências da sociedade industrial, teve como consequência o aparecimento dos conceitos de insucesso e abandono escolar (Benavente, 1990). A partir do século XX, com a organização das escolas em currículos estruturados, pressupondo metas de aprendizagem, começou a aparecer a sua noção conceptual, ou seja, ao veicular a transmissão de saberes adquiridos, a escola propõe a aquisição desse mesmo



saber, por meio de metas que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar. Assim, quando um aluno fica retido, assume-se que é insucesso. Martins (1993), refere que o insucesso escolar, de um modo geral, é atribuído ao facto de os alunos não atingirem o fim dos ciclos, dentro dos limites de tempo estipulados para tal, retratando-se em taxas elevadas de reprovação, repetência e abandono escolar. Marchesi & Pérez (2004), consideram que há insucesso escolar quando os alunos ao finalizar a sua permanência na escola, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades necessárias para desempenhar-se de forma satisfatória a vida social e profissional ou prosseguir os seus estudos (p. 17). Nos primórdios do ensino em Portugal, muitas estatísticas omitiam o fenómeno de repetência/retenção. É muito fácil referirmos que os alunos não estudam, que não se interessam ou que vêm mal preparados. E como ninguém assume a culpa, o discurso comum é o da culpabilização mútua dos alunos e dos professores de diferentes graus de ensino. Nesta perspetiva, resta aos professores do 1º ciclo culpar as novas metodologias, os novos programas ou atribuir a culpa aos pais, que definem como pouco cultos (Cortesão & Torres, 1990). Em alguns países, a utilização do termo insucesso escolar é aplicada com cuidado, pois considera-se que poderá produzir efeitos negativos contraproducentes, pois é suscetível de promover a diminuição da reputação das escolas, o moral dos professores e a autoestima dos alunos (Marchesi & Gil, 2004); a título de exemplo, salientamos a França, onde a classificação da escola contendo alunos em risco de insucesso e abandono escolar, originou a criação de escolas inseridas numa “zona de educação prioritária”. Este facto suscitou a que muitos pais pedissem a transferência dos seus educandos para outras escolas não integrados nesta zona. Já em Inglaterra acontece o contrário: o uso do termo insucesso e abandono escolar é considerado positivo e mesmo necessário. A tendência, em países como a Itália, Dinamarca, Finlândia, é a de substituir o termo fracasso escolar por êxito escolar, devido ao sentido negativo que o primeiro tem subjacente. O estudo da O.C.D.E., independentemente das diferenças do uso do termo, assim como da sua definição, insiste no facto do baixo rendimento escolar ser um processo mais do que um resultado final atribuível a diversas variáveis. Distinguimos três momentos neste processo:

- Durante o ciclo de educação obrigatória, apresenta-se quando o rendimento do aluno é sempre ou quase sempre inferior ao da média, ou quando existe retenção;
- Durante o abandono escolar do aluno antes de finalizar a educação obrigatória, ou quando finaliza sem obter o certificado correspondente;
- O último momento, quando se reflete numa integração profissional difícil dos jovens, sem conhecimentos e habilidades básicas que deveriam ter adquirido na escola (O.C.D.E.).

A este propósito, Medeiros (s/d), afirma que para professores este fenómeno advém da falta de bases, de motivações, de capacidades dos alunos ou do disfuncionamento das estruturas educativas, familiares ou/e sociais; para os pais, esta responsabilidade geralmente recai nos

professores. No entanto, é na confluência da retenção e do abandono escolar que Pires et. al. (1998), se posiciona face ao abandono escolar, quando refere que o insucesso assume o seu expoente máximo através do abandono escolar. Curiosamente Ferrão (1995), fez uma distinção entre abandono escolar e desistência. Para ele, o abandono acontece no final do ano letivo enquanto que a desistência se reporta à saída do aluno durante o ano letivo. Porém, na prática, esta separação conceptual não funciona, uma vez que as escolas não referem se os alunos abandonaram a escola durante ou no final do ano letivo. Azevedo (1999), refere que o abandono escolar está associado a um clima de ruptura que envolve não só os alunos, mas também os docentes e a própria escola.

Autores como Davies (1981) e Henderson & Berla (1994), discriminam dois tipos de insucesso escolar: parcial ou seletivo, conforme se refere apenas a uma ou mais disciplinas, mas sempre circunscrito a uma parte do currículo, e o insucesso generalizado, respeitante à maioria ou a todas as disciplinas necessárias para se alcançar o sucesso escolar. Chanson (1970) e Pires (1988), referem que o insucesso é equacionado segundo duas perspetivas distintas: o visível, pois é um insucesso produzido em termos quantitativos (reprovação, repetências e abandonos); e o invisível, expresso em termos qualitativos, tais como as frustrações individuais, a formação inadequada e o alheamento face à preparação para a participação democrática. Por outro lado, o conceito deste fenómeno tem sido alterado ao longo do tempo, visto que subsiste em função dos conhecimentos gerais da sociedade e das competências que lhe são exigidas para integrar o mundo de trabalho. Cada vez mais a sociedade se torna mais exigente, os conhecimentos necessários são maiores e as habilitações que se requerem para o trabalho são de nível mais superior. Assim, como referem Marchesi e Pérez (2004), a dificuldade situa-se, em cada momento histórico, em estabelecer os conhecimentos básicos que são referidos para os jovens se poderem integrar na sociedade.

### **1.3. NÚMEROS DO INSUCESSO ESCOLAR**

Podemos verificar, consultando a tabela 1, que a matrícula de jovens nestes tipo de cursos de educação e formação aumentou significativamente. Em termos de aproveitamento nos últimos quatro anos ronda os 81,6% em termos médios. A taxa de não conclusão no mesmo período ronda os 18,4%. No ano de 2005/06, em termos de aproveitamento foi catastrófico onde a taxa de não conclusão foi de 58%. Constatamos que no geral a percentagem de não conclusão neste tipo de formação continua um pouco elevada.

Sendo a característica deste tipo de formação a obtenção de uma certificado profissional e ou de um certificado de conclusão do 9º ano, tal não conseguimos analisar nos relatórios.

### 1.3.1. FREQUÊNCIA E CONCLUSÃO NOS CURSOS C.E.F.

**Quadro 1 – Frequência e conclusão nos cursos C.E.F. nível 2 de 2001/02 a 2009/10.**

	CURSOS CEF 3º CICLO NÍVEL 2								
	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Matriculados	2.549	2.582	4.234	7.061	14.147	25.925	45.820	41.586	37.959
Concluíram	2.057	1.898	2.690	4.260	5.947	21.301	38.447	33.771	30.518
Não concluíram	492	684	1.544	2.801	8.200	4.624	7.373	7.815	7.441
Taxa de não conclusão (%)	19,30	26,49	36,47	39,67	57,96	17,84	16,09	18,79	19,60
Taxa de conclusão (%)	80,70	73,51	63,53	60,33	42,04	82,16	83,91	81,21	80,40

(Dados GEPE 2009; 2011 e 2012)

**Quadro 2 - Frequência e conclusão nos cursos C.E.F. nível 2 de 2010/11 a 2011/12.**

	2010 / 2011	2011 / 2012
<b>Matriculados</b>	<b>35188</b>	<b>35395</b>
<b>Concluíram</b>	<b>28235</b>	<b>28885</b>
<b>Taxa de Conclusão (%)</b>	<b>80,2 %</b>	<b>81,6%</b>
<b>Taxa de Não Conclusão (%)</b>	<b>19,8 %</b>	<b>18,4 %</b>

### 1.4. DESIGUALDADES SOCIOCULTURAIS

Alterações na sociedade nestes últimos anos levaram a mudanças no sistema educativo. Sendo um direito garantido pela Constituição Portuguesa e consagrada na L.B.S.E., hoje a escola ao alcance de todos, pretende-se que contribua para a formação dos jovens na sua plenitude para a sua integração na sociedade.

Com a introdução da escola de massas, em Portugal, devido aos baixos níveis de escolarização da população, cujo objectivo era o de preparar os alunos para a vida e dando-lhe as competências essenciais partindo de um princípio que todos os alunos são iguais.

Rodrigues (2007), sublinha que a igualdade foi criada porque as pessoas são diferentes e como tal não se pode, nem deve, em nome da igualdade tratar as pessoas da mesma maneira. Se o fizermos, como salienta o autor, estamos a tratar as pessoas como se fossem iguais e não com igualdade. Para lhes proporcionar a igualdade, teremos de tratar as pessoas diferentemente, isto é, sabendo que elas são diferentes. Meirieu (1997), citado por Resendes e Soares (2002:13) já

afirmavam que “ uma das grandes ilusões da eficácia de um ensino igual para todos, era residir no facto de muitas crianças terem de fazer, na escola, de maneira diversa e ao mesmo tempo, as mesmas aprendizagens”. Na verdade, como salienta Formosinho (2008:8), “o currículo uniforme pronto-a-vestir”, decidido centralmente, seja de “tamanho único” ou de “tamanhos estandardizados”, arrasta consigo uma pedagogia uniforme, a que o autor chama de “pedagogia burocrática”, com os mesmos conteúdos, a mesma extensão de programas, com pouco tempo para implementar e com uma grelha horária semanal uniforme. Neste currículo “norma”, todas as crianças terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar, independentemente dos seus interesses, necessidades, aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas.

Segundo Niza (1996), citado por Resendes e Soares (2002:22), “o respeito pela diversidade deve orientar a passagem de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, que assegure o direito de acesso e de igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos, só assim se poderá valorizar o aluno, indo ao encontro das suas necessidades individuais no processo de aprendizagem”. Todos os alunos são diferentes no que respeita aos seus ritmos de aprendizagem, ao seu confronto pessoal com o processo de aprendizagem e ao processo de construção de conhecimentos. Atender às diferenças individuais faz parte de todas as estratégias educativas que se baseiam no respeito da individualidade de cada aluno (Marchesi, 2001). Para Cadima (1997) citado por Resendes e Soares (2002:26), “a organização da escola para a educação diferenciada passa em particular pelo currículo, um caminho que se pretende que todos os alunos percorram, que terá de ser individualizado uma vez que os alunos não partem todos do mesmo ponto e não dispõem dos mesmos recursos para avançar (...)”. É preciso no entanto desmistificar, como refere Leite (2005), “uma certa imagem difundida na opinião pública, que a diferenciação curricular não corresponde necessariamente nem a processos de redução do currículo, nem a processos de remediação ou compensação, realizados através de um trabalho individual na sala de aula e/ou com apoios de educação especial, mas sim a uma atenção particularizada aos processos de aprendizagem específicos dos alunos e, em consequência, à tomada das decisões curriculares que nos pareçam mais ajustada ”e prossegue “com efeito, a diferenciação curricular tem como finalidade última, garantir que as competências da saída em cada ciclo de escolaridade sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que os percursos sejam diferentes”. Vem a propósito salientar a reflexão de Rodrigues (2008), que pressupõe se criem na escola e na sala de aula oportunidades para que cada aluno progrida à “máxima ou melhor” velocidade a que se pode. Isso não significa que baixemos o nível das aprendizagens, não pode ser essa a opção, mas também não é opção desistir de um aluno só porque ele apresenta eventuais dificuldades, sejam elas quais forem. Uma escola inclusiva para todos da forma como está estruturada não serve a todos da mesma forma, as

motivações e a cultura que levam á obtenção de um diploma, não sendo as mesmas nos vários meios sociais e familiares não podem levaram a resultados iguais no que diz respeito ao sucesso e á mobilidade social. Se atribuirmos à educação a responsabilidade da mobilidade social, estamos na prática a responsabilizar a escola pela redução das desigualdades e não tendo conseguido esta é responsável pela estratificação social existente. No entanto a escola não é responsável pelas desigualdades sociais nem sequer as anula como refere Avanzini (1997).

O que atrás foi dito não significa que a escola não reproduza qualquer efeito no que diz respeito à mobilidade social uma vez que o aluno oriundo de classes sociais baixas a escola é utilizada como forma de promoção socioprofissional. Da mesma maneira alunos provenientes de classes mais favorecidas não teriam mantido o seu estado social se não obtivessem a certificação escolar. Podemos afirmar que a escola, no que diz respeito à estratificação social interfere e é um bem a que todos têm direito nos dias que correm. Deste modo, o insucesso das políticas educativas de uniformização das oportunidades de sucesso escolar, derivam do facto de os alunos de estratos sociais mais elevados, devido a uma educação familiar mais consonante com os valores da aprendizagem social, aproveitarem melhor as oportunidades de êxito. Assim, mantêm-se ou aumentam-se as desigualdades, salienta Walford (1996). Logo, a questão está na diferenciada educação familiar que os alunos levam para a escola, refere o mesmo autor. De acordo com esta ideia, a imputação do insucesso e abandono escolar centrava-se, uma vez que ao proporcionar igualdade de acesso a todos os alunos, deixava (sub) entender que este fenómeno era individual e não institucional. A atual crise da educação, nas quais se inserem as taxas elevadas de insucesso e abandono escolar nos diversos níveis de ensino, é consequência da massificação escolar, refere Pires (1998), uma vez que, de um modo geral, foi realizada sem que se tivessem efetuado as reestruturações devidas no macro sistema escolar. Nesta linha apontadas algumas variáveis que nos poderão ajudar a esclarecer e a entender melhor o insucesso escolar.

Com a implementação da escolaridade obrigatória veio permitir uma maior igualdade no que respeita ao acesso à educação. A escola como organização não teve em linha de conta as características do público a que se destinava. Desta forma, a escola estando formatada para um determinado público padrão, vai criar desigualdades, promovendo o sucesso de uns e criando o insucesso para outros.

Apesar das inúmeras reformas, com a introdução de novas pedagogias, constatamos que os números do insucesso escolar ainda estão longe do que seria espectável para acabar com este problema. Muitos autores escreveram sobre este assunto tentando encontrar causas e possíveis soluções, mas, infelizmente este problema continua a ser um tema muito discutido e atual, pois diz-nos respeito como educadores, pais e professores.

Embora tenhamos assistido a políticas educativas que levam a uma maior escolarização dos nossos jovens, levar-nos-iam a pensar que as futuras gerações não iriam ser afetadas pelo insucesso e abandono escolar e que o analfabetismo seria inexistente. Tal não se verifica e continuamos a verificar que o nosso sistema educativo não tem conseguido fazer com que os alunos se mantenham no sistema educativo e que concluam com êxito, pelo menos, a escolaridade obrigatória. Alguns destes autores, atribuem ao aluno, como sendo o principal responsável pelo seu insucesso, à família de origem e ao meio onde este jovem está inserido.

Verificamos, que as taxas de reprovação continuam altas, o abandono escolar continua a assolar o sistema de ensino o que mostra que a escola ainda não conseguiu responder de forma eficaz quer em qualidade quer em equidade.

A atribuição de responsabilidades ao jovem e ao meio familiar, leva a que a escola se desculpe, em virtude de proporcionar o acesso de forma igual a todos, confinando o problema para áreas de índole individual e familiar do jovem.

No entanto, apesar de se fazer crer que o insucesso não tinha nada a ver com a instituição escola, a eficácia da instituição começa a ser questionada. Com a eliminação das barreiras do acesso e ao contrário do que seria de esperar, as barreiras do sucesso começam a tornar-se um problema. Com a massificação escolar não foram feitas as alterações necessárias para que o sucesso escolar fosse uma realidade.

A diferença cultural que estes jovens trazem para o seio escolar é muito diferente da que a escola lhes impõe, tratando estes jovens como iguais esquecendo as suas diferenças culturais, começa-se a abrir caminho para o insucesso. A linguagem, os conteúdos, os ritmos de aprendizagem não são tidas em linha de conta, contribuindo para o não sucesso destes jovens. Temos assim, currículos que privilegiam saberes académicos em detrimento de aptidões de alguns alunos, interesses contrários onde a escola está inserida. A forma como estes currículos são elaborados, mostram a forma como a sociedade transmite e seleciona, não tendo qualquer atenção às diferenças destes jovens, quer sociais quer culturais. Este sistema uniforme de programas é seletivo e apenas serve a alguns que usam esse número único “currículo uniforme único pronto a vestir” (Formosinho, 1985).

Com as várias reformas educativas e apesar de pedagogias inovadoras do sistema educativo continuamos a tapar o “sol com a peneira”, ignorando quer os ritmos pessoais de aprendizagem, quer regionais, quer culturais, mantendo-se numa forma estandardizada de currículos, programas e pedagogias que se destinam ao tipo de aluno médio, não tendo em atenção as experiências ou saberes que estes jovens já possuem. A forma como o currículo está organizado obriga o jovem a adaptar-se ao ritmo que lhe é imposto. Temos consciência que jovens da mesma idade possuem estados e ritmos de desenvolvimento diferentes e ao ser-lhes imposto um ritmo diferente, vai ser

mais uma barreira que se levanta para o sucesso escolar. Podemos questionar a forma como os currículos são selecionados. Esta seleção curricular é uma opção política onde o “ensinar tal coisa mais do que tal outra não pode ser senão o resultado de uma escolha arbitrária, social e culturalmente tendenciosa”(in Abramowicz et al, 1997, p.57). No seguimento e citando Archer, este refere que “toda a educação responde mais à exigência da sociedade que aos indivíduos”(1984, p.2). Desta forma, ao dar-se mais ênfase a disciplinas como a Matemática, Português, F.Q., que requerem um grau de abstração maior, a escola promove assim o insucesso a todos aqueles que devido ao seu handicap cultural não estão preparados para este nível de abstração. Componentes com um estatuto de inferioridade como é caracterizada a educação científica e tecnológica, pela classe dominante, são áreas menos seletivas, onde o grau de sucesso é bastante elevado. O currículo apresenta-se assim como um elemento seletivo, condicionando a aprendizagem de jovens provenientes de meios mais desfavorecidos, promovendo o insucesso escolar. “o currículo escolar assume-se como um instrumento privilegiado de seleção e não de sucesso escolar” (Fernandes,1991, p.201).

Este grau de abstração característico das componentes académicas dos currículos, provoca um afastamento maior entre a escola e as expectativas dos alunos e suas famílias levando à desmotivação ao insucesso e na sua forma mais extrema, ao abandono escolar.

Por vezes a gestão dos recursos nas escolas, nem sempre vão ao encontro das necessidades dos alunos. Quando estes se encontram dependentes dos transportes por vezes os tempos de espera são elevados. A inexistência de salas de trabalho, horários limitados das bibliotecas ou a falta de dinamização de atividades lúdicas de ocupação dos tempos livres, de forma a criar laços mais estreitos entre a escola e os jovens, levam a que os alunos procurem muitas das vezes soluções fora da escola.

O insucesso escolar é determinado pelos resultados obtidos. A avaliação ocupa aqui um lugar de algum destaque. A avaliação é feita dentro da sala de aula, apresentando alguma subjetividade, pelo que os alunos são avaliados por testes uniformizados não tendo em conta o seu carácter, capacidade para exercer uma dada profissão ou a formação cívica. No entanto, alguns critérios são avaliados valores que a escola não ensina e que são característicos das classes sociais mais altas, como a facilidade que o aluno tem em se exprimir ou o seu à vontade. A avaliação reporta-se assim à valorização académica, não valorizando algumas competências a nível não cognitivo. Podemos dizer que existe uma hierarquia no que respeita à avaliação dando-se mais ênfase à valorização académica, sendo remetida para segundo plano alguns aspectos da atividade escolar que não é avaliada e fazendo-se uma avaliação diferenciada dos aspetos não cognitivos. Da mesma forma a avaliação na sala de aula, onde os alunos sujeitos a testes standard, onde os seus

saberes são avaliados em função da turma, o que um “bom” aluno pode ser um aluno médio numa outra turma e vice-versa.

A avaliação tem um cariz de seleção onde o progresso individual de cada aluno está sujeito a metas que nem todos conseguem alcançar, acabando por serem excluídos.

Este processo não é neutro já que se mede o progresso do aluno não tendo em linha de conta os ritmos de aprendizagem bem como os fatores sociais e individuais dos jovens. Desta forma, a repetência é algo de negativo, onde o jovem é visto pelos colegas de forma depreciativa, baixando a sua auto estima e motivação. A repetência vai fazer com que o jovem mude de turma, perdendo assim os amigos, criando aqui mais um problema da integração na nova turma, bem como o de ter de repetir matérias onde já obteve aproveitamento. A retenção provoca um outro problema nos jovens onde a sua idade cronológica e a escolar se começam a distanciar, tornando ainda mais difícil a conclusão dos estudos.” A distância entre a idade cronológica e a idade escolar, quanto maior for a diferença, mais provável se torna a conclusão de um ciclo completo de ensino.” (Zago, 2000, p.27).

A forma como a escola se estrutura pode ser outro factor de influência no desempenho do aluno. Começa no 1º ciclo, onde toda a vida do aluno fica à porta da escola. Por vezes, devido à falta de tempo e à extensão dos currículos, o professor não valoriza as experiências que os alunos trazem consigo. As suas experiências de vida valem pelo que valem, mas é importante darmos valor às experiências de vida destes jovens, no sentido de aumentar a sua autoestima, motivação e de os fazermos sentir importantes. Não é por qualquer razão que, muitas vezes ouvimos os jovens dizer: “ não quer saber de mim”, “estar lá ou não é a mesma coisa”, “Não estou lá a fazer nada”. Nos dias que correm, os meios de comunicação têm na nossa sociedade um peso muito grande na transmissão de informação. O professor tem que compreender que a inovação é importante e deve sempre que possível usá-la. O método expositivo a que estávamos habituados, já não faz sentido usá-lo de forma metódica. O professor é livre de gerir da melhor forma as suas aulas. Ao utilizar os alunos como parte integrante das suas aulas, é uma forma de os motivar, de lhes captar a atenção, o que se torna cada vez mais difícil, nos dias que correm, dada a quantidade de informação com que são bombardeados. Por vezes, temos que sair da nossa zona de conforto e não nos escudarmos com o manual ou com o currículo de forma a não envolvermos os jovens de forma positiva. Temos também, que ter presente que o currículo é importante nos anos em que ocorram os exames nacionais e os transtornos que trazem quando este ou aquele conteúdo não é lecionado. O facto de o professor ter um currículo para lecionar, não tem tempo para troca de opiniões, curiosidades, conhecimentos que o jovem já tem. Turmas numerosas, um currículo para cumprir, não é possível ao professor ter um relacionamento mais pessoal com os alunos, sendo obrigado a adotar comportamentos e normas, que dificultam a aproximação dos jovens ao professor. Os jovens no seu



percurso escolar vão lidando com situações bastante diferenciadas na interação professor / aluno, começando com uma monodocência no 1º ciclo, passando abruptamente no 2º ciclo a uma pluridocência onde os jovens vão ter que gerir da melhor forma esta mudança. Com esta mudança a relação começa a ser mais impessoal professor /aluno à medida que este vai avançando no seu percurso escolar. A ausência de laços afectivos devido ao elevado número de alunos por turma, instabilidade do corpo docente, bem como ao absentismo de alguns professores, consequência da colocação fora da sua área de residência, principalmente a partir do 3ºciclo, vai penalizar os alunos não permitindo a continuidade das turmas o que poderá ser vantajoso, quando esta continuidade se prende com a de Diretor de Turma. O Diretor de Turma é um elemento fundamental na ligação entre o Conselho de Turma e os órgãos de gestão – Diretor. É um elemento que deve ser capaz de captar a confiança dos jovens e que vejam nele um elemento em que podem confiar. Esta confiança é crucial quando se tem por vezes situações de conflito. O D.T./D.C. devem ser elementos com alguma experiência, com disponibilidade para este cargo, já que turmas de C.E.F. exigem alguma atenção, pois muitas delas são turmas problemáticas devido ao percurso escolar destes jovens. Por vezes nestes cursos o cargo de D.T / D.C. são entregues à mesma pessoa.

O estatuto social destes alunos, bem como algumas retenções leva a que muitos docentes encaminhem estes jovens para uma via profissionalizante. O registo biográfico, elemento descritivo de toda a vida escolar do aluno, acompanha o aluno ao longo de toda a sua vida escolar, pelo que há por parte de alguns docentes, a criação de expectativas quer positivas quer negativas, no que respeita ao rendimento que estes jovens possam ter nas várias disciplinas.

O baixo rendimento da família é um dos fatores que se prende como abandono escolar. A família vê no jovem uma forma de aumentar o seu rendimento familiar, desvalorizando o valor da escola. Esta desvalorização prende-se com o facto de os seus progenitores apresentarem baixos níveis de qualificação académica, confinados a empregos mal remunerados. Com este abandono, os jovens ingressam precocemente no mercado de trabalho, onde não possuindo habilitações, quer académicas quer profissionais, acabam por hipotecar o seu futuro, autoexcluindo-se socialmente. Este abandono escolar antecipado vai acentuar as diferenças sociais, já que o mercado de trabalho acaba por criar, por um lado os trabalhadores qualificados academicamente, do outro lado trabalhadores que não possuem qualquer tipo de qualificação quer académica quer profissional. O abandono escolar leva a que estes jovens fiquem limitados a determinados empregos, mal remunerados e acabando por serem excluídos socialmente, caindo muitas vezes nas malhas da marginalização.

“o abandono escolar precoce, ao compreender a formação e qualificação dos trabalhadores, reflete-se no processo de desenvolvimento sócio económico e de competitividade dos territórios” (Caetano 2005, p.174).

## **1.5. POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS CRIADAS PARA UMA COMPENSAÇÃO PEDAGÓGICA.**

Se recuarmos no tempo, até 1973, alterações profundas no sistema de ensino com a Reforma Veiga Simão (Lei n.º5/73, de 25 de Julho). Para Stoer, “Veiga Simão concebeu a sua reforma em termos de um desafio nacional, desafio que consistia em educar todos os portugueses, apesar da escassez de recursos materiais e humanos (...)” e acrescenta que para Veiga Simão “[a] educação era a chave do seu modelo de desenvolvimento (...)” (1983:802). Com a Revolução do 25 de Abril de 1974, rejeitou-se esse sistema de ensino e entrou-se num processo de experiências pedagógicas apoiadas pelo Decreto-Lei n.º 47587 de 10 de Março de 1967. Todas estas experiências já revelavam uma preocupação com o insucesso escolar e a qualificação profissional dos jovens, podendo ser identificadas várias estratégias de compensação pedagógica desde 1986, data da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

Do ano de 1987 até ao ano de 2008 foram criadas medidas com o intuito de combater o insucesso e o abandono escolar. Podemos ver o resumo de algumas destas medidas no Anexo 1.

## **1.6. MEDIDA DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR**

No ano de 2002 foram criados os Cursos de Educação Formação (C.E.F.) que permitem aos jovens, que já atingiram os 15 anos e que ainda não concluíram a escolaridade obrigatória, uma certificação escolar do 1º ciclo, ou 2º ciclo, ou do 3º ciclo, ao mesmo tempo que adquirem uma qualificação profissional de nível 1 ou nível 2 e que lhes possibilita o prosseguimento de estudos de nível secundário. De facto, o C.E.F. permite que o aluno, para além da aprendizagem na escola, obtenha competências facilitadoras da inserção no mundo do trabalho, através de um estágio ou Componente de Formação Prática (C.F.P.) em contexto de trabalho.

Das diversas opiniões registadas, podemos concluir que as medidas ou estratégias criadas têm contribuído para a redução das taxas de insucesso e abandono escolares e parece-nos que é consensual a necessidade de percursos educativos diferenciados para alunos com dificuldades em cumprir o ensino regular. Vale a pena relembrar estudos mais recentes, realizados por Roldão, Campos e Alves (2007), Pereira (2007) e Roldão e Santos (2008) que defendem a continuidade de medidas, nomeadamente o P.I.E.F. pelo sucesso e como refere Roldão e Santos: “Não só pelos sucessos objetivos que realmente ocorreram, mas sobretudo pelo contributo de conhecimento sustentado que traz à análise das situações de insucesso da escola, no seu todo” (2008:142). É evidente que esta nova dinâmica obriga a uma série de modificações estruturais e de mentalidade que não podem ser concretizadas de um dia para o outro.

O Despacho Conjunto nº 453/2004, elaborado pelo XV Governo Constitucional, surge num contexto de preocupações, que a maioria dos governos dos países ditos desenvolvidos, e em particular os Europeus, partilham e que se prendem com o desemprego dos jovens e a sua inadequada preparação para a entrada na vida ativa, levando-os a uma difícil inserção profissional e social. Estas medidas inserem-se num quadro de respostas nacionais para fazer face aos desafios que a “globalização” impõe, impedindo que muitos jovens saiam da escola com uma escolaridade muito baixa e fragilizados pelo insucesso escolar, sem um “projeto de vida” e que ingressem nas “franjas” do mercado de trabalho, muitas vezes clandestino e sem quaisquer direitos. Este despacho aponta para um trabalho conjunto entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, ao nível das formações para jovens com uma dupla certificação, sendo o objetivo evitar o abandono escolar e aumentar as qualificações profissionalizantes dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho. É da competência do Ministério da Educação, autorizar o funcionamento dos cursos de educação e formação ministrados nos estabelecimentos de ensino da tutela do ME. Cabe às delegações regionais do I.E.F.P., autorizar os cursos promovidos por entidades acreditadas não tuteladas pelo Ministério da Educação.

No entanto, a oferta deste tipo de formação tem alguns problemas. A oferta de C.E.F.’s no que diz respeito à oferta que é estabelecida para a rede local, regional ou nacional, apresenta situações de escassez de cursos, existindo noutros casos, sobreposições. De salientar também a concorrência despropositada que por vezes é feita entre instituições que oferecem este tipo de formação. Estes cursos podem ser ministrados por estabelecimentos de ensino da rede oficial, por centros de formação profissional do I.E.F.P, ou por outras entidades formadoras acreditadas.

Se, como diz Frazão (2005: 63) “A educação/formação tem sempre uma função essencial de integração social e de desenvolvimento pessoal” fomentando a coesão social, então, poder-se-á colocar a questão, de haver uma certa contradição entre a legislação e os resultados pretendidos, pois, os cursos de Educação/Formação, de tipo I e II, poderão também, ser uma forma de exclusão/marginalização, dentro da própria escola, uma vez que é referido no ponto 2 do Desp.453/2004, que estes cursos se destinam preferencialmente a jovens com insucesso ou que já abandonaram o sistema de ensino. O modelo organizativo destes cursos, propõe-se a privilegiar uma maior articulação entre as componentes teóricas e práticas, tentando corresponder às expectativas e interesses de muitos jovens, promovendo a sua relação com o mundo do trabalho. Para muitos jovens, a escola tal como é organizada, com um “percurso igual para todos”, não é valorizada, pouco lhes diz. Por outro lado, o mercado de trabalho também não está disposto a receber estes jovens, sem nenhuma competência profissional e sem um percurso escolar concluído.

A escola, procura adaptar-se à realidade atual, tem tentado responder aos diversos públicos-alvo, oferecendo um leque formativo mais alargado, ainda que sem colocar em causa o currículo

nacional, pode-se encontrar-se em muitas escolas a oferta de vários cursos. Este tipo de formação, caracteriza-se por conciliar a vertente escolar e profissional. Os C.E.F., apresentam-se num conjunto de oito percursos, (Anexo2) cada um deles correspondendo a uma determinada tipologia de conclusão de um percurso escolar, sem nunca deixar de lado a vertente profissionalizante. De acordo com o Relatório do PRODEP de 2006, os Cursos de Educação Formação ao nível do Ensino Básico, a par dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário, foram os que registaram maior crescimento. No entanto, face à média europeia, Portugal ainda tem um longo percurso a fazer. Tem-se verificado um aumento destes cursos, quer ao nível da oferta, quer ao nível da procura, tendo havido uma resposta “muito positiva por parte dos estabelecimentos de ensino a este desafio, sobretudo nas escolas públicas” (PRODEP, 2006:28). É de salientar também a implementação recente de algumas destas soluções, pelo que ainda não existem trabalhos empíricos que nos permitam conclusões sobre a sua eficácia, relativamente aos fins para que foram propostas.

“Para conseguir o acréscimo de qualificação escolar dos jovens em Portugal, não é só preciso que os jovens estejam mais tempo na escola, é preciso que esse tempo equivalha a mais tempo de sucesso” (Rosa, 2004: 207). Se por um lado a preocupação em diversificar os percursos escolares pode vir a enriquecer a escola democrática, por outro, pode significar também construir desigualdades, porque institucionaliza percursos diferentes, proporcionando recursos e oportunidades diferentes aos vários estratos sociais.

## **CAPÍTULO II. CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

### **2.1. INTRODUÇÃO.**

A escola como organização propõe-se formar cidadãos aptos para a vida na sociedade atual. Sempre que a sociedade muda, a escola tende a mudar, adequando-se às novas transformações. Durkheim definiu educação como: "ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontravam amadurecidas para a vida social ..." (Durkheim,1984:17). Com o passar dos anos este conceito ficou mais complexo na sua definição passando-se a entender como "a transmissão de conhecimento entre gerações através da instrução direta. Embora existam processos educativos em todas as sociedades, a educação de massa só no período moderno adquiriu a forma de escolarização, quer dizer, a de instrução em ambientes educativos especializados nos quais os indivíduos passam vários anos das suas vidas." (Giddens, 2007: 690)

À semelhança de uma organização empresarial, o estudo da escola como organização tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da instituição escolar enquanto "unidade pedagógica, organizativa e de gestão" (Barroso, 2005,p.55). Pretende-se que seja uma organização flexível e adaptativa "moldando-se" ao meio que a rodeia. É numa perspectiva de inclusão, tendo em vista a atenuação das taxas de insucesso escolar, que a escola propõe uma via de ensino adequada a um perfil de um tipo de aluno específico, que no ensino regular dificilmente adquiriria as competências básicas previstas na Lei de Bases do Sistema de Ensino (L.B.S.E). Sempre que a sociedade muda, a escola tende a mudar, adequando-se às novas transformações. Pretende-se que seja uma organização flexível e adaptativa "moldando-se" ao meio que a rodeia.

Numa sociedade em constante mudança social, económica e cada vez mais globalizada, onde o conhecimento e as exigências profissionais são cada vez mais específicas, a educação e formação têm um papel importante. A escola vista como instituição educativa e formativa depara-se nos nossos dias com grandes alterações quer a nível tecnológico, científico, bem como social. A formação e educação ganham um novo sentido estratégico em pontos fulcrais como a inovação, progresso, competitividade para se obter um bem-estar social e económico.

## 2.2. ENQUADRAMENTO GERAL E LEGAL

O sistema de educação e formação profissional português baseia-se num conjunto de princípios que visam facilitar e assegurar o direito à educação e formação. Garantir a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares. O sistema está estruturado em ensino pré-escolar, básico, secundário, pós-secundário não superior e superior.

O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, tem a duração de 12 anos letivos, inicia-se aos 6 anos de idade e termina aos 18, de acordo com a L.B.S.E.. Estrutura-se em três ciclos sequenciais e progressivos e a sua conclusão com aproveitamento confere um diploma que certifica o cumprimento da escolaridade básica obrigatória. O ensino secundário tem a duração de três anos, num ciclo único, e inicia-se aos 15 anos de idade. Portugal aplica desde 1985 a estrutura de cinco níveis de formação, International Standard Classification of Education, (I.S.C.E.D.) é uma classificação dos níveis educativos destinada a permitir a comparação de estatísticas e de políticas educativas entres sistemas educativos diferentes. (Anexos 3 e 4).

As turmas que integram estes cursos são constituídas por alunos que, no geral, não gostam da escola dita “normal” onde os conteúdos são demasiado teóricos. Oriundos muitas vezes de famílias disfuncionais, de baixos recursos económicos, baixo nível cultural, alunos com problemas afetivos e comportamentais que não sabem, moderar as suas reações, o que coloca problemas suplementares à escola que tenta dar na medida do possível uma resposta eficaz. Numa perspetiva de inclusão, tendo em vista a atenuação das taxas de insucesso escolar, a escola propõe uma via de ensino adequada a um perfil de um tipo de aluno específico, que no ensino regular dificilmente adquiriria as competências básicas previstas na Lei de Bases do Sistema de Ensino (L.B.S.E.), Lei nº46/86 de 14 de Outubro: os Cursos de Educação e Formação.

Regulamentados pelo despacho conjunto n.º279/2002, de 12 de Abril, os Cursos de Educação e Formação (C.E.F.), proporcionam a jovens em risco de abandono escolar precoce, ou a jovens que tendo interrompido o seu percurso académico se sintam motivados a regressar à escola, uma qualificação académica equivalente à conferida pelo ensino regular, e em simultâneo, uma qualificação profissional. Perspetivando a ampliação do período de escolaridade obrigatória de nove para doze anos, este despacho prevê já a implementação nas escolas de cursos com equivalência ao décimo segundo ano, ou seja de tipologia cinco ou seis, conferindo uma qualificação de nível quatro. Os Cursos de Educação e Formação tiveram o seu enquadramento legal no Despacho conjunto do Ministério da Educação e do Ministério da Segurança Social e do Trabalho - nº 453/2004 de 27 de Julho. Este despacho conjunto torna-se numa inovação em virtude dos dois ministérios encetarem esforços conjuntos o que nunca tinha acontecido.

### **2.3. OS C.E.F. E O SUCESSO ESCOLAR.**

A promoção do sucesso escolar de todos os alunos constitui-se como prioridade do estado, estando consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86, de 14 de Outubro, podendo-se ler o seguinte Artigo 2.º:

1 – Todos os portugueses têm o direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 – É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Deste modo, a escola constitui-se como um agente formador de cidadãos ativos, com capacidade de interpretar com sentido crítico e criativo a realidade envolvente, motivados para a participação no processo democrático país que integram.

A problemática do insucesso escolar tem sido desde finais dos anos sessenta do século vinte, alvo de atenção por parte de vários investigadores, em diferentes contextos, dando origem a diversas perspetivas teóricas, (Salema, 1997:8).

### **2.4. MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO.**

Estes cursos têm como público-alvo os jovens com quinze ou mais anos em risco de abandono escolar, ou que abandonaram antes da conclusão do 12º ano de escolaridade, ou tendo-o concluído sem qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho. Para responder aos diferentes perfis de habilitações de entrada e níveis de ensino em que se desenrolam os C.E.F. existem sete tipologias de cursos. Ao completar o ensino básico, os jovens que ingressam no ensino secundário podem optar por cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos, ou por cursos profissionalmente qualificantes orientados numa dupla perspetiva: a preparação para o exercício da atividade profissional inicial e para o prosseguimento de estudos. A oferta formativa disponibilizada pelos cursos profissionalmente qualificantes.

### **2.5. DESCRIÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

São uma modalidade de formação diversificada, flexível e perspectivada como complementar face às modalidades existentes, com o objetivo de assegurar um continuum de formação estruturada em patamares sequenciais de entrada e saída, que permitam a aquisição progressiva de níveis mais elevados de qualificação. Compreendem quatro componentes de

formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática. Têm uma duração mínima de 1 125 e máxima de 2 276 horas.

Conferem uma certificação escolar equivalente ao 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 1, 2, 3 ou 4 permitindo prosseguimento de estudos no nível subsequente. A frequência de um curso, sem a sua conclusão, pode ser creditada, a pedido dos interessados, através da análise curricular, para efeitos de prosseguimento de estudos. Estes cursos são disponibilizados pela rede de escolas públicas do M.E., estabelecimentos do ensino particular e cooperativo centros de formação profissional do I.E.F.P. e entidades formadoras acreditadas.

## **2.6. CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO – TIPOLOGIA. (Anexo 2)**

Os C.E.F. foram criados com o objetivo da “...promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado”. (DC453/2004 Regulamento dos Cursos de Educação e Formação).

A avaliação é contínua e reguladora do processo de ensino aprendizagem. Nos cursos T1, T2 e T3 a avaliação expressa-se numa escala de 1 a 5. Nos cursos T4, T5, T6, T7 e C.F.C., a avaliação expressa-se numa escala de 0 a 20 valores. Nas componentes de formação sócio cultural, científica e tecnológica, as classificações finais são obtidas pela média aritmética (arredondada às unidades) das classificações obtidas em cada uma das disciplinas que as constituem. A classificação final do curso é obtida pela média ponderada das classificações finais de cada componente de formação. Nas componentes de formação sócio cultural, científica e tecnológica, as classificações finais são obtidas pela média aritmética (arredondada às unidades) das classificações obtidas em cada uma das disciplinas que as constituem. A classificação final do curso é obtida pela média ponderada das classificações finais de cada componente de formação. Ao detetar dificuldades na aprendizagem a equipa pedagógica propõe a estratégia de recuperação mais ajustada: Definição de um plano de recuperação com vista ao desenvolvimento de atitudes e de capacidades (estratégias pedagógicas diferenciadas, programas de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, pessoais e vocacionais) ou, realização de um processo de reorientação, com a concordância do aluno e do E.E., por desinteresse manifesto ou inaptidão do aluno para o curso. As reuniões e registos de avaliação ocorrem em momentos sequenciais, coincidentes com o final dos períodos escolares. Nos cursos com a duração de um ano ou no ano terminal dos cursos com a duração de dois anos, o último momento de avaliação ocorre no final do último período escolar (3.º ou 6.º período). A avaliação final do curso será afixada em pauta após a conclusão da componente de formação



prática. Os instrumentos e os critérios de avaliação são definidos pela equipa pedagógica, para cada disciplina, registados em ata e aprovados pelo órgão de gestão da escola. Nos cursos T1 e T2, a avaliação decorre ao longo do curso, não havendo lugar a retenção no final do 1º ano. Nos cursos T5, a progressão depende da obtenção de classificação igual ou superior a 10 valores em todas as disciplinas ou menos a duas (não inferior a 8 valores), na avaliação sumativa interna do 1º ano. O aluno que não obtiver aproveitamento na C.F.T. não frequentará o estágio nem realizará a prova de avaliação final (P.A.F.). Para concluir um curso T1, T2 ou T3, o aluno terá de obter uma classificação final igual ou superior a 3 em todas as componentes de formação. Para concluir um curso T4, T5, T6, T7 ou C.F.C., o aluno terá que obter uma classificação final igual ou superior a 10 valores em todas as disciplinas, no estágio e na P.A.F.. Os alunos que concluírem com aproveitamento um C.E.F. obtêm um certificado de conclusão do 6º, 9º ou 12º anos de escolaridade e a qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3. Para obter um certificado escolar de conclusão do 6º ou do 9º ano, após a conclusão de um curso T1, T2 ou T3, o aluno terá que obter uma classificação final igual ou superior a 3 e terá que cumprir o regime de assiduidade em todas as componentes, com exceção da C.F.P. Se o aluno obteve aproveitamento na C.F.T. e na C.F.P. mas não na C.F.S.C. e na C.F.C., poderá realizar exame de equivalência à frequência a, no máximo, uma disciplina (ou da C.F.S.C. ou da C.F.C.). O certificado do curso é emitido pela entidade formadora responsável pelo curso e assinado pelo presidente do órgão de direção executiva da escola. Quando o aluno só obteve aproveitamento em algumas disciplinas ou componente de formação, pode ser emitida a respetiva certidão comprovativa do aproveitamento obtido. A obtenção da certificação escolar do 9º ano de escolaridade através de um curso T2 ou T3 permite o prosseguimento de estudos em qualquer modalidade do ensino secundário. Para prosseguirem nos cursos científico humanísticos realizam obrigatoriamente os exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática. A formação obtida num curso T1, T2 ou T5 é creditada, a pedido dos interessados e através de análise curricular para efeitos de prosseguimento de estudos, respetivamente, T1 e T2 no ensino básico e T5 no ensino secundário. O prosseguimento de estudos de nível superior faz-se em condições análogas às estabelecidas para os cursos profissionais, através da realização dos exames correspondentes às provas de ingresso no ensino superior, bem como ao cumprimento dos requisitos exigidos na regulamentação de acesso ao ensino superior. Para efeitos de acesso ao ensino superior, é considerada a classificação final obtida num C.E.F. T5 ou T6.

## **2.7. REGIME DE EQUIVALÊNCIA ENTRE DISCIPLINAS**

Permite ao aluno reorientar o seu percurso formativo, recorrendo a mecanismos de equivalência entre disciplinas que integram o plano de estudos do curso de origem e o plano de

estudos do curso de destino. Disciplinas equivalentes são aquelas que contemplam, cumulativamente, a mesma área disciplinar e carga horária letiva iguais ou correspondentes, no mínimo, a dois terços do número de horas de formação da disciplina para a qual é requerida a equivalência. No caso de mudança de um C.E.F. T5, o 1º ano do ciclo de formação do curso de origem não é considerado para efeitos de equivalência entre disciplinas. Na mudança para um C.E.F. T6, o 1º e 2º ano do ciclo de formação do curso de origem não são considerados neste regime. A mudança de curso determina para o aluno a sujeição ao regime de organização, funcionamento e avaliação do curso de destino. É reconhecida equivalência global à componente de formação geral ou sociocultural do plano de estudos do curso de origem, desde que as disciplinas que a integram se encontrem concluídas nos termos do regime de avaliação do curso de origem.

## **2.8. GESTÃO CURRICULAR**

### **2.8.1. REFERENCIAIS DE FORMAÇÃO**

O programa curricular das várias disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica têm como base os referenciais apresentados no site da A.N.Q.. Estão definidos para cada tipologia e são aplicados numa lógica transversal a qualquer área de formação e numa lógica transdisciplinar, em articulação com as componentes de formação tecnológica e prática. Os ciclos de formação dos C.E.F. estão organizados por horas de formação. O horário semanal deve ser organizado em blocos de aulas de 90 minutos ou em tempos de 45 minutos. Os planos curriculares apresentados no Anexo II do DC nº 453/04 indicam, por tipologia, o total de horas mínimo para cada disciplina e componente de formação. A duração diária, semanal e anual dos cursos é planificada e ajustada tendo como referência as durações de: 30 a 34 horas semanais e de 36 a 70 semanas. Este tipo de cursos pode funcionar em regime: Diurno / Pós-Laboral / Misto. Qualquer que seja o regime de funcionamento, há que cumprir a carga horária total estabelecida para cada componente de formação, em cada tipologia, mesmo que implique o prolongamento da calendarização.

### **2.8.2. FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO**

A formação prática em contexto de trabalho deve realizar-se no final das atividades formativas em contexto escolar. Em casos excecionais, devidamente fundamentados e autorizados

pelo órgão competente, o estágio pode ser faseado. No C.E.F. Tipo 1, o estágio pode realizar-se na modalidade de prática simulada.

O plano de estudos dos cursos C.E.F., como atrás foi referido, são várias as componentes de formação que visam contribuir para a formação integral dos formandos, perspetivando a sua realização pessoal, através de uma sólida preparação permitindo-lhe a adaptação ao mundo do trabalho, cada vez mais exigente e em permanente mudança. Integrada na componente de formação prática do plano de estudos, a Formação em Contexto de Trabalho (F.C.T.) consta de um conjunto de atividades profissionais desenvolvidas, coordenadas e acompanhadas pela Escola, que visam a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil do desempenho à saída do curso frequentado pelo formando.

Na consecução dos saberes previstos no referido plano de estudos valorizam-se as metodologias dinâmicas e interativas, de entre as quais, a Formação em Contexto de Trabalho constitui um dos momentos privilegiados do processo de ensino/aprendizagem. Os regulamentos desta componente determinam um conjunto de normas a serem aplicadas e cumpridas por todos os intervenientes envolvidos na Formação em Contexto de Trabalho.

A Formação Prática em Contexto de Trabalho rege-se pelos seguintes princípios:

A entidade formadora é responsável pela sua organização e pela sua programação, em articulação com a entidade onde se realiza a formação (entidade enquadradora).

As entidades enquadradoras devem ser objeto de uma apreciação prévia da sua capacidade técnica, em termos de recursos humanos e materiais, por parte da entidade formadora responsável pelo curso, no sentido de adequar a atividade ao tipo de formação;

As atividades a desenvolver pelo formando durante o período de formação (FCT) devem reger-se por um plano individual, acordado entre a entidade formadora, o formando e a entidade enquadradora, identificando os objetivos, o conteúdo, a programação, o período de tempo em que decorre, horário e local de realização das atividades, as formas de monitorização e acompanhamento do formando, com a identificação dos responsáveis, bem como os direitos e deveres dos diversos intervenientes no processo;

A orientação/acompanhamento do formando são partilhados, sob coordenação da entidade formadora e a entidade enquadradora, cabendo à última designar um monitor com experiência profissional adequada para orientar e avaliar o seu desempenho durante o tempo em que decorre. São objetivos da formação em contexto de trabalho:

Contribuir para uma melhor formação profissional que facilite a integração do jovem na sua vida ativa futura. Complementar e aperfeiçoar as competências socioprofissionais em situação real de trabalho. Aprofundar os conhecimentos adquiridos na formação e relacioná-los com as exigências específicas do mundo do trabalho; Desenvolver os saberes adquiridos.

Utilizar novas tecnologias; Planificar o trabalho; Resolver problemas em contexto de trabalho. Despertar para uma atitude de empenho pessoal, de responsabilidade e de participação ativa. Dinamizar o reconhecimento por parte das empresas, de novas formações e novas competências profissionais, potenciando novas áreas de criação de emprego.

A Formação em Contexto de Trabalho deverá realizar-se, preferencialmente, em posto de trabalho nas entidades enquadradoras, sob a forma de experiências de trabalho, no final do ciclo de formação e com a duração de 210 horas (seis semanas), de modo a permitir o cumprimento do número de horas estabelecido no referencial de formação e a assiduidade do formando. As aprendizagens visadas pela F.C.T. são estabelecidas através de um conjunto de atividades profissionais, que têm por objetivo a aquisição de competências técnicas e práticas relevantes ao perfil de desempenho e do referencial de formação do curso frequentado.

Entre o mediador do curso, o professor responsável pela F.C.T., o tutor da Empresa e o formando serão analisadas e definidas as áreas e tarefas a desenvolver durante o período respeitante à formação em contexto de trabalho.

Acompanhamento da F.C.T.:

A Formação em Contexto de Trabalho respeita exclusivamente à exemplificação e treino profissional das competências técnicas e práticas ministradas no âmbito do programa do curso e respeitantes ao exercício da área profissional em causa.

A organização e o desenvolvimento da F.C.T. obedecem a um plano que identifica os objetivos gerais, atitudinais e específicos das atividades a desenvolver, o período, horário e local de realização, bem como as formas de monitorização e acompanhamento do formando.

O acompanhamento e supervisão da F.C.T. é fundamental para garantir a existência de condições necessárias à aprendizagem e qualificação. Será assegurado por: Um professor acompanhante, que deverá ser um formador da componente de formação tecnológica, indicado pelo Mediador de Curso, para realização de visitas frequentes ao posto de trabalho e acompanhamento do aluno nele inserido; Um monitor/tutor designado pela entidade enquadradora.

O Professor Acompanhante deverá:

- Deslocar-se ao local de desenvolvimento do estágio, no mínimo uma vez por semana, durante a duração da F.C.T.;
- Apresentar uma proposta de avaliação quantitativa de acordo com os parâmetros definidos para o desempenho do formando durante a F.C.T..

Ao Monitor/tutor da entidade enquadradora compete: Cooperar com a entidade formadora na concepção do plano da FCT enunciando, nomeadamente, o elenco previsível de tarefas a executar; Contribuir para a inserção dos alunos no mundo laboral, nomeadamente na sua integração no posto de trabalho, informação de normas de funcionamento, de segurança e higiene; Acompanhar o

desenvolvimento do(s) aluno(s) durante a F.C.T., contribuindo para a sua valorização pessoal, social e profissional, através da comunicação de experiências, de conhecimentos e de atitudes; Avaliar o desenvolvimento da F.C.T., bem como emitir parecer sobre a formação ministrada pela escola e a sua adequação ao perfil profissional pretendido para um contexto específico de trabalho.

Desenvolvimento da Formação em Contexto de Trabalho

Cumprir o estabelecido no plano de F.C.T., as normas da entidade de acolhimento bem como os protocolos assinados. Assistir a pelo menos a 95% da carga horária prevista no decurso da F.C.T.. No decurso da Formação em Contexto de Trabalho, o formando deverá:

Cumprir as normas da entidade de acolhimento, bem como as constantes deste Regulamento; Cumprir o estabelecido no plano de FCT; Adotar as atitudes mais adequadas ao contexto laboral, nomeadamente, assiduidade, pontualidade, cumprimento do horário, responsabilidade, empenho e cooperação. Tomar notas sobre os aspetos relevantes da F.C.T. a relatar ao professor acompanhante e mediador do curso. Preencher com o tutor a ficha de assiduidade do plano, procedendo à autoavaliação.

### **2.8.3. AVALIAÇÃO**

A Avaliação Final da Formação em Contexto de Trabalho será realizada pela equipa pedagógica que acompanhou o seu desenvolvimento e tem por função contribuir para a decisão de certificação final.

O aproveitamento na F.C.T. tem por base os seguintes parâmetros:

- Desempenho das Atividades - Organização das tarefas; Responsabilidade e empenho; Autonomia e iniciativa Criatividade e originalidade
- Atitudes e Valores - Postura, disciplina e educação
- Assiduidade e Pontualidade - Cumprimento do horário; Faltas
- Relações Humanas - Colegas, superiores e público em geral
- Relatório da F.C.T. elaborado pelo formando - Estrutura; Descrição das Atividades; Apresentação.

A P.A.F. é uma prova que avalia a capacidade de desempenho profissional, isto é, os conhecimentos e as competências mais significativos, estabelecidos no perfil de saída. A P.A.F. realiza-se após a conclusão do estágio e pode ser efetuada em duas partes: Apresentação coletiva de trabalho prático perante o professor acompanhante de estágio, com a duração aproximada de um dia (7 horas, por exemplo, para elaboração de um produto ou do relatório de estágio); Apresentação individual, perante um júri tripartido e durante aproximadamente 30 minutos, da defesa do trabalho

prático realizado. O Júri da P.A.F. tem como função acompanhar, avaliar e classificar a prova, sendo também responsável pela ata de encerramento. O Júri da P.A.F. é tripartido, sendo constituído pelos seguintes elementos: Um professor acompanhante de estágio; Um representante das empresas de sectores afins; O diretor do curso ou uma personalidade de reconhecido mérito. O Júri da P.A.F. dos cursos que dão acesso a profissões regulamentadas, é tripartido e constituído por: Um representante das empresas de sectores afins com assento na Comissão Permanente de Concertação Social; Um representante das associações sindicais dos sectores de atividade afins ao curso com assento na Comissão Permanente de Concertação Social; O professor acompanhante de estágio ou o diretor. A classificação final da C.F.P. resulta da ponderação de 70% para o estágio e de 30% para a P.A.F. (os C.E.F. que conferem nível 1 não incluem a realização de P.A.F.).

#### **2.8.4. CERTIFICAÇÃO**

A conclusão de um C.E.F., com total aproveitamento, confere uma certificação escolar equivalente ao 6º, 9º ou 12º ano de escolaridade ou ainda um certificado de competências escolares e uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3.

A conclusão de cada ciclo de formação permite que prossiga estudos e obtenha formação nos níveis seguintes: a conclusão de um C.E.F. Tipo 1 permite o ingresso no 3º ciclo do ensino básico; a conclusão de um C.E.F. Tipo 2 ou 3 permite o ingresso num dos cursos do nível secundário de educação: desde que cumpra o curso de formação complementar, caso queira continuar nesta modalidade de educação e formação; desde que realize exames nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, caso optes por um curso da modalidade geral de educação; a conclusão de um C.E.F. Tipo 4 permite o prosseguimento de estudos num C.E.F. Tipo 5; a conclusão de um C.E.F. Tipo 5, 6 ou 7 permite o prosseguimento de estudos: num Curso de Especialização Tecnológica, numa área de estudos afim; num curso de nível superior, desde que cumpras os requisitos constantes do regulamento de acesso ao ensino superior.

A estrutura Curricular dos Cursos é a seguinte: T1,T2 e T3 (Anexo 5) ; T5,T6 e T7 (Anexo 6).

#### **2.9. ONDE SE DESENVOLVEM ESTES CURSOS**

Os cursos são desenvolvidos através da rede de escolas públicas, particulares e cooperativas, escolas profissionais e pelos centros de gestão direta ou participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional (I.E.F.P.). Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio – regula o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário, criados após a entrada em vigor do D-L

nº 74/04 de 26 de Março. (Ciclo de formação de 2004/05 a 2006/07 em regime de experiência pedagógica) Despacho conjunto M.E./M.S.S.T. nº 453/2004 de 27 de Julho Diploma legal acima citado.

## **2.10. CONSTITUIÇÃO DE TURMAS**

A turma de um C.E.F. é constituída com um mínimo de 10 e um máximo de 20 alunos. As turmas com mais de 12 alunos podem ser desdobradas nas disciplinas da Componente Formação Técnica (F.C.T.), sempre que as condições físicas e a segurança dos alunos o justificarem. Não está definido um limite máximo de idade, no entanto, a constituição da turma deve respeitar o princípio da homogeneidade dos níveis de escolaridade e etário dos alunos. Os jovens que concluíam o curso com idade inferior à legalmente permitida para ingresso no mercado de trabalho, devem obrigatoriamente prosseguir estudos em qualquer modalidade de ensino.

## **2.11. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Os alunos com necessidades educativas especiais podem integrar turmas C.E.F., obtendo uma dupla certificação, desde que não haja alteração do programa curricular do curso, no que se refere a objetivos, conteúdos e competências. Os alunos com necessidades educativas especiais que integram turmas C.E.F., após avaliação da adequabilidade da resposta educativa, podem ser abrangidos por medidas de apoio do Decreto-Lei nº 319/91, tais como: adaptação de materiais e equipamentos, condições especiais de avaliação e estratégias pedagógicas diferenciadas (é necessário formalizar em P.E.I.). Os alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado podem ser encaminhados para instituições com formação profissional ou, pode a escola estabelecer uma parceria e proporcionar um currículo funcional ao aluno, de modo a que no final do curso ele obtenha um certificado de competências adquiridas.

## **2.12. EQUIPA PEDAGÓGICA**

O desenvolvimento de cada curso é assegurado por uma equipa pedagógica da qual fazem parte: Professores/ Formadores: lecionam as disciplinas das componentes de formação em contexto escolar; Diretor de Curso: coordenação técnico-pedagógica do curso e coordenação das atividades da equipa pedagógica; Diretor de Turma: articulação com alunos, pais e professores (pode acumular a função com D.C.); Professor Acompanhante de Estágio: docente da C.F.T. que

acompanha o aluno na formação em contexto de trabalho, em estreita articulação com o monitor da instituição (se a dimensão da turma o justificar, pode ser mais de um professor); S.P.O./ Profissional de Orientação/ Outros Técnicos: colabora na identificação dos alunos, na preparação e dinamização de atividades de exploração vocacional (visitas de estudos, pequenas experiências de trabalho, técnicas de procura de emprego, portfólio) e no acompanhamento psicopedagógico dos alunos (atendimento individualizado ou aplicação de programas de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de empregabilidade). Planificação das atividades formadoras; Articulação interdisciplinar; Delineação de estratégias pedagógicas; Preparação de materiais de apoio à formação; Acompanhamento do percurso formativo do aluno; Planificação de atividades de transição para a vida ativa; Reuniões de avaliação; Articulação com a família; Articulação com instituições do meio (parceiras); Elaboração de regulamentos, protocolos, contratos de formação.

### **2.12.1. ASSIDUIDADE**

Para conclusão da formação em contexto escolar, a assiduidade do aluno não pode ser inferior a 90% da carga horária total de cada disciplina. Quanto à componente de formação prática (CFP), a assiduidade do aluno não pode ser inferior a 95% da carga horária total do estágio. Sempre que o aluno esteja abrangido pelo regime de escolaridade obrigatória, deverá frequentar o percurso iniciado até ao final do ano, ainda que tenha ultrapassado o limite de faltas permitido. Os alunos que frequentam C.E.F. T1, T2 ou T3, estejam fora da escolaridade obrigatória e tenham ultrapassado o nº de faltas permitido, a uma disciplina, são excluídos da frequência do curso não obtendo certificação. Os alunos que frequentam C.E.F. T4, T5, T6, T7 ou CFC, estejam fora da escolaridade obrigatória e tenham ultrapassado o nº de faltas permitido, a uma ou mais disciplinas, são excluídos da frequência das mesmas. Os alunos que frequentam qualquer tipologia e que ultrapassem o nº de faltas permitido no estágio, não realizam a P.A.F. e não obtêm a certificação profissional. Quando a falta de assiduidade do aluno for justificada as atividades formativas podem ser prolongadas ou estabelecerem-se mecanismos de recuperação necessários ao cumprimento do nº de horas previsto. Para assegurar as exigências da certificação, é necessário a reposição de horas não lecionadas e/ou não assistidas mas justificadas: a) Prolongamento da atividade letiva diária ou semanal ou diminuição do tempo de paragem letiva; b) Permuta entre os docentes da equipa pedagógica; Substituição do docente ausente por outro que assegure a aula prevista. Nas situações a) e b) não são marcadas faltas ao docente, ou o registo é eliminado pelo Órgão de Gestão da Escola. A gestão da compensação das horas em falta deve ser planificada pela equipa pedagógica e comunicada ao Órgão de Gestão da Escola (O.G.E.). A equipa pedagógica organiza um conjunto de materiais que permita a qualquer professor/formador da equipa pedagógica desenvolver atividades



relativas a determinada disciplina. As faltas dadas pelos alunos por motivo de medida disciplinar de suspensão não podem ser consideradas injustificadas. Sempre que um aluno falte, terá de compensar os conteúdos a que não acedeu, com trabalho indicado pelo professor da(s) disciplina(s) em questão. Caso um docente falte, o tempo letivo da disciplina que ficou por lecionar será ocupado. Assim, o aluno é obrigado a estar presente numa atividade/aula de substituição. Posteriormente, o professor ausente terá de repor a(s) aula(s) da sua disciplina, em número equivalente às faltas dadas. Esta reposição poderá ou não ocorrer em horário pós letivo.

### **2.13. OS C.E.F. E O PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS/FORMAÇÃO**

A conclusão de cada ciclo de formação permite o prosseguimento de estudos e obter formação nos seguintes níveis (Anexo 7): a conclusão de um C.E.F. Tipo 1 permite ingressar no 3º ciclo do ensino básico; a conclusão de um C.E.F. Tipo 2 ou 3 permite ingressar num dos cursos do nível secundário educação: desde que se cumpra o curso de formação complementar, caso queira continuar nesta modalidade de educação e formação; desde que realize exames nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, caso opte por um curso da modalidade geral de educação. A conclusão de um C.E.F. Tipo 4 permite o prosseguimento de estudos num C.E.F. Tipo 5; a conclusão de um C.E.F. Tipo 5, 6 ou 7 permite o prosseguimento de estudos: num Curso de Especialização Tecnológica, numa área de estudos afim; num curso de nível superior, desde que cumpra os requisitos constantes do regulamento de acesso ao ensino superior.

O ensino “normal” estrutura-se de modo diferente dos cursos C.E.F.. Em alguns cursos devido á sua especificidade há a introdução do professor e do formador. Nos C.E.F. os alunos passam a ser de formandos. O ensino normal tem um currículo único definido a nível nacional (M.E.) e manuais para apoiar esse currículo. Nos C.E.F. são definidos pelo M.E. e pelo I.E.F.P. existindo Referencias de Formação onde os professores/formadores fazem a planificação individual do currículo de cada disciplina a lecionar. Os professores/formadores realizam apontamentos para os formandos. O currículo a lecionar é feito em termos de horas a lecionar, tendo estas que ser lecionadas na sua totalidade. No ensino normal a gestão do currículo é feito em semanas de aulas. Os C.E.F. têm um horário mais preenchido com uma componente prática muito intensa. No final do curso há lugar a um estágio e a uma prova final (P.A.F.), podendo os formandos obter uma dupla certificação. Nos cursos C.E.F. devem existir reuniões semanais marcadas no horário dos professores, sendo obrigatório no mínimo, uma reunião por mês, no sentido de fazer uma avaliação e progressão dos formandos. O conselho de turma no ensino normal dá lugar à Equipa Pedagógica nos cursos C.E.F.. No final de cada período realiza-se uma reunião para avaliação como nos cursos normais. Nos cursos normais o aluno só pode transitar para o ano ou nível seguinte com dois níveis

negativos não podendo estes ser simultaneamente às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

No final do 1º ano não há lugar a retenção, pois a avaliação final é feita no final do 2º ano. Nos C.E.F. tipo 2, no final do curso, o formando com média de três nas três componentes de formação tem uma certificação escolar, equivalente ao 9º ano. Não tendo nenhum nível negativo nas componentes técnicas, aproveitamento positivo na parte prática – estágio – e na P.A.F. o formando fica com uma dupla certificação, escolar e técnica. (Anexo 8)

### **CAP. III. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A metodologia, como refere Martins (1996), é a organização crítica das práticas da investigação. Procuraremos, neste capítulo, apresentar o conjunto de procedimentos elaborados que nos permitem abordar a realidade que pretendemos analisar.

Irão ser apresentadas as diretrizes metodológicas adotadas na investigação realizada, pelo que devemos distinguir metodologia do método e das técnicas. Assim e no dizer de Herman, citado por Lessard-Hébert, et al.(2008:15) “a metodologia pode ser definida como um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica.” Já para Pardal e Correia (1995:10), a palavra metodologia pode ser utilizada com diversos sentidos, carregando alguma ambiguidade, uma vez que surge ligada “à ciência que estuda os métodos científicos, como a técnicas de investigação e, até mesmo, a uma certa aproximação de epistemologia”.

O método, por seu lado é mais preciso (Pardal e Correia 1995:10), podendo dizer-se que corresponde a uma determinada orientação de pesquisa consistindo num plano de trabalho. “ Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (Quivy e Campenhoudt,1992:23).

Segundo Grawtiz (1990:384), “o método é constituído pelo conjunto de operações intelectuais, pelas quais uma pessoa tenta atingir as verdades que procura, as demonstra e verifica.” Poderemos dizer que o método consiste sobretudo num conjunto de operações, colocadas em vários níveis, que tem em vista determinados objetivos.

No nosso estudo, tendo em linha de conta a sua natureza e os seus objetivos iremos optar por uma investigação “mista” ou “quali-quantitativa”. No entanto, estas abordagens quantitativas e qualitativas podem ser complementares num determinado estudo, sendo até muitas vezes desejável que isso aconteça, e são utilizadas em simultâneo em muitos estudos. “A cada dia é mais comum ver estudos onde se utilizam diferentes métodos de coleta de dados. Nas modalidades do enfoque bimodal ou misto da pesquisa, em geral são utilizados métodos quantitativos e qualitativos de coleta de dados”(Sampieri et al 2006: 398-9). “Com efeito, nenhum dos pontos de vista em questão anula o valor do outro nem se lhe opõe” (Pardal e Correia, 1995:19).

Assim e de acordo com o que atrás foi referido, impõem-se uma abordagem descritiva e qualitativa dos factos, sendo a entrevista uma das técnicas de recolha de dados, e a aplicação de questionários para a recolha de um outro tipo de dados. Pretendendo complementar estas recolhas recorrer-se-á também à análise documental.

Dado que a investigação é, como nos diz Tuckman (1994:5), “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”, e a investigação empírica “uma investigação onde se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar” (Hill e Hill, 2000:19).

Pelas razões apresentadas entendemos ser o Estudo de Caso o método mais adequado aos objetivos que nos propomos para o nosso trabalho.

### **3.1. OPÇÃO METODOLÓGICA: ESTUDO DE CASO**

Após várias leituras e dada a natureza e os objetivos do estudo, verificámos que havia necessidade de recorrer a uma abordagem descritiva e qualitativa, aliada à escassez de tempo, pelo que entendemos ser o Método do Estudo de Caso o que mais se adequava ao nosso tipo de investigação.

Com o desenvolvimento das ciências sociais o método de estudo de caso foi ganhando preponderância, porque procura responder à subjetividade que marca o mundo social através da interpretação dos significados e das experiências dos atores sociais. Através deste método, o investigador pode utilizar técnicas de recolha de dados diversificadas, tanto quantitativas como qualitativas.

O estudo de caso, pretende estudar um determinado fenómeno no seu contexto natural e, normalmente, este método é utilizado por investigadores isolados, que dispõem de pouco tempo para estudar um determinado fenómeno. A área de trabalho é bem definida, delimitada e a recolha de dados, bem como as atividades de investigação são direcionadas para os sujeitos atendendo ao contexto onde estão inseridos.

“Ele aborda o seu campo de investigação a partir do interior” (Lessard-Hébert et al,2008:169).

De acordo com Pardal e Correia (1995:23), o estudo de caso é “[...] um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização”.

O estudo de caso, mesmo na sua versão mais diminuta, envolve sempre alguma complexidade, dado constituir-se sempre, de acordo com Stake (1994), por uma história sem igual e funcionarem sempre em contextos diversos com os quais está intimamente relacionado. No estudo de caso podem ser utilizadas técnicas de recolha e tratamento de informação quantitativos e qualitativos.

Este método não tem como objetivo generalizar os resultados de um estudo, mas sim o de conhecer em profundidade casos concretos e particulares.

As características do estudo de caso de acordo com Bruyne et al e Robert Yin citados por Lessard-Hébert et al (2008:170) são fundamentalmente três:

- a) O estudo de caso tem por objeto fenómenos contemporâneos em contexto real;
- b) As fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão bem delimitadas;
- c) O investigador utiliza fontes múltiplas de dados.

Pardal e Correia (1995:23) citando Bruyne refere que os estudos de caso podem agrupar-se em três grandes modelos: de exploração (quando se pretende descobrir problemáticas novas, renovar perspectivas ou sugerir hipóteses), descritivos (estudos centrados num objeto sem pretensões de generalização) e práticos (fazem um diagnóstico/avaliação e procuram uma solução para mudar uma determinada organização).

Algumas das críticas em relação ao método do estudo de caso assentam no argumento da fragilidade do seu poder de generalização das conclusões e resultados. “Mas, não é só o poder de generalização que dá cientificidade a uma metodologia. Um estudo feito com rigor constitui, no mínimo, ponto de partida para estudos mais profundos” (Pardal e Correia, 1995:24).

A fiabilidade deste método será garantida através do rigor da descrição e da forma detalhada de como decorreu o estudo, do processo de recolha de dados e de como se chegou aos resultados.

### **3.2 TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO**

“Não basta saber que tipos de dados serão recolhidos. É também preciso circunscrever o campo de análises empíricas” (Quivy e Campenhoudt, 1992:159) e, depois decidir sobre as técnicas de recolha de dados a utilizar.

Num Estudo de Caso, “o pesquisador pode recorrer a uma grande diversidade de técnicas” (Pardal e Correia, 1995:23). A Entrevista pode ser usada como técnica principal de recolha de dados, ou pode ser utilizada conjuntamente com a observação, análise de documentos ou outras técnicas. “Quanto mais diversificadas forem as técnicas, mais finos serão os dados obtidos e todos representam diferentes dimensões das práticas sociais e todos têm a sua validade própria” (Ferreira, 1999:190).

Neste estudo, iremos optar pela entrevista, pelo inquérito e pela análise de documentos.

#### **3.2.1. ANÁLISE DOCUMENTAL**

A análise documental é uma técnica de pesquisa utilizada em diversas áreas do conhecimento e nelas se inclui a educação. A análise documental compreende a verificação e a apreciação de documentos, selecionados com a relevância para o tema em estudo de forma a complementar a informação que se obtiveram por outros meios.

Para Carmo & Ferreira (1998) a análise documental, é um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (escrito, áudio ou vídeo) com o objetivo de eduzir algum sentido.

Também Burgess (1997:135-6) partilha desta ideia quando diz que «a grande variedade de materiais escritos e audiovisuais disponíveis não pode deixar de chamar a atenção dos investigadores...».

Da análise documental realizada achamos que para a realização do trabalho fossem analisadas atas das reuniões, ordinárias, de avaliação dos cursos C.E.F., bem como o projeto educativo de escola. Este documento é um documento organizativo feito pela escola e identificando a comunidade e o meio envolvente bem como os objetivos e a programação das atividades a desenvolver. Neste documento a escola define a sua identidade. Este documento encontra-se regulamentado (D.L.nº115/98).

O material que foi recolhido foi utilizado para validar evidências de outras fontes e ou acrescentar informações. É necessário ter em atenção que nem sempre os documentos retratam a realidade. Para tal é importante, tentar tirar das situações as razões pelas quais os documentos foram criados. Das atas das reuniões analisadas, podemos constatar a avaliação dos alunos, bem como alusão a comportamentos globais da turma fazendo-se referência a casos mais problemáticos. O projeto educativo foi analisado, onde pudemos constatar as linhas mestras de orientação e as metas para o agrupamento.

### **3.2.2. ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS**

Patton (1990) citado por Tuckman (2000:517) refere que há três tipos de entrevistas que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são altamente estruturadas e fechadas. As entrevistas qualitativas como refere Bogdan e Biklen (2000:135) variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas. No entanto, este autor refere que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. A entrevista semiestruturada permite uma maior segurança do entrevistador. A entrevista é um elemento muito importante no estudo de caso, pois através dela o investigador entende as vivências dos sujeitos.

Segundo Bogdan & Biklen (2010), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

As entrevistas devem ser realizadas num ambiente informal, descontraído e sem pressões, procurando sempre deixar os entrevistados responderem à vontade. Biggs (1986) citado por Bogdan & Biklen (1994:136) refere que as boas entrevistas são caracterizadas pelo facto dos indivíduos estarem à vontade e de falarem livremente dos seus pontos de vista. As questões colocadas nas entrevistas devem permitir a exploração de ideias e evitar perguntas respondidas com “sim” e “não”. Como refere Bogdan & Biklen (1994:136) “ as entrevistas, devem evitar perguntas

que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”.

Desta forma, na nossa investigação, decidimos utilizar a par das entrevistas o Inquérito por Questionário como uma técnica utilizada em complemento à Entrevista, pelo que poderemos abranger um maior leque de inquiridos.

### **3.2.3. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

Tal como a entrevista os questionários também são um meio importante de recolha de informação, se a população a inquirir for grande e o tempo for escasso.

Para que os objetivos do inquérito sejam exequíveis, temos que ter uma definição clara do que se pretende questionar, evitando assim ambiguidades ou utilizando uma linguagem complexa. Os questionários, na sua estruturação, podem conter questões fechadas ou abertas. “As fechadas condicionam mais as respostas de certos grupos. Em contrapartida, facilitam enormemente a anotação no ato de inquirir e o apuramento dos resultados” (Ferreira, 1999:182). Nas questões abertas a resposta é mais subjetiva, o que vai trazer um acréscimo de dificuldade no seu tratamento. “O inquérito por questionário é uma técnica de observação em que os dados são recolhidos diretamente pelo investigador ou por aqueles que com ele colaborem, limitando-se as respostas escritas as questões que nele se encontrem definidas” (Maia, 2003:356).

O inquérito por questionário constitui-se como a técnica mais utilizada no âmbito da investigação sociológica, conforme refere Pardal e Correia (1995).

Assim, as intenções que presidem à adoção de um inquérito por questionário remetem, no entender de Cohen e Manion (1984), para:

- a) Descrever as condições naturais de existência de um fenómeno;
- b) Identificar regularidades ou padrões que justificam a existência dessas condições;
- c) Determinar as relações ou conexões existentes entre os eventos específicos.

Na construção dos inquéritos, as recomendações de Pardal e Correia (1995), a saber:

- Privilegiar o recurso a questões fechadas, apresentando a lista das respostas previstas;
- Usar uma linguagem clara, evitando diferentes interpretações;
- Contemplar para cada questão um número relativamente alargado de alternativas de resposta e inserir outras opções, deixando espaço no questionário para que fossem discriminadas. O facto de garantir o anonimato favorece a autenticidade das respostas fornecidas pelos inquiridos. Com este tipo de instrumento de trabalho há uma uniformização de respostas o que permite a sua comparação. Possibilita, ainda, a quantificação e o cruzamento dos dados recolhidos. Em relação às limitações atribuídas ao inquérito por questionário, este não pode ser aplicado a analfabetos ou analfabetos funcionais. No entanto, este limite não é tomado em conta no nosso trabalho, dado ser

aplicado a alunos do C.E.F. e docentes. Em relação às limitações frequentemente atribuídas à utilização desta técnica, apenas apontamos o facto de os inquiridos poderem ler todas as perguntas antes de responder e de poder ser respondido em grupo, o que poderá perturbar a informação (Pardal e Correia, 1995). Cada investigador deverá optar pela formulação das questões de acordo com a situação e os objetivos concretos. “Em termos abstratos, nenhuma fórmula é melhor que a outra” (Ferreira, 1999:184). O investigador é, sem qualquer dúvida, um elemento importante em todo o processo de investigação, não só pela sua definição, coordenação das situações em estudo, como pela possibilidade que tem de poder fazer uma crítica constante sobre todo o processo. O investigador precisa, enfim, de descobrir um papel e uma posição que o deixem à vontade perante os investigados e que também estes estejam à vontade na sua presença.

“As informações prévias sobre o grupo a ser investigado, por exemplo, poderão indicar-lhe se deverá ou não revelar, desde o início, as suas intenções de pesquisador; se deve tomar notas e fazer registos abertamente ou se deve adotar um pretexto – uma atividade ocupacional, necessidade de repouso, férias, turismo etc. – para justificar a sua presença na comunidade” (Nogueira, 1977: 96-97). Na perspetiva realista, o investigador deve ser neutro, ser capaz de se colocar num ponto de vista exterior como simples observador da realidade não a influenciando. Na perspetiva relativista, pode não haver uma separação nítida entre o investigador e aquilo que vai estudar. Toda a investigação é vista com marcas de quem a realizou. Poder-se-á falar em intersubjetividade, que resulta da interação estabelecida entre o investigador e os elementos do estudo.

Quanto ao tratamento da informação obtida, utilizamos análise estatística dos dados e procedemos a uma análise sistemática e interpretativa dos conteúdos e das entrevistas realizadas. “O objetivo principal das análises é permitir, ao pesquisador, o estabelecimento das conclusões, a partir das informações coletadas” (Mattar, 1994:38). Para concretizar o tratamento e análise dos dados oriundos dos inquéritos recorreremos ao programa do Microsoft Excel.

### **3.3. CARATERIZAÇÃO DO CASO, DOS ENTREVISTADOS E INQUIRIDOS**

#### **3.3.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO E DOS INQUIRIDOS**

Este estudo foi efetuado no distrito de Aveiro, mais precisamente no concelho de Ílhavo. Em termos de caracterização do concelho onde este estudo teve lugar, podemos salientar que este município tem uma área de 73,48 km<sup>2</sup> de área e 38.598 habitantes segundo dados estatísticos de 2011. É uma zona tradicionalmente ligada ao sector das pescas, nomeadamente do bacalhau. A fábrica da Vista Alegre marcou a sua importância na economia local, assim como as reparações navais de pesca em alto mar e a congelação de produtos marítimos. Com a diminuição da oferta na



área das pescas levou a população à procura de outras atividades tais, como o comércio marítimo e a indústria, não esquecendo o sector ligado ao turismo.

### **3.3.2. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

A população inquirida constitui-se por vinte e quatro alunos e onze professores. No ano letivo 2012/2013, funcionaram apenas dois Cursos de Educação e Formação (C.E.F.) na escola. Comparativamente, no ano letivo anterior, funcionaram nesta escola cinco cursos C.E.F.. Foram realizadas três entrevistas: ao Diretor de Turma do curso de Eletricista de Instalações, (D.T.E.); ao Diretor de Turma do curso de Restauração (D.T.R.); ao Diretor(a) do agrupamento (DIR.).

#### **3.3.2.1. GÉNERO**

Podemos verificar, da análise dos dados do Quadro1, que relativamente ao género dos alunos que frequentam os cursos C.E.F., nomeadamente nos cursos de Instalações Elétricas e de Restauração são na sua maioria do género masculino 71%, onde o género feminino ocupa uma percentagem de 29%.

Relativamente ao género dos docentes que lecionam estes cursos a predominância são do género feminino 73%, onde o género masculino tem apenas um peso de 23% (cf. quadro nº 3).

#### **Quadro 3 – Género dos Inquiridos**

<b>Sexo:</b>	<b>Alunos</b>		<b>Docentes</b>	
<b>MASCULINO</b>	<b>17</b>	<b>71%</b>	<b>3</b>	<b>27%</b>
<b>FEMININO</b>	<b>7</b>	<b>29%</b>	<b>8</b>	<b>73%</b>

#### **3.3.2.2. IDADE DOS INQUIRIDOS**

Verificamos que os alunos, apresentam idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos (cf. quadro nº 4). Com maior expressão temos a faixa etária dos 16 anos 54%, seguindo-se a faixa etária nos 15 anos 21% e por fim a faixa etária dos 17 e 18 anos (13%).

Relativamente à faixa etária dos alunos verificamos que está desfasada do ano que frequentam se atendermos à publicação da D.G.E.E.C. 2012, onde estes alunos já deveriam ter concluído o Secundário. (cf. quadro nº5)

Analisando as faixas etárias, verificamos que existe um diferencial etário o que poderá ter algum peso, nomeadamente em termos de comportamento, atitude e motivação dentro da sala de aula.

Ao analisarmos a faixa etária dos docentes verificamos que a sua maioria, centra-se na faixa dos 51 a 60 anos 36%, e dos 36 a 45 anos 27%. As faixas dos 25 a 35 anos e dos 46 a 50 anos são de 18%. Ao analisarmos a faixa etária do corpo docente deste agrupamento constatamos que tem uma faixa etária um pouco elevada. Tendo como indicador a estabilidade deste corpo docente, poderemos também associar uma experiência acumulada. É um pouco contrário ao relatório da O.C.D.E. (2001) , "Education at a Glance", onde Portugal é o país europeu com maior percentagem de professores com menos de 50 anos de idade (76,6%). Já em relação aos docentes com mais de 50 anos essa percentagem ronda os 23,4%.

**Quadro 4 – Idade dos Alunos e dos Docentes.**

ALUNOS			DOCENTES		
15 Anos	5	21%	Menos de 25 Anos	0	0%
16 Anos	13	54%	25 a 35 Anos	2	18%
17 Anos	3	13%	36 a 45 Anos	3	27%
18 Anos	3	13%	46 a 50 Anos	2	18%
			51 a 60 Anos	4	36%
			Mais de 60 Anos	0	0%

**Quadro 5 – Idade vs. Ciclos de Estudos**

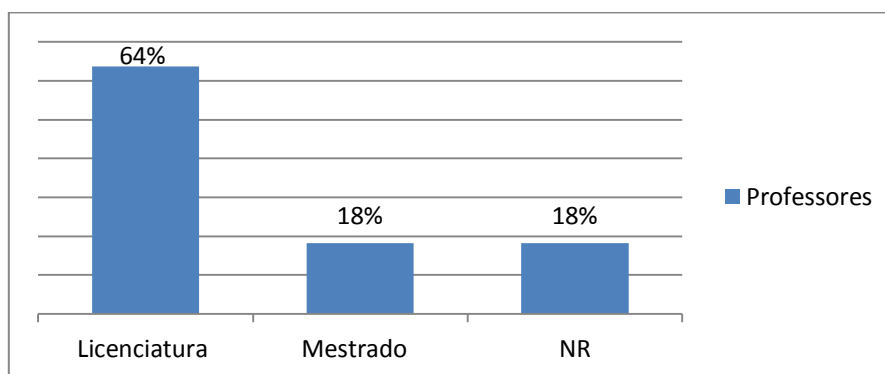
Ciclo de estudos	Idade normal (anos)
Educação Pré-Escolar	3 - 5
Ensino Básico - 1.º Ciclo	6 - 9
Ensino Básico - 2.º Ciclo	10 - 11
Ensino Básico - 3.º Ciclo	12 - 14
Ensino Secundário	15 - 17

(in *Educação em números* 2012, pag. 122 DGEEC- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência).

### 3.4.2.3. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

Nas habilitações literárias dos docentes, (cf. Gráfico 1), verificamos que a sua maioria possui uma Licenciatura. Associando as habilitações, a idade e a experiência acumulada temos neste agrupamento um corpo docente estável e profissionalmente bem preparado. Para que o ensino melhore, não basta que se mudem os currículos se não tivermos profissionais altamente qualificados.

**Gráfico nº 1: Habilitações Literárias dos Docentes.**



Para atender à diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos. (RODRIGUES, 2006, p.305-306)

### 3.4.2.4. HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E SITUAÇÃO ECONÓMICA DOS E.E.

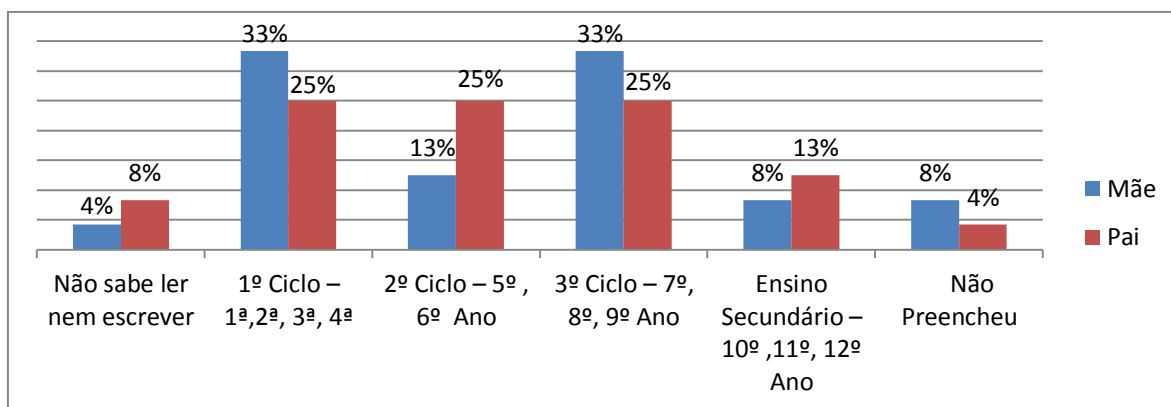
No que respeita às habilitações literárias dos Encarregados de Educação (E.E.) destes jovens, iremos analisá-las por ordem crescente de ciclos de estudos.

Podemos constatar, que temos uma franja de 4% das mães e 8% dos pais que não sabe ler/escrever, pelo que podemos concluir que estes E.E. nunca frequentaram a escola. Assim, a nível de habilitações do 1º ciclo, verificamos que as mães apresentam uma percentagem (33%) superior aos pais (25%). As habilitações a nível do 2º Ciclo, os pais apresentam uma percentagem superior (25%) às das mães (13%). Ao nível de habilitações do Ensino Secundário, os pais (13%) continuam a ter um grau de habilitações superior ao das mães (8%). Denota-se no seio familiar destes, alunos uma baixa qualificação académica, situando-se a maioria das habilitações dos E.E. no 1º e 3º Ciclo (cf. Gráfico 2).

Nenhum dos pais possui habilitações de grau superior. Constatamos uma cultura escolar baixa no seio destas famílias, o que pode indiciar um fraco acompanhamento ou desinteresse por parte dos E.E. do percurso escolar destes jovens devido à representação social que a família destes jovens tem da escola.

“O nível de instrução da família, o tipo de consumo e a posse de bens culturais criam aspirações e atitudes diferenciadas perante o saber, com influência sobre o desenvolvimento cognitivo as escolhas e o sucesso escolar dos seus filhos” (Martins, 1993:14).

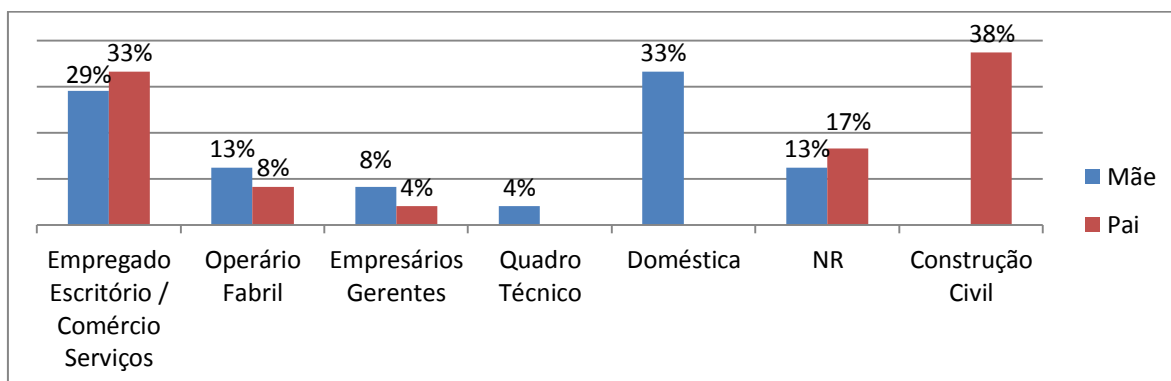
**Gráfico nº 2: Habilitações dos Encarregados de Educação.**



Na questão referente à profissão dos E.E., (cf. Gráfico 3), verificamos que as mães, são na sua maioria domésticas 33%, e 29% trabalham no sector da prestação de serviços.

A maioria dos pais destes alunos são trabalhadores da Construção Civil, 38% e 25% trabalham na prestação de serviços. Para o exercício destas atividades profissionais, não são exigidas qualificações académicas muito elevadas.

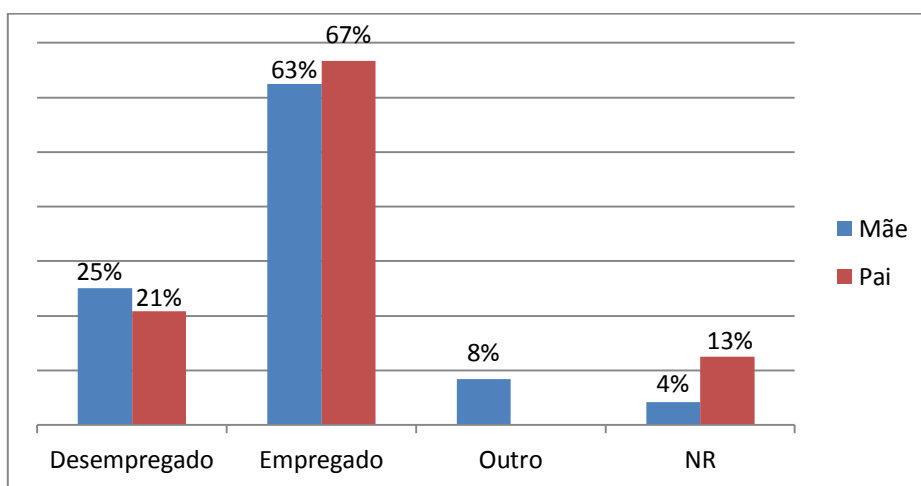
**Gráfico nº 3: Profissão dos Encarregados de Educação.**



Relativamente á situação económica dos E.E., (cf. Gráfico 4), verificamos que existe uma grande percentagem de empregabilidade no agregado familiar.

Todos os trabalhos realizados na área educativa em Portugal, como em outros países, apontam a existência de uma correlação entre a origem social dos alunos e o seu (in)sucesso escolar, ou seja, é impossível negar a relação entre “facilidades e dificuldades [e] a origem social. (Ana Benavente, A Escola na Sociedade de Classes...p. 10.).

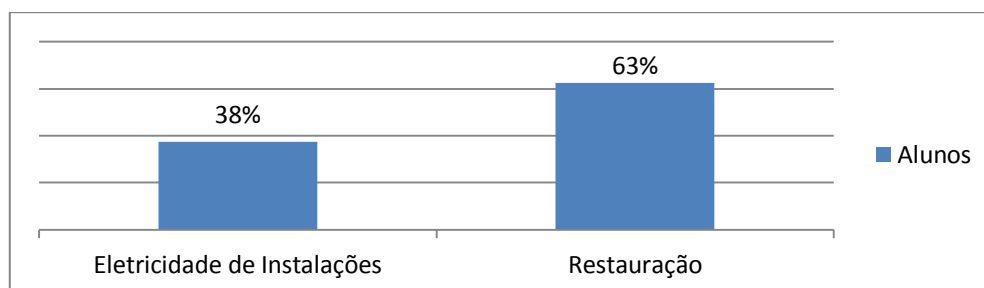
**Gráfico nº 4: Situação Económica dos Encarregados de Educação.**



### 3.4.2.5. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PELOS CURSOS

Verificamos que a distribuição dos alunos pelos dois cursos, é de 37% em Eletricista de Instalações e 63% em Restauração. Neste agrupamento no ano de 2011/2012, só foram lecionados dois cursos C.E.F. (cf. Gráfico 5).

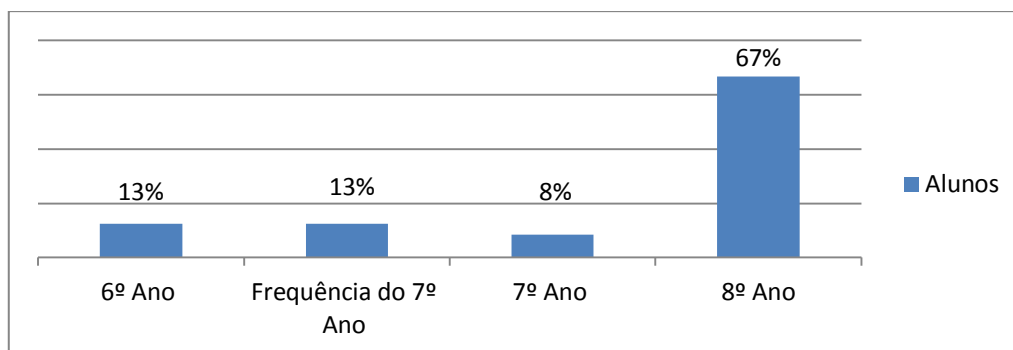
**Gráfico nº 5: Distribuição dos alunos pelos Cursos C.E.F.**



No que respeita às habilitações literárias dos alunos, constatamos, que quando se inscreveram no C.E.F. a maioria dos alunos possuía o 8º Ano, (67%). Com o 6º Ano, temos uma

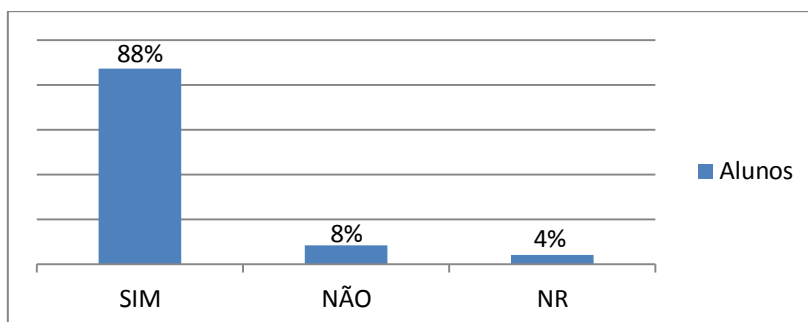
percentagem de 12%, onde os restantes frequentavam, (13%), ou possuíam o 7º Ano de escolaridade (8%) (cf. Gráfico 6).

**Gráfico nº 6: Habilitações Académicas dos alunos que frequentam o curso C.E.F.**



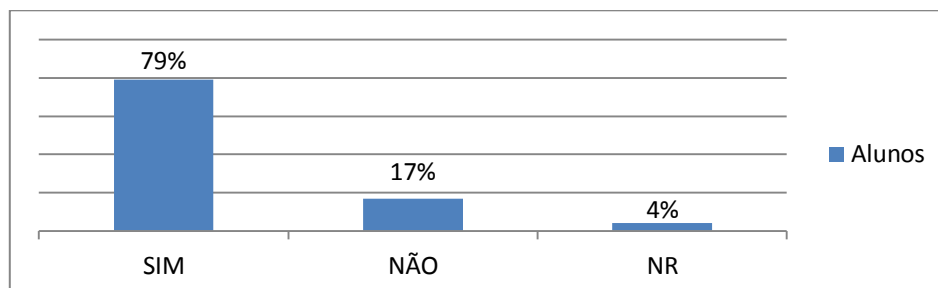
Os alunos, na sua maioria 88%, frequentam pela primeira vez um Curso de Educação e Formação (C.E.F.) (cf. Gráfico 7).

**Gráfico nº 7: Frequência nos Cursos C.E.F.**



No que concerne á escolha inicial feita pelos alunos dos cursos, verifica-se que a maioria dos alunos frequenta o curso que escolheu como primeira opção (79%). (cf. Gráfico 8).

**Gráfico nº 8: Escolha Dos Cursos Feita pelos Alunos.**



#### 4. CAP. IV APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

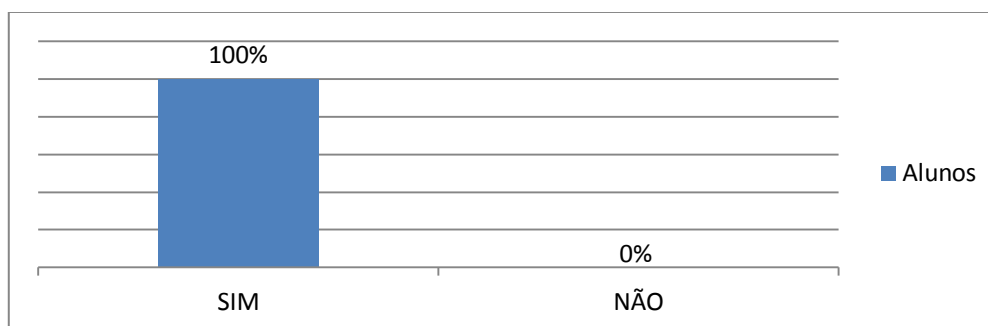
Neste capítulo iremos fazer uma análise e interpretação dos dados recolhidos. Para tal, teremos as grelhas de análise das entrevistas e dos questionários que irão ser apresentadas de uma forma descritiva para A posteriori ser feito um cruzamento desses mesmos dados, no sentido dos objetivos inicialmente por nós traçados. Esta nossa apresentação e discussão dos dados e dos resultados serão feitas em quatro partes. Na primeira parte faremos uma análise para conhecer as razões que estiveram na base da criação dos C.E.F. Na segunda parte iremos conhecer a forma como os C.E.F. são implementados na escola do ponto de vista da seleção dos alunos e especialmente da gestão do processo pedagógico. Na terceira parte conhecer os resultados da frequência e certificação dos C.E.F. na vida dos alunos do ponto de vista profissional e social. Por fim na quarta parte iremos conhecer os efeitos da criação e desenvolvimento destes cursos na vida da escola

##### 4.1 RAZÕES QUE ESTIVERAM NA BASE DE CRIAÇÃO DOS C.E.F.

Iremos agora analisar as razões que estiveram na base da criação dos C.E.F. Estes cursos, como foi referido, tiveram a sua criação com o intuito de combater a indisciplina, o insucesso e o abandono escolar.

Ao analisarmos a taxa de retenção, verificamos que estes alunos antes de entrarem para este tipo de formação, todos eles, sem exceção, passaram pela experiência da retenção (100%) (cf. Gráfico 9). Em Portugal é prática comuns os alunos repetirem o mesmo ano, quando não atingem os objetivos das aprendizagens. Ao contrário de outros países como a Suécia, a Noruega a retenção não tem lugar, dando-se lugar a uma progressão automática (Crahay, 1996).

**Gráfico nº 9: Retenção antes de entrar no curso C.E.F.**

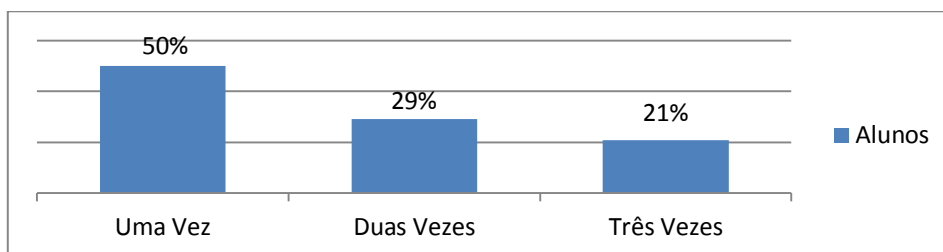


No que respeita à quantidade de retenções que estes jovens foram alvo, podemos verificar, (cf. Gráfico 10), que 50% dos alunos foram retidos uma vez, 29% retidos duas vezes e que 21%

dos alunos tiveram três retenções. Verificamos que todos os alunos tiveram a experiência da retenção na sua vida escolar. Em Portugal, um dos indicadores do insucesso escolar (I.E.) é a taxa de retenção e a desistência: “Relação percentual entre o número de alunos que não transitam para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados nesse ano letivo” (GEPE, 2008,p.111).

A repetência do ano letivo traz muitas consequências à vida do aluno. Deixa de pertencer à mesma turma e fica separado dos seus amigos. A família destes jovens geralmente adota formas punitivas, o que poderá baixar a auto estima e contribuir ainda mais para acentuar o insucesso escolar destes jovens.

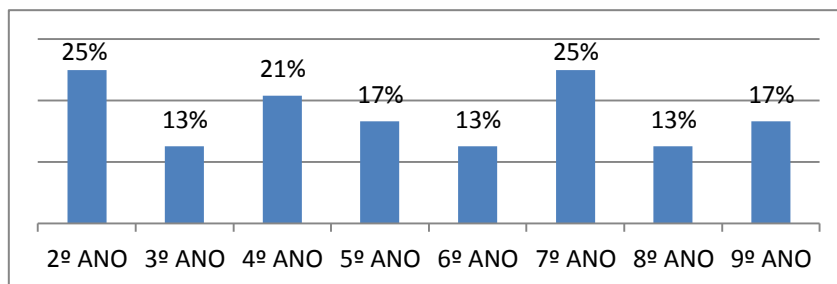
**Gráfico nº 10: Número de retenções.**



Analisando as repetências e onde estas ocorreram, (cf. Gráfico 11), verifica-se que no 1º Ciclo de estudos, a taxa de repetências é mais acentuada no 2º ano (25%). No 2º Ciclo de estudos a percentagem é mais elevada no 5º ano (17%). Quanto ao 3º Ciclo, ao analisarmos os dados verificamos que existe uma maior percentagem no 7º Ano (25%). Constatamos pela análise dos dados, que as taxas de retenção são maiores e estas acontecem nos inícios de cada ciclo.

Para Bento (2007) as transições entre ciclos nomeadamente do 1º Ciclo para o 2º Ciclo pode ser uma alteração, que não é salutar pelo facto de haver uma mudança brusca no sistema escolar. O mesmo autor considera que existe no sétimo ano, um maior controle por parte dos docentes devido à especificidade do currículo, levando a um maior afastamento em termos de relações afetivas entre o docente / aluno.

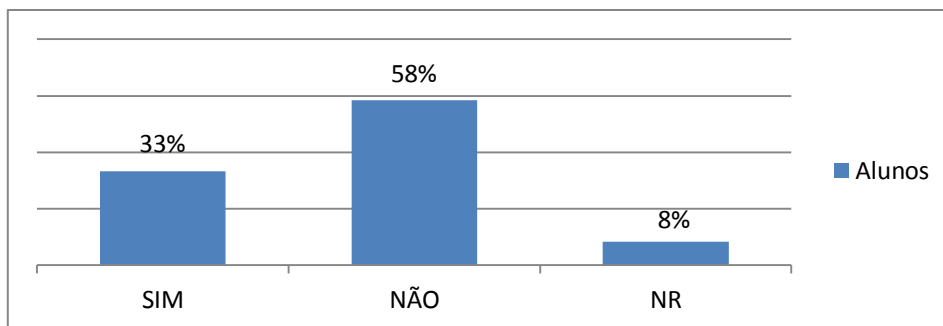
**Gráfico nº 11: Ciclos onde ocorreram as retenções.**





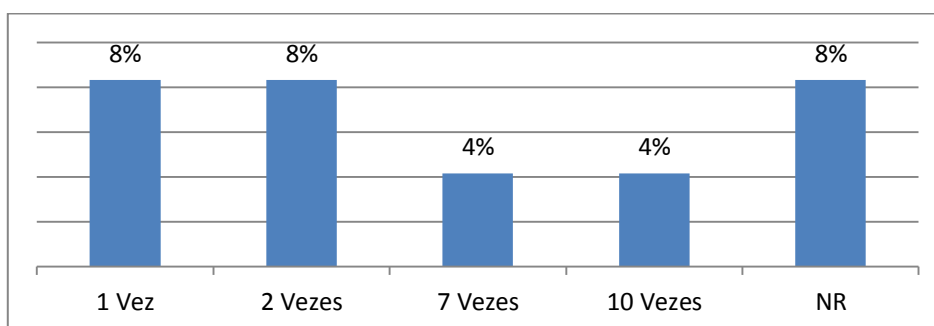
De acordo com os dados analisados, respeitantes a repreensões ou processos disciplinares, (cf. Gráfico 12), podemos verificar que 33% destes jovens já lidaram com processos disciplinares. Os problemas disciplinares aqui analisados, não foram contabilizados em termos de gravidade, podendo ir de uma repreensão oral ou escrita a uma suspensão de um ou mais dias das atividades letivas.

**Gráfico nº 12: Quantidade de processos disciplinares.**

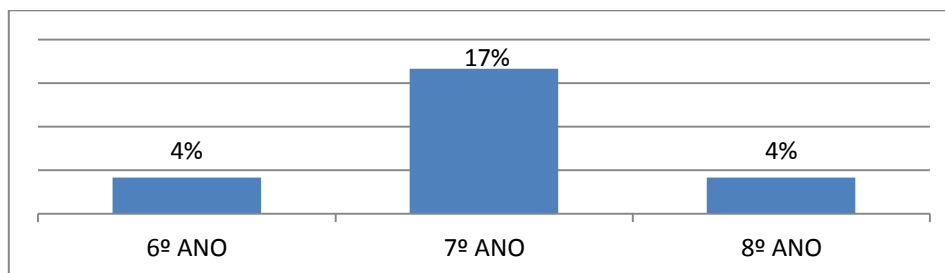


Analisando a quantidade de processos disciplinares e em que anos ocorreram podemos verificar, (cf. Gráfico 13, 14), que houve poucos alunos com processos disciplinares, mas a reincidência de alguns destes jovens neste tipo de situação foi muito acentuada. Ao analisarmos os anos em que ocorreram estes processos disciplinares, verificamos que estes têm uma maior incidência no 7º ano (cf. Gráfico 14). Como foi referido, verificamos que existe uma maior incidência da indisciplina no início de ciclo.

**Gráfico nº 13: Quantidade de processos disciplinares.**

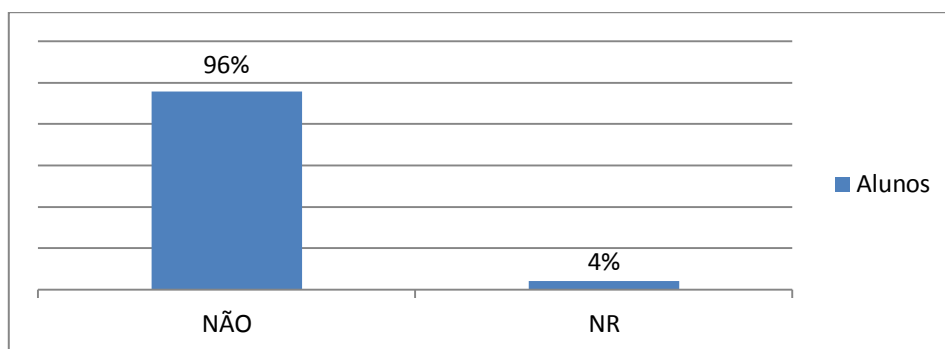


**Gráfico nº 14: Anos de escolaridade ocorreram os processos disciplinares.**



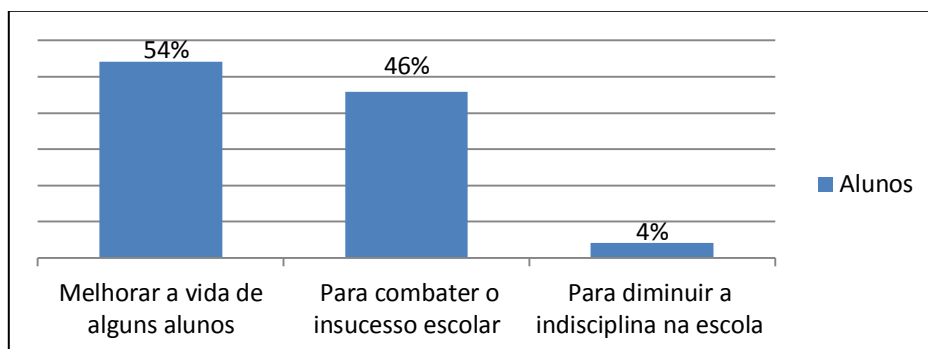
No que respeita ao abandono escolar antes de frequentar o curso C.E.F., depois de analisados os dados, que 96% dos alunos inquiridos responderam que nunca tiveram uma situação de abandono escolar. Podemos verificar que estes jovens estavam a frequentar a escola quando escolheram este tipo de formação (cf. Gráfico 15).

**Gráfico nº 15: Abandono da escola antes da frequência do C.E.F.**



No que respeita à criação dos C.E.F. na escola, 54%, dos inquiridos consideram que foi para melhorar a vida de alguns alunos, 46% para combater o insucesso escolar, e por fim 4% consideram que foi para diminuir a indisciplina na escola (cf. Gráfico nº16).

**Gráfico nº 16: Opinião dos alunos na criação dos C.E.F.**

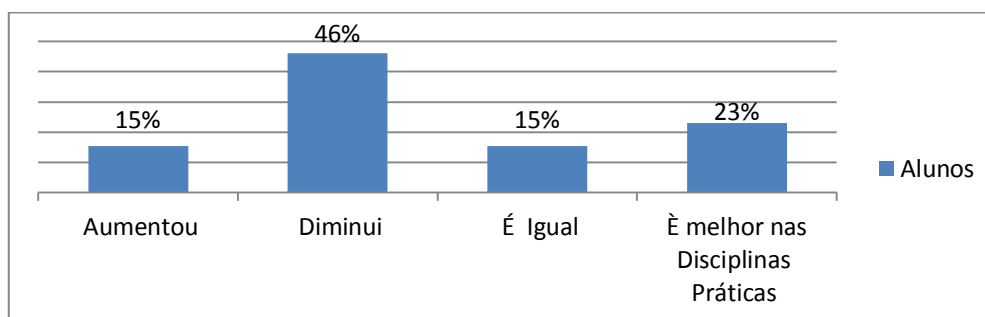


Relativamente ao rendimento escolar nestes cursos, comparativamente com o que tinham no ensino regular, (cf. Gráfico nº17), analisados os dados, constatamos que os alunos consideram que o seu rendimento melhorou nas disciplinas práticas (23%), aumentou de uma forma geral (15%) ou que se mantém igual ao que anteriormente tinham (15%). Podemos afirmar que não uma melhoria significativa no rendimento escolar destes alunos.

O D.T. considera que o rendimento dos alunos nestes cursos:

“Tentativa destes cursos é o de dar saída para os alunos que têm dificuldade no percurso normal, procura-se encontrar qualquer coisa que os motive e que os leve a continuar no S.E. e que possam ter uma qualificação numa área que gostem” (D.T.R.).

**Gráfico nº 17: Rendimento relativamente ao ensino regular.**



Na questão do absentismo às aulas, podemos referir que existe algum consenso entre os dois grupos inquiridos. Os docentes referem que os alunos, em termos de absentismo faltam de vez em quando (55%), onde apenas um grupo restrito refere que os alunos faltam muito (9%) (cf. Gráfico nº18). Já os alunos referem que não faltam (50%), ou que quando faltam fazem-no em casos especiais (25%). Neste tipo de cursos de formação, em termos de assiduidade, os alunos têm uma margem muito reduzida para poderem faltar (10%). No caso de excederem o limite das faltas a qualquer uma das disciplinas que compõem o curso, terão que realizar um Plano Individual de Trabalho (P.I.T.). Quando nestes cursos existem taxas elevadas de absentismo, vimos a constatar que são alunos que não querem nada com a escola, que querem a todo custo sair da escola, ou o curso não é do seu agrado.

Pelos dados apresentados, leva-nos a concluir que estes jovens denotam interesse nos cursos que frequentam, dado o fraco absentismo referido por ambos os grupos inquiridos.

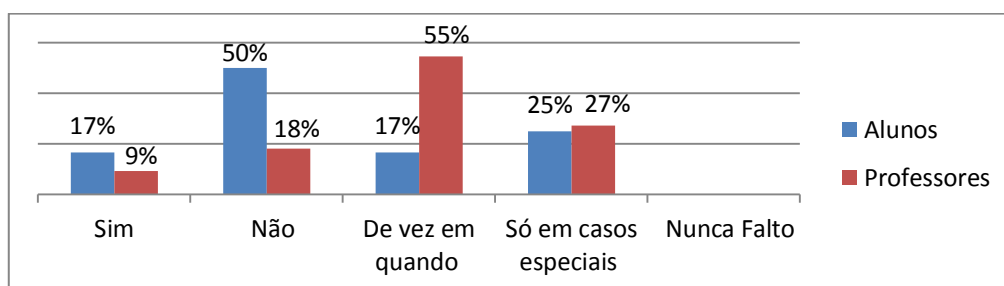
Para os D.T. a questão da assiduidade neste tipo de cursos, consideram:

“Principalmente, a componente teórica é a que mais problema causa aos alunos. No entanto, também, temos aqui situações em que os alunos se sentem obrigados a estar cá e nem a parte prática lhes diz muito. Acabam por faltar, quer na teórica, quer na parte prática, porque estão desmotivados. No ano em que estive à frente do C.E.F. de restauração, um caso em que isso

aconteceu, faltou quer na parte teórica, quer na parte prática, acabando mesmo por não concluir o curso e ficar retido” (D.T.R.).

“Os alunos não podem faltar muito, mas há muito absentismo. Isso nota-se claramente. Com o avançar do curso os alunos começam, a interessar-se mais e a descobrir, o aflorar daquilo que é o curso, mas há sempre algum absentismo principalmente nas disciplinas mais teóricas. Nas práticas não há absentismo, ou o absentismo é muito pouco” (D.T.E.).

**Gráfico nº 18: Assiduidade nos cursos C.E.F.**

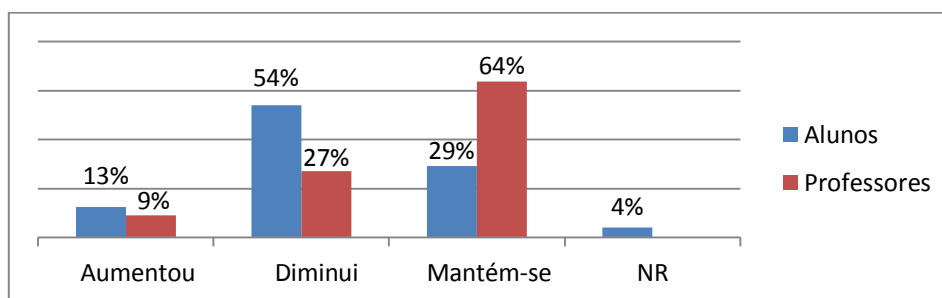


Analisando os dados quanto à indisciplina na sala de aula, com a criação destes cursos, (cf. Gráfico nº19), verificamos que 54% dos alunos consideram que esta diminuiu. Apenas uma minoria de 13% dos alunos consideram que aumentou. No que respeita aos docentes, estes mostram uma opinião diferente, onde 64% consideram que a indisciplina se mantém, 27% considera que diminuiu e apenas 9% dos docentes considera que a indisciplina na sala de aula aumentou.

A diretora do agrupamento refere:

“Não considero que tenha havido uma diminuição dos problemas. Nas turmas do ensino regular a diminuição dos problemas verificou-se, porque estes alunos com mais insucesso, mais repetências, mais desinteresse saíram de lá. No entanto se eu junto vinte alunos com as mesmas características, insucesso, rejeição à escola, rejeição às disciplinas, rejeição às disciplinas de carácter teórico, estou a fazer uma mistura explosiva na mesma sala. A perspetiva da indisciplina tem que ser vista em várias vertentes” (D.I.R.).

**Gráfico nº 19: Indisciplina na sala de aula com a criação dos cursos C.E.F.**



Abordando a questão da indisciplina mas agora na escola (cf. Gráfico nº20), existe uma discrepância de opiniões entre os dois grupos inquiridos. Os alunos consideram que a indisciplina na escola diminuiu (38%), e apenas um grupo restrito considera que aumentou (13%). Quanto aos docentes, consideram que a indisciplina no espaço escolar aumentou, 55%. Apenas uma percentagem de 18%, considera que a indisciplina na escola diminuiu. Analisando a opinião dos dois grupos inquiridos, verificamos que os docentes consideram, que com a criação destes cursos C.E.F., a indisciplina na escola aumentou ao contrário do que é referido pelos alunos, que diminuiu.

A diretora, no que respeita à indisciplina, refere:

“Se há legislação, que diz que não devemos juntar, por exemplo, a não ser num projeto próprio só alunos repetentes numa mesma turma. Aqui não é só o serem repetentes é serem repetentes, terem desinteresse, terem problemas de comportamento, terem problemas de aprendizagem, são assim umas misturas um pouco explosivas” (DIR.).

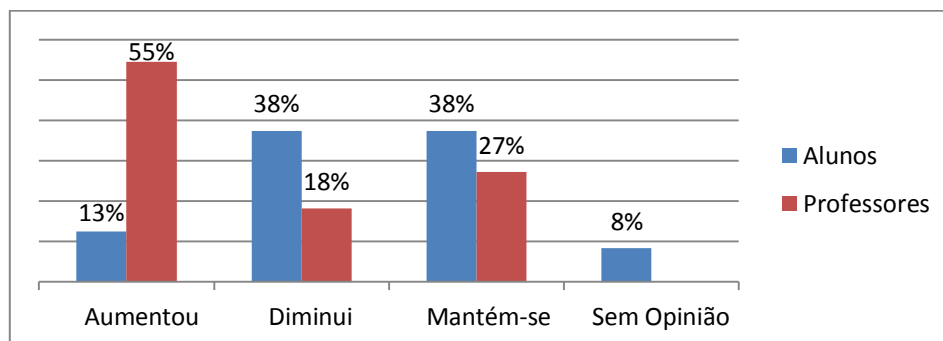
Há aqui uma aplicação diferente no que concerne à legislação, que não sendo aplicável no E.R. é aplicada nestes cursos, com a agravante do tipo de alunos que estamos a juntar.

Os D.T. em termos de indisciplina referem:

“Indisciplina das turmas onde eles saem reduz, passa a haver uma maior capacidade de trabalho na turma e o insucesso, porque eles, são no fundo os que contribuem para o aumento da estatística do insucesso escolar da turma do ensino regular, nesse sentido, reduz” (D.T.R.).

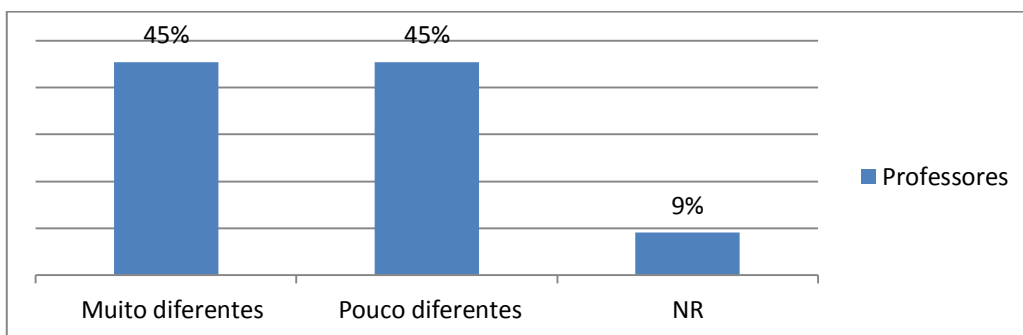
“Não sei se melhora o ambiente. Os alunos continuam na escola, aquilo que eles são continuarão sempre a sê-lo. Acho que estão mais controlados, fazem parte de um grupo mais restrito” ... “São alunos que não querem nada com a escola, portanto isto diz tudo, têm várias retenções, só que estado não lhes dá outro caminho, é a última porta a abrir, infelizmente” (D.T.E.).

**Gráfico nº 20: Indisciplina na escola.**



Quando analisamos os dados, na questão de saber se os alunos que frequentam estes cursos, são alunos com características diferentes ou pouco diferentes dos alunos do ensino regular, verificamos que os docentes têm opiniões diferenciadas. As opiniões repartem-se entre, serem alunos com características diferentes (45%), ou pouco diferentes dos alunos do ensino regular (45%) (cf. Gráfico nº21). Denota-se aqui, alguma sensibilidade em atender ao perfil destes alunos. Neste perfil podemos referir, o seu passado escolar, a sua família de origem, que na sua maioria são famílias desestruturadas, monoparentais, com fracos rendimentos, o que condiciona em parte o rendimento, bem como o comportamento destes jovens.

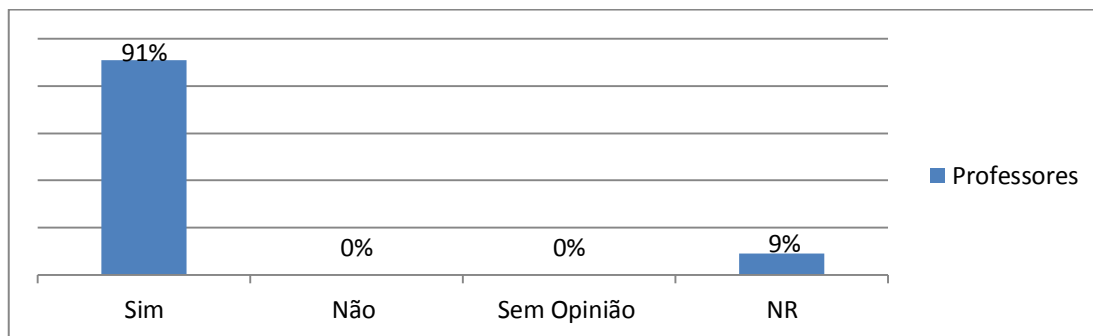
**Gráfico nº 21: Considera o aluno dos cursos C.E.F. com características diferentes dos alunos do curso regular.**



Analisando as opiniões dos docente se os cursos C.E.F., são facilitadores na obtenção do 9º ano, a sua esmagadora maioria considera que sim (91%.) (cf. Gráfico nº22).

Os D.T., quanto à questão dos C.E.F. serem facilitadores na obtenção do 9º ano referem: “Sim. Nitidamente o objetivo é mesmo conseguirem concluir o nosso ano e normalmente conseguem” (D.T.R.). “Sem dúvida, claramente não há volta a dar. Os cursos são sempre adaptados para que o aluno conclua o 9º ano” (D.T.E.).

**Gráfico nº 22: Considera que os cursos C.E.F. são facilitadores da obtenção do 9º ano.**



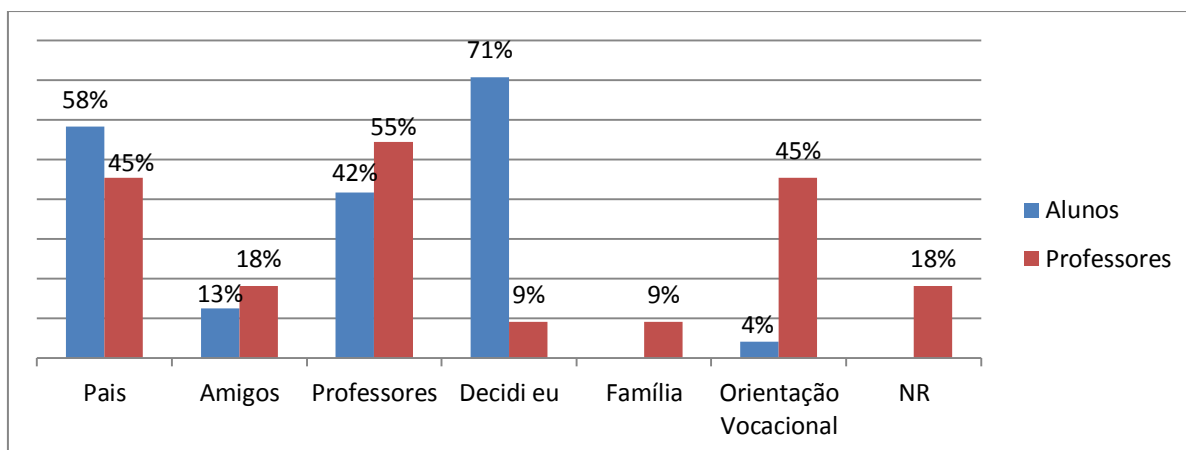
## 4.2. FORMA COMO OS C.E.F. SÃO IMPLEMENTADOS NA ESCOLA

Neste nosso objetivo iremos analisar a forma como estes alunos são selecionados para este tipo de cursos, bem como da gestão do processo pedagógico e como este poderá ter influência no sucesso e na motivação destes jovens na sua formação.

Ao analisarmos as influências que levaram estes alunos a escolher o tipo de cursos que frequentam, verificamos que na grande maioria destes alunos (71%), foi por decisão própria que escolheram esta via de formação. Como segunda influência para a escolha do curso, temos os pais (58%) e por fim por sugestão ou indicação dos professores (42%).

Os docentes consideram que os alunos escolheram frequentar estes cursos de formação por sua indicação (55%). Como segunda influência temos os Pais e a Orientação Vocacional, (45%) (cf. Gráfico nº23). No agrupamento que escolhemos para este estudo, existe um gabinete de Psicologia e Orientação Vocacional. É feito um trabalho de articulação com os vários D.T.. Nos conselhos de turma é feito, numa primeira fase, uma identificação dos alunos em risco de não concluir a escolaridade obrigatória. É feita a sua reorientação escolar e dialogando com os E.E. é escolhida a melhor opção para o sucesso do aluno. No nosso caso concreto estes alunos só irão para um C.E.F. com o consentimento dos E.E.

**Gráfico nº 23: Quem o influenciou mais na escolha do curso que frequentas.**



Ao analisarmos os dados, no que influenciou o jovem na escolha do curso que frequenta, a maioria, (54%) referem que é para a conclusão do 9º ano. Em segundo lugar temos “Não ter condições económicas” (33%) e por fim (25%) referem que é para “Ingressar no mundo do trabalho”.

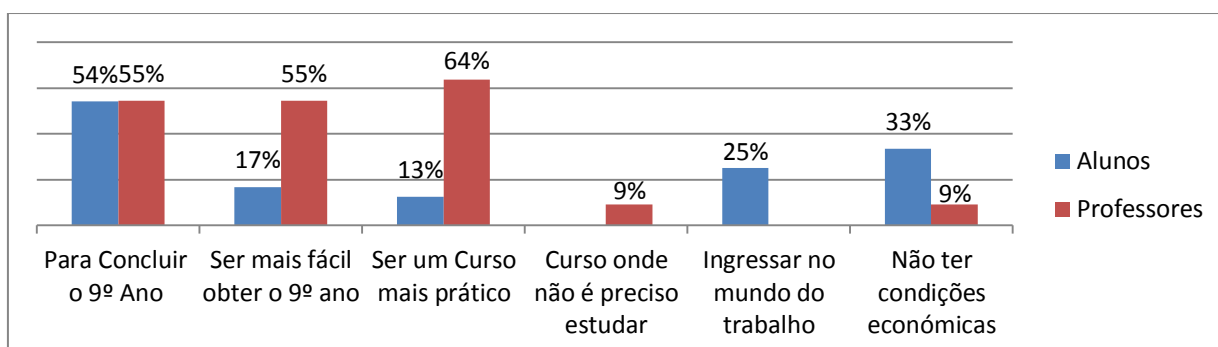
Os docentes na apreciação que fazem, quanto ao porquê da escolha deste tipo curso, referem que a escolha destes cursos se devem mais ao facto do curso ter uma componente mais prática (64%). No entanto nas opções “Ser mais fácil obter o 9º ano” e “Para concluir o 9º ano” (55%), são condições com algum peso, que motivam os jovens a procurar este tipo de cursos (cf. Gráfico nº24).

A diretora, no que concerne à escolha dos cursos pelos jovens:

“Quando nos candidatámos aos primeiros C.E.F. foi muito um trabalho articulado com a psicóloga. Nós desde sempre tivemos psicóloga, o que foi uma mais-valia. A psicóloga conseguiu em articulação muito estreita com todos os D.T., aliás parceiros fundamentais, conseguiram “ver” quais os alunos que estavam em risco e comprometiam o cumprimento da escolaridade obrigatória”

“Foi feita alguma motivação, foi feita alguma seriação, até porque esta seriação estava um bocadinho feita naturalmente. Lidávamos com alunos com insucesso, que na altura poderiam existir, ou tinham comprometimento de concluir a escolaridade. De facto foi feita, eu não diria tanto seriação mas foi feita preparação pela psicóloga, alguma orientação vocacional isso eles tiveram” (D.I.R.).

**Gráfico nº 24: Porque escolheste este tipo de curso.**



Ao analisar os dados das expectativas que os alunos depositavam nestes cursos, verificamos que estas correspondem, na sua maioria, ao que os alunos esperavam (87%).

Quanto às justificações pela positiva, os alunos referiram:

“era a área que gostavam”, “correspondia ao que tinham ouvido do curso” e que “estavam a realizar os objetivos”.

Pela negativa referiram que “não era o curso que tinha escolhido”.

Constatamos que os docentes, consideram que os cursos vão ao encontro das expectativas dos alunos (73%) (cf. Gráfico nº 25). Podemos ainda referir que a grande maioria destes jovens estão nos cursos que pretendiam, ou seja na primeira opção de escolha.

A diretora no que respeita às expectativas que os alunos têm dos cursos:



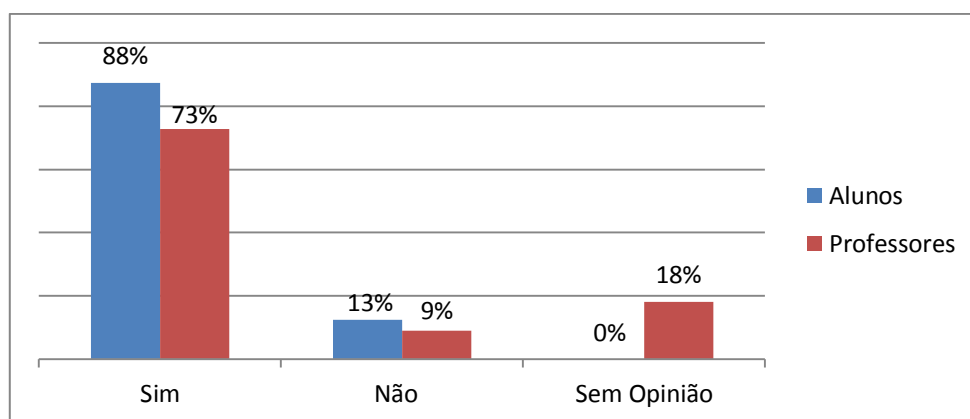
“Casos há, em que por força de financiamento e de recursos não nos deixam respeitar as opções dos miúdos. Impõe-se aos alunos ofertas nas áreas onde há recursos humanos disponíveis nas escolas. Normalmente, os recursos humanos disponíveis na escola são na vertente mais teórica, portanto estamos aqui a matar o verdadeiro espírito destes cursos, aliás que agora já estão praticamente em extinção” (D.I.R.).

Os D.T. analisando as expectativas dos alunos têm dos cursos referem:

“Não vai ao encontro das expectativas porque não encontram alternativas. Deveríamos ter três ou quatro propostas diferenciadas para a parte prática, que consiga absorver os vários interesses dos alunos. Sei que não se pode abrir um leque exagerado, ficando dependendo de uma ou duas propostas de oferta, que acaba por não ser suficiente, para aquilo que eles pretendem” (D.T.E.).

“Os que procuram efetivamente a área, o curso que os cativa, acho que sim, acaba por ir de encontro às expectativas. Depois há os outros. Temos um número muito elevado de alunos que não sabem o que querem. São esses que não sabem o que querem, não têm de todo competências para seguir o (ensino) regular. Depois temos os outros, que são em grande número os alunos que têm disciplina, não têm sucesso, onde a última alternativa é o C.E.F.. É a última porta que se abre. Mesmo a esses e aos que concluem eu diria que sim, eles podiam não ter expectativas iniciais mas são criadas ao longo do curso” (D.T.E.).

**Gráfico nº 25: O curso corresponde ao que esperavas (Em %).**

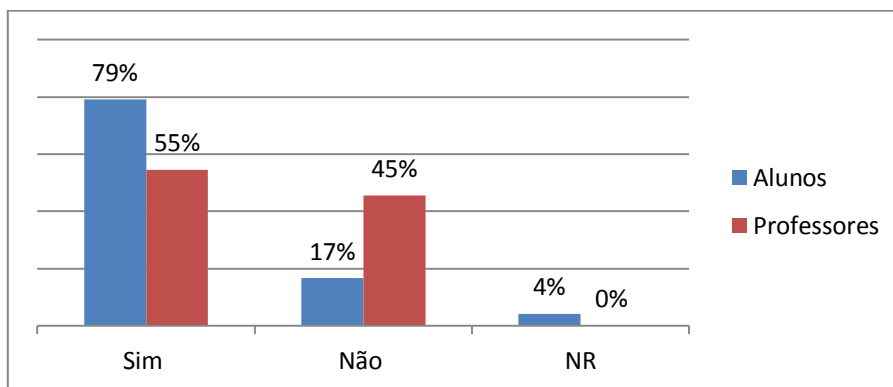


Quando analisamos a carga horária que compõem os cursos, ambos os grupos, alunos (79%) e professores (55%), consideram que esta é excessiva (cf. Gráfico nº26).

O D.T., quando às horas de formação nos cursos refere:

“No entanto parece-me que estes cursos têm um elevado número de horas, mesmo na componente prática, acho que é um número muito elevado de horas para os alunos frequentarem e por isso torna-se complicado” (D.T.R.).

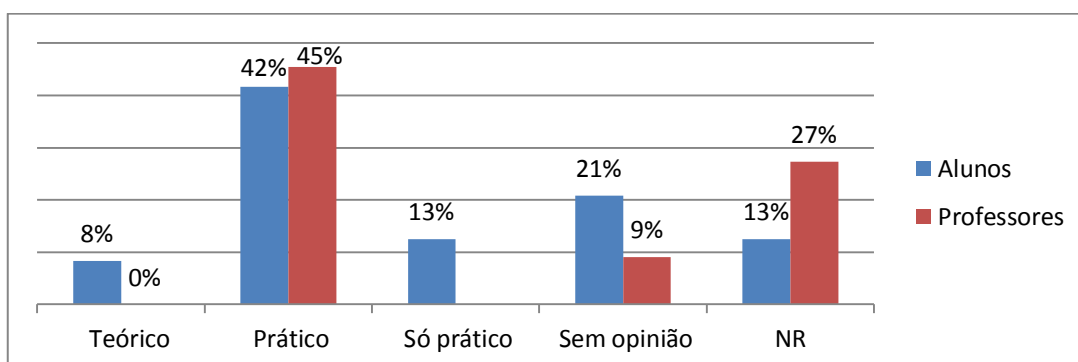
**Gráfico nº 26: Consideras que o curso tem muitas horas de aulas.**



Quando analisamos o que fariam para que a carga horária excessiva dos cursos fosse “minimizada”, ambos os grupos inquiridos, alunos (42%) e professores (45%), referiram que os cursos deveriam ter uma componente mais forte na componente prática (cf. Gráfico nº27).

Estas opiniões vêm reforçar de certa forma a filosofia inerente entre os C.E.F. e o E.R.

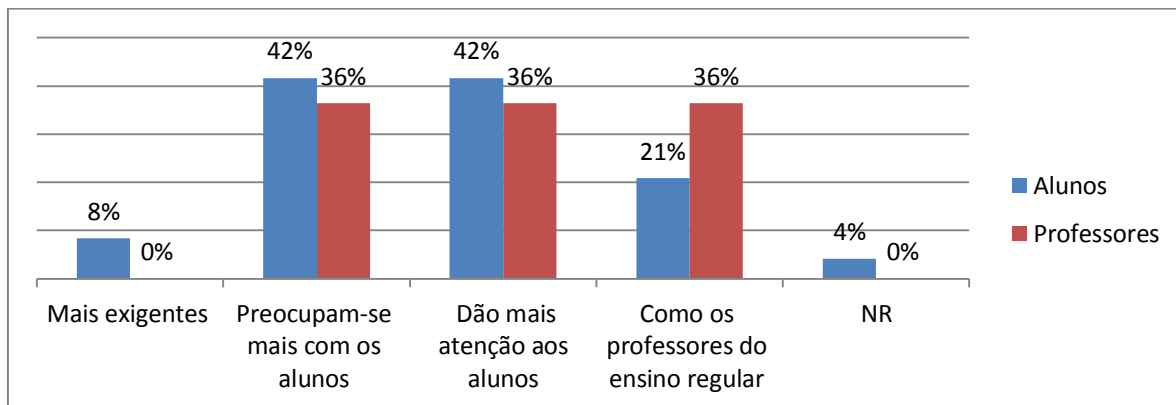
**Gráfico nº 27: Se a resposta foi SIM o curso deveria ser mais.**



De acordo com os dados (cf. Gráfico nº28), verificamos que na questão relativa à diferença entre os professores do C.E.F. e dos professores do Ensino Regular, as opiniões não são concordantes. Verificamos que estes alunos consideram que os professores têm uma maior preocupação e lhes dão mais atenção (42%).

Podemos dizer que existe uma maior preocupação para com estes alunos, no sentido de os ajudar a superar as dificuldades devidas às retenções que foram alvo e assim de os levar a concluir a escolaridade obrigatória com sucesso.

**Gráfico nº 28: Os professores dos C.E.F. relativamente aos que tiveste anteriormente são.**

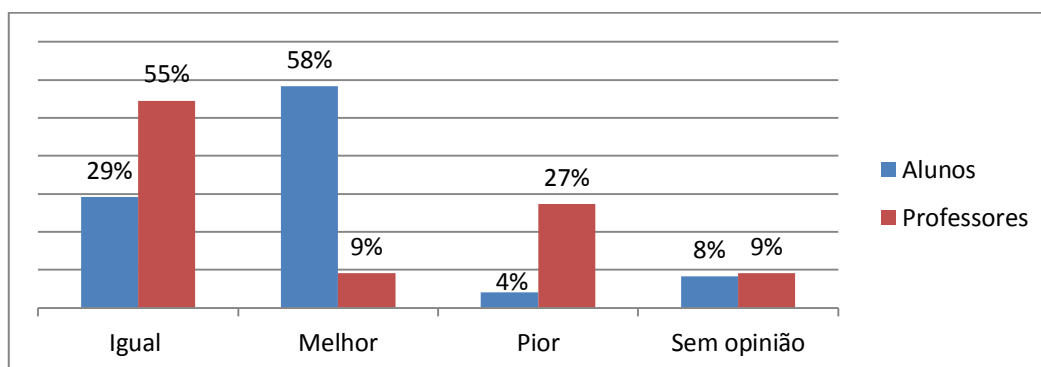


Na análise dos dados quanto ao relacionamento que existe entre alunos e professores nestes cursos de formação, comparativamente ao relacionamento que tiveram no ensino regular, os alunos, na sua maioria (58%), consideram que existe um melhor relacionamento, onde apenas um grupo restrito de alunos considera que é pior (4%).

Os docentes, na sua maioria, (55%) consideram o que têm um relacionamento semelhante com os alunos dos dois cursos. Apenas um grupo restrito de docentes consideram uma melhoria no relacionamento com os alunos (9%) (cf. Gráfico nº29).

Ao analisarmos os dados dos grupos inquiridos verificamos que existem algumas discrepâncias entre os dois grupos inquiridos.

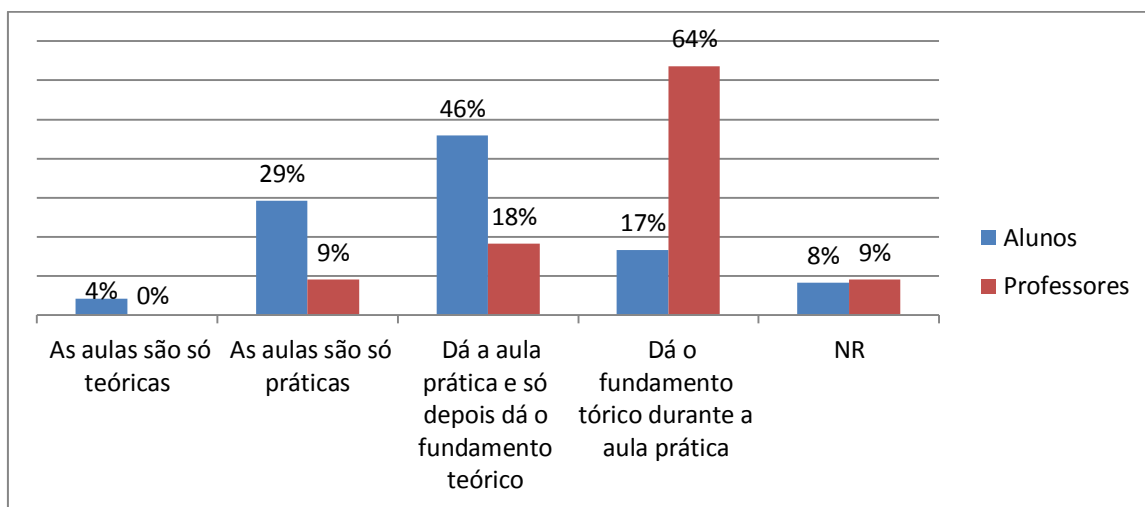
**Gráfico nº 29: O relacionamento dos professores com os alunos do C.E.F. é.**



Ao analisarmos os dados relativamente aos métodos /técnicas que os professores mais privilegiam na sala de aula, verificamos que a lecionação das aulas, são essencialmente práticas. Quanto às aulas teóricas, estas são quase inexistentes. Pela análise dos dados os alunos (46%), referem que os conteúdos inicialmente são apresentados de uma forma prática, e só depois é fundamentado com a parte teórica. Os alunos referem que as aulas são só práticas (29%), onde um restrito de alunos (4%), refere que as aulas são só teóricas (cf. Gráfico nº30). Os docentes estão em concordância com os alunos, ao referirem que lecionam a aula prática e só depois dão o fundamento teórico (64%). De salientar o facto de nenhum docente recorrer a aulas teóricas nestes cursos de formação.

Pretendendo este tipo de formação ser diferente do ensino regular, atendendo ao tipo de alunos, grau etário, tipo de percurso académico, este tipo de formação está mais direccionada para o aprender a fazer, dado o cariz mais prático destes cursos. Contudo a parte teórica não pode, nem deve ser descurada, pois não basta saber fazer, os alunos têm que perceber como e porque fazem.

**Gráfico nº 30: Quais os métodos/técnicas que os professores mais privilegiam nas aulas.**



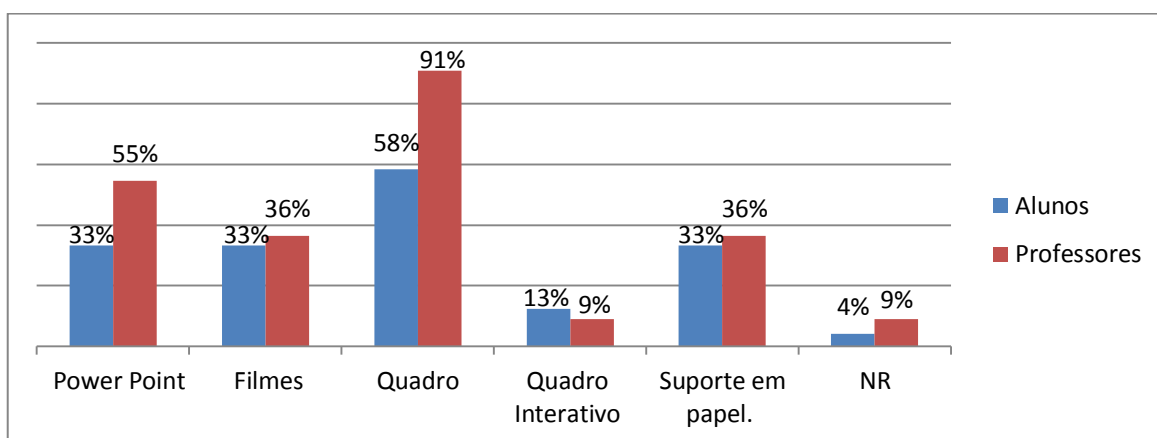
Da análise feita quanto aos recursos que os docentes mais utilizam nas aulas, os alunos referem que o quadro é o recurso mais utilizado (58%). Em segundo lugar vêm os recursos mais utilizados, suporte em papel (33%), Filmes (33%) e Power Point (33%). Os docentes estão em concordância como os alunos, existindo uma ligeira diferença na ordem de escolha dos recursos que usam nas suas aulas. Como primeiro recurso eleito pelos docentes é Quadro (91%), segue-se o Power Point (55%), o suporte em papel (33%) e os filmes (36%). O quadro interativo é o recurso menos utilizado pelos docentes (9%) e referido pelos alunos (13%) (cf. Gráfico nº31). O facto de o

quadro interativo ser menos utilizado, talvez se deva ao facto de ser uma tecnologia recente e de necessitar de formação específica.

Tendo em atenção ao percurso escolar destes alunos é necessário que se faça uso variado de recursos para não cair na monotonia e assim conseguir manter a motivação e captar a atenção destes jovens. A insistência num mesmo recurso pode conduzir à desmotivação, provocando um desinteresse pelos conteúdos e conseqüentemente levar ao insucesso.

Para atender à diferença na sala de aula, devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos. (Rodrigues, 2006, p.305-306).

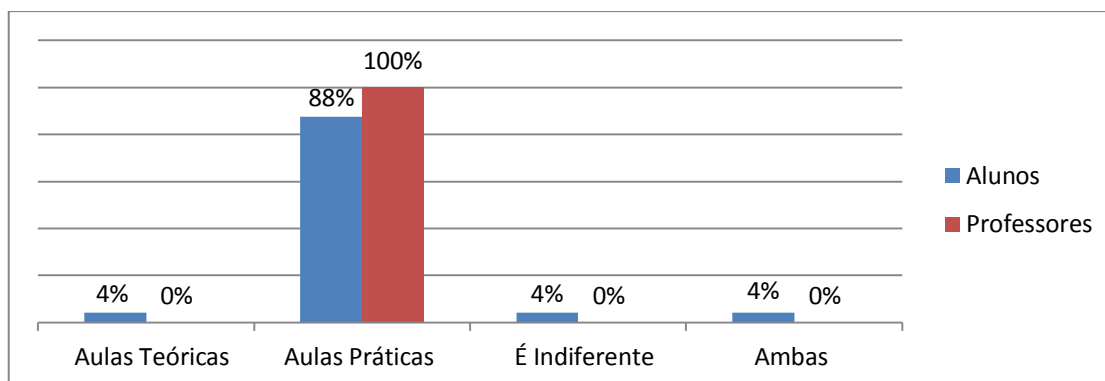
**Gráfico nº 31: Quais os recursos que os professores mais utilizam nas aulas.**



Quando analisadas as que aulas que os alunos mais gostam no curso que frequentam, verificamos que, quer alunos (88%), quer docentes (100%) estão em concordância (cf. Gráfico nº32).

As aulas práticas são uma das características que define este tipo de formação. É um ponto forte relativamente ao ensino regular, facto pelo qual é dada a preferência dos alunos com fraco rendimento académico, escapando assim às disciplinas mais teóricas onde é necessário um estudo mais cuidado e regular.

**Gráfico nº 32: No curso que tipo de aulas que mais gosta.**



Analisando os dados na questão da avaliação de conhecimentos, iremos analisar de que forma é feita a avaliação dos alunos nestes cursos. Em termos de avaliação, quer os alunos quer os professores dão preferência ao, Teste Teórico + Prova Prática seguindo-se os Trabalhos Práticos (cf. Gráfico nº33).

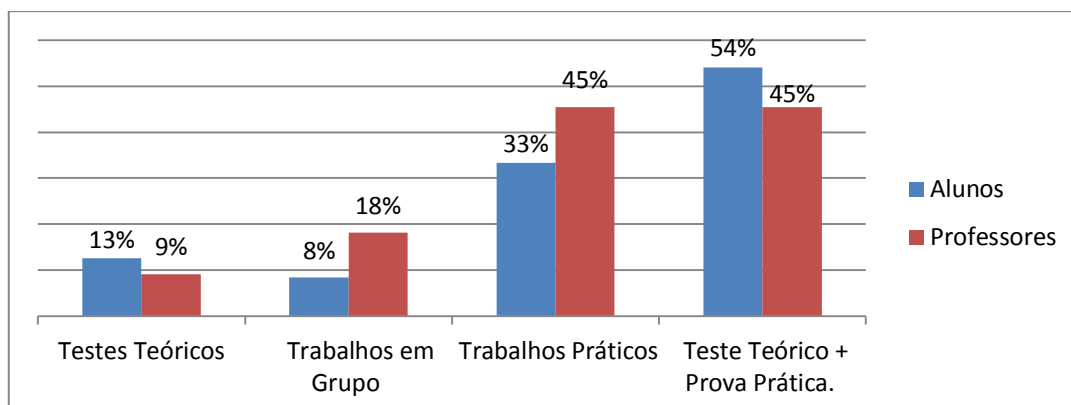
Tendo em atenção o tipo de avaliação de conhecimentos que é realizado no ensino regular, essencialmente por teste teórico, temos aqui uma forma de avaliação diferenciada que é a vertente prática. Este tipo de formação compreende quatro componentes de formação distintas que são: Sociocultural (C.F.S.C.), Científica (C.F.C.), Tecnológica (C.F.T.) e Prática (C.F.P.). As componentes Sociocultural e a Científica em termos de currículo tem alguns pontos em comum com o currículo do ensino regular. Desta forma é normal que alguns docentes optem pelo teste teórico.

Em termos de avaliação nestes cursos, os alunos são também avaliados de forma diferenciada da que estavam sujeitos no E.R.

A diretora, no que se refere à avaliação de conhecimentos que é realizada nestes cursos:

“Critérios de avaliação muito adaptados à realidade dos alunos. Valorizar mais os trabalhos em relação aos testes formais. Valorizar a investigação no fundo, o professor de uma turma e de um C.T. deste tipo, tem que perceber que tem que estar aberto à inovação a alguma tecnologia, a metodologias e aulas planeadas de forma atrativa”. (D.I.R.).

**Gráfico nº 33: Qual o tipo de avaliação que é mais privilegiada no curso.**



De acordo com os dados no que respeita, às instalações, ambos os grupos inquiridos, alunos (79%) e docentes (100%), estão em concordância em considerar as instalações adequadas ao funcionamento dos cursos (cf. Gráfico nº34).

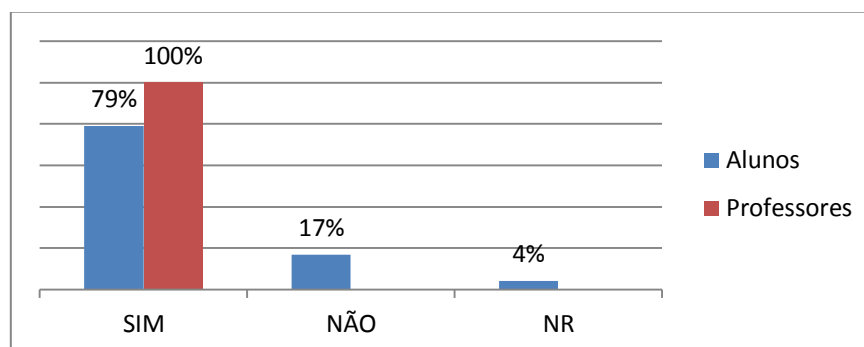
As instalações podem ser, um fator importante para uma boa aprendizagem, bem como um fator de sucesso. Uma adequação dos espaços vai proporcionar um melhor desempenho, quer de alunos quer de professores.

Quanto á adequação do espaço para o funcionamento dos cursos os D.T. referem:

“As escolas deviam estar dotadas de oficinas e materiais capazes para dar resposta, e sabemos que não existe. Foi aquilo que existiu e se deu cabo. Porque já existiu em Portugal” (D.T.E.).

“Dou o exemplo das escolas antigas que tinham bancadas, tinham salas específicas isso era ótimo foi-se acabando com isso. As novas escolas nem sempre têm. Quando não têm é um bocado complicado e por vezes acontecem situações dessas” (D.T.R.).

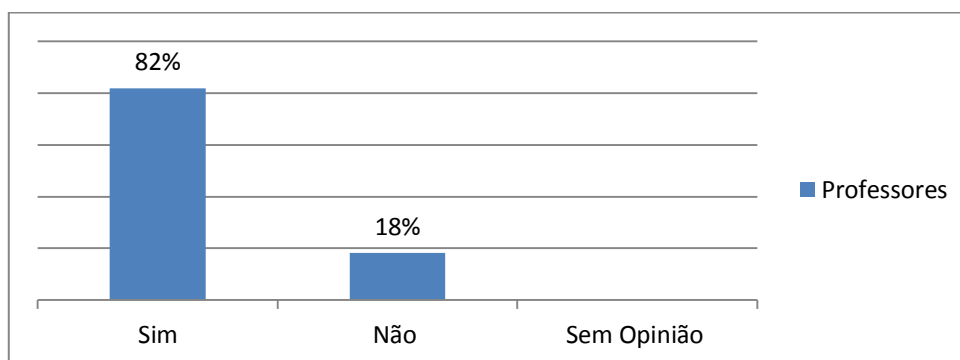
**Gráfico nº 34: Considera o espaço onde o curso funciona adequado.**



Dos dados analisados comparativamente à dinâmica das turmas do ensino regular com as turmas dos cursos C.E.F., os docentes consideram que estas turmas devido à sua especificidade têm dinâmicas muito diferentes (82%) (cf. Gráfico nº35).

Estas dinâmicas prendem-se com o fator mais prático do curso, bem como às lacunas que estes alunos têm devido às várias retenções de que foram alvo durante o seu percurso escolar.

**Gráfico nº 35: Considera que as turmas dos cursos C.E.F. têm uma dinâmica diferente das turmas regulares.**



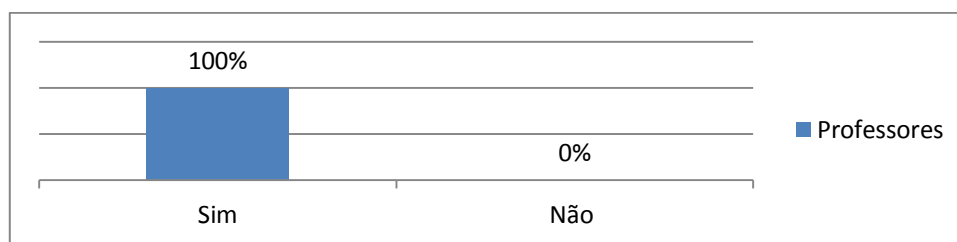
No que se refere às preparações das atividades letivas, analisados os dados, constatamos que todos os docentes referiram que têm em atenção especificidade das turmas / alunos (100%) (cf. Gráfico nº36). É importante conhecer o percurso destes jovens. Todos estes jovens tiveram a experiência da retenção, marcando-os de forma negativa no seu percurso académico e na sua vida social. Para colmatar todas estas adversidades, torna-se necessário que haja uma metodologia diferenciada nestes cursos.

No que se refere à metodologia utilizada neste tipo de cursos a diretora refere:

“Tem de haver metodologias diferenciadas neste tipo de cursos. Costumo dizer que para estes alunos temos que ter Matemática para a vida, Português funcional, Português para a vida, disciplinas em que se desenvolvam competências que eles necessitam e não tanto o programa tradicional. O Ministério cria sempre muitas alternativas, mas, depois a nível dos currículos parece que não consegue dar o salto do currículo tradicional” (D.I.R.).



**Gráfico nº 36: Na preparação das atividades letivas tem em atenção à especificidade da turma / alunos.**



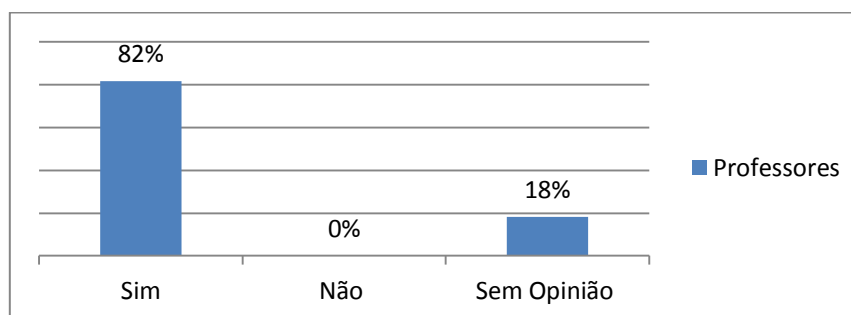
Em termos pedagógicos, analisando os dados recolhidos, os professores consideram que existe um acompanhamento mais personalizado aos alunos que frequentam estes cursos (82%), (cf. Gráfico nº37). As turmas dos cursos C.E.F., são na sua maioria, turmas com menos alunos que as turmas do ensino regular, o que permite um acompanhamento mais personalizado destes alunos. Esta proximidade traz algumas mais-valias. Aos alunos é-lhes dado mais atenção e apoio, situação que não se verificava no ensino regular devido ao elevado número de alunos por turma, bem como a preocupação acrescida de cumprir o currículo.

Os D.T., quanto ao acompanhamento que os alunos têm neste tipo de cursos:

“Acaba por haver mais aproveitamento, há sempre uma componente mais prática, quer queiramos quer não, os alunos têm outro tipo de acompanhamento que não têm no E.R. depois, tem a ver com a especificidade do curso” (D.T.R.).

“Acho que estes alunos são tratados nas palminhas das mãos, não há aquele rótulo de aulas de apoio. Aulas porque, isso também, já era mais um fardo para um aluno que não gosta da escola, estar a criar momentos extra, era um bocado contraditório. Então o que se tenta é adaptar, na medida do possível, os currículos. Toda a gente faz isso. Se calhar não sei até que ponto é uma prática corrente, mas tem funcionado. Acho que a escola promove duma maneira geral. Tenta sempre para qualquer tipo de alunos, C.E.F., ou regular, ajudar da maneira que pode” (D.T.E.).

**Gráfico nº 37: Considera que nestes cursos há um acompanhamento mais personalizado do aluno na sua aprendizagem.**



Ao analisarmos o funcionamento das aulas neste tipo de cursos, os docentes referem que estas têm que ter pedagogicamente diferentes (73%). Dada a especificidade que estes cursos têm pela sua componente prática bastante acentuada, nunca poderiam ter uma abordagem pedagógica idêntica à que é feita no ensino regular (cf. Gráfico nº38).

A forma como muitas vezes o professor encara estes alunos, as expectativas que deposita nestes alunos é muito importante. Se o professor não tiver expectativas positivas no seu trabalho, transmitir confiança, os alunos vão perceber que têm pela frente alguém que não acredita que eles sejam capazes. Pela conjuntura que vivemos, a classe docente não tem sido muito bem tratada, levando a alguma desmotivação dos docentes (Santos, 2009).

A diretora quanto à formação específica dos docentes que lecionam estes cursos refere:

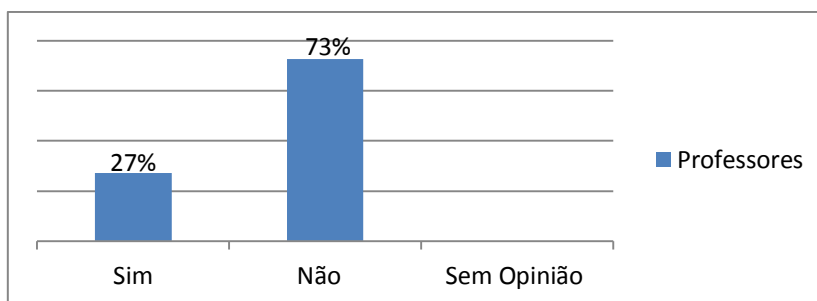
“Tem que haver uma metodologia de ensino diferente e que os professores têm que a querer ter. A culpa não é só dos professores, temos vivido numa sociedade que tem desvirtuado muito o papel do professor”.

“Mas o professor tem que ter expectativas positivas em relação ao aluno, porque senão, também não tem expectativas em relação ao seu trabalho. Se eu quando entro numa sala não tenho nenhum tipo de expectativa, é a mesma coisa que dizer que não vou lá fazer nada”.

“E portanto essa postura tem que mudar em relação a qualquer aluno. Tenho que fazer o aluno acreditar, que com a minha ação e a minha ajuda, ele é capaz de melhorar”.

“A sala de aula tem que ser o sítio onde eu entro e acredito que sou capaz de desenvolver competências positivas num grupo de alunos. Se eu mostro que não acredito neles, que não gosto deles e se isto tem um efeito numa turma de ensino regular, ainda tem um efeito mais intenso em miúdos que têm uma auto estima muito baixa” (DIR.).

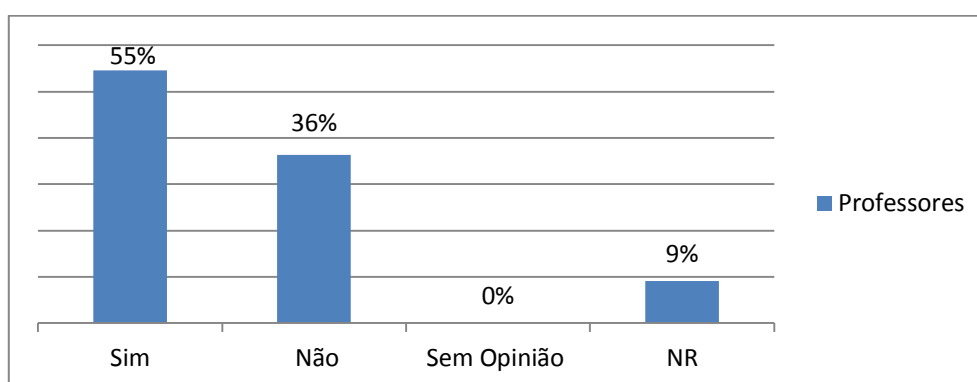
**Gráfico nº 38: Considera que as aulas dos cursos C.E.F. devem ser pedagogicamente idênticas ao de uma turma do ensino regular.**



Ao analisarmos os dados na tentativa de saber se os docentes que lecionam estes cursos deveriam ter ou não, algum tipo formação específica, constatamos de que a maioria respondeu que

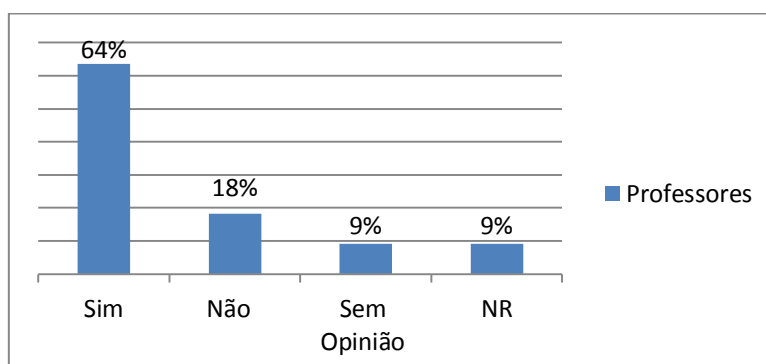
sim (55%) (cf. Gráfico nº39). Este agrupamento possui corpo docente estável, com muitos anos de serviço docente, denotando assim uma grande experiência. Devido a esta experiência e talvez pelas dificuldades sentidas por estes docentes, considerem que será necessário uma formação específica pela característica destes cursos, mas também o de saber como lidar com estes jovens em termos comportamentais. Como sabemos estas áreas não fazem parte da formação inicial de professores. Cada vez mais o nosso sistema de ensino se depara com estas situações problemáticas. Desta forma é normal que os docentes não se sintam na sua área de conforto ao lecionar estes cursos.

**Gráfico nº 39: Na sua opinião os docentes que lecionam estes cursos deviam ter algum tipo de formação específica.**



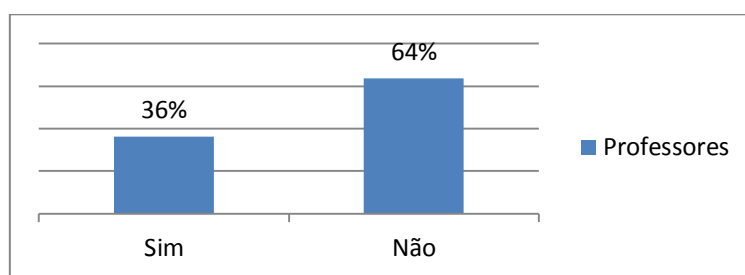
Analisando a questão, de serem os docentes com mais experiência a lecionar estes cursos, chegamos á conclusão de que os docentes (64%) consideram que sim. (cf. Gráfico nº40). Subentendemos aqui, que mais experiência esteja relacionada com mais anos de lecionação.

**Gráfico nº 40: Considera que docentes com mais experiência deveriam lecionar este tipo de cursos.**



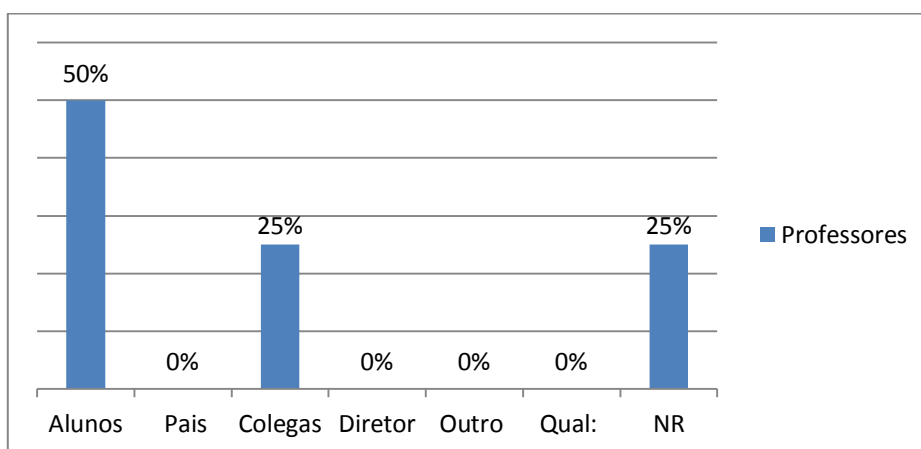
Ao analisar os dados para saber se os docentes tiveram alguma experiência negativa nestes cursos, constatamos, que 64% responderam que não (cf. Gráfico nº 41). Ao analisarmos o tipo de alunos destas turmas, é normal que o conflito surja, pois estão reunidas as condições para o seu aparecimento. Os professores, na maioria dos casos, não se sentem preparados para gerir este tipo de conflitos em sala de aula. O absentismo que se verifica nestes cursos, por parte dos professores, deve-se muitas das vezes à incapacidade de resolução destes conflitos, bem como à pressão constante que estas turmas provocam nos professores.

**Gráfico nº 41: Teve alguma experiência pedagógica negativa neste tipo de cursos.**



Analisando as experiências negativas que alguns docentes tiveram nestes cursos, em termos pedagógicos, podemos verificar, que a grande maioria destas experiências negativas foram com alunos (50%). Temos também o relato de algumas experiências negativas com colegas (25%) (cf. Gráfico nº42). Alguns fatores que estes alunos apresentam, tais como, o seu percurso escolar atribulado, o não querer estudar, estar obrigado a frequentar o curso, são alguns dos fatores que potenciam situações de conflito e mau estar dentro das turmas.

**Gráfico nº 42: Se SIM a que nível.**



Ao analisarmos a hipótese de escolha, por parte dos professores, para lecionar turmas do ensino regular e turmas C.E.F., verificamos que existe um equilíbrio entre os que escolheriam (36%) e os que não escolheriam (36%) lecionar este tipo de cursos. No entanto verificamos que alguns professores, (27%) é-lhes indiferente lecionar, ou não, este tipo de cursos (cf. Gráfico nº 43). Podemos verificar que a leccionação destas turmas não é por escolha, mas por atribuição de serviço. Neste agrupamento, por ter um corpo docente estável, a atribuição destas turmas pelos vários docentes não se torna uma tarefa complicada, no sentido de atribuir aos docentes com mais experiência a leccionação destes cursos. Muitas vezes a negação para a leccionação destes cursos, deve-se ao facto da conotação negativa que estes cursos têm na própria escola, sabendo à partida o tipo de alunos que se vai ter neste tipo de cursos.

A diretora refere no que respeita à leccionação destes cursos:

“Esse mau estar que nós temos, também aparece aquela ideia, que é muito bom desde que não seja eu a dar”.

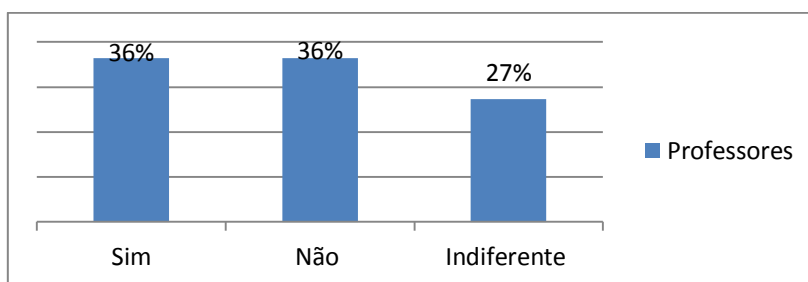
“Por exemplo o ano passado no curso experimental vocacional dual só na direção ficaram duas pessoas. Para não termos a ideia de que são ofertas de segundo plano, que não são” (DIR.).

Os D.T. na questão da leccionação destes cursos referem:

“Não há receptividade. De uma forma geral, as pessoas se puderem “fugir” destes cursos, fogem. Porquê? Porque sabem que são cursos que dão sempre um trabalho acrescido. Uma pessoa que tenha cinco ou seis turmas de dois ou três níveis diferentes e depois ainda vai ter um C.E.F., que vai trazer um trabalho acrescido, é evidente que é muito complicado. As horas que estão distribuídas acabam por ser as mesmas e não compensa o desgaste” (D.T.R.).

“Um professor quando vê no horário a distribuição de serviço C.E.F. ou profissional deita as mãos à cabeça e diz: “ai meu deus!”. Depois, sabemos à partida, com o perfil de alunos que contamos. Por outro, com uma turma de alunos difíceis para não dizer pior. Alguns professores que tiveram essa experiência, até a encaram com alguma naturalidade, também lá está, pelo seu perfil e dizem “é difícil mas leva-se” há outros que é um desacerto. Aliás nós tivemos colegas com depressões causadas pela continuidade do trabalho com este tipo de alunos, pessoas que ficaram em casa, que não aguentaram a pressão.” (D.T.E.).

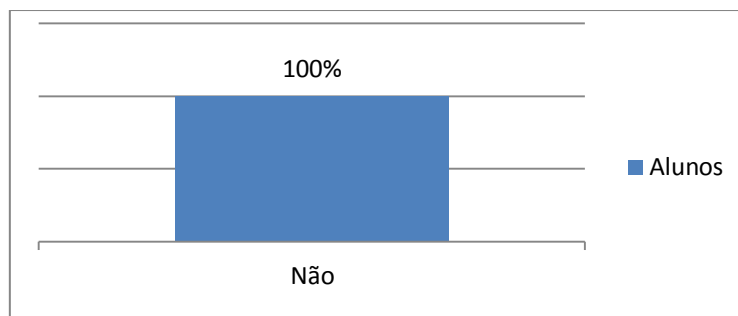
**Gráfico nº 43: Podendo escolher entre os vários níveis de ensino, escolheria lecionar turmas C.E.F.**



#### **4.3. CONHECER OS RESULTADOS DA FREQUÊNCIA E CERTIFICAÇÃO DOS C.E.F. NA VIDA DOS ALUNOS DO PONTO DE VISTA PROFISSIONAL E SOCIAL.**

Ao analisarmos a questão da reprovação num curso C.E.F., todos os alunos responderam que não, em virtude de ser a primeira vez que estão a frequentar um curso de formação (C.E.F.) (cf. Gráfico nº 44).

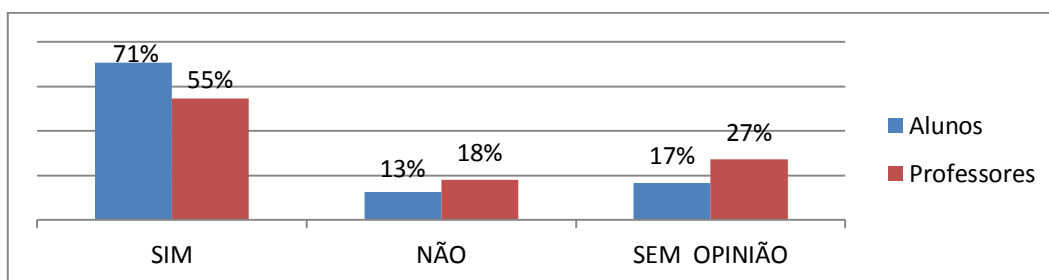
**Gráfico nº 44: Alguma vez reprovaste no C.E.F.**



No que respeita à valorização destes cursos de formação como uma nova forma de ensino, ambos os grupos inquiridos, alunos (71%) e professores (55%), consideram que estes cursos são valorizados (cf. Gráfico nº45).

É importante haver um feedback positivo no que concerne á valorização destes cursos pela comunidade. É um reforço positivo, que vem aumentar a auto estima destes jovens e assim criar uma motivação acrescida para continuar e concluir com sucesso o percurso académico escolhido.

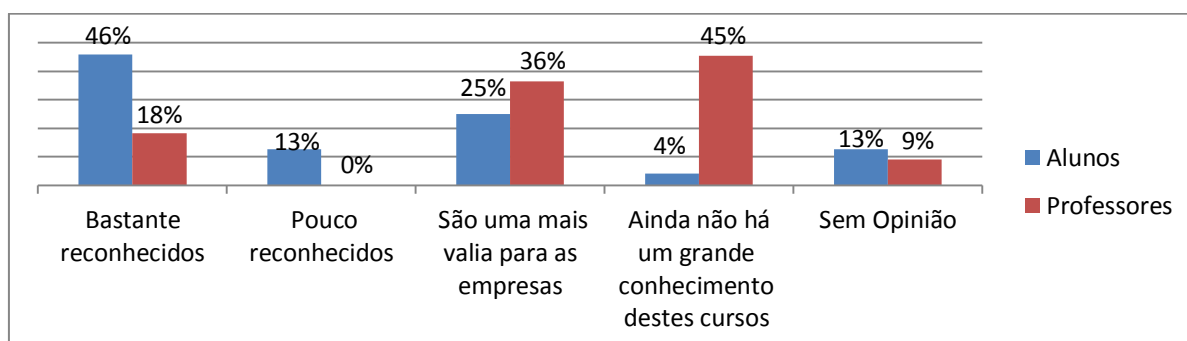
**Gráfico nº 45: Fora da escola os cursos C.E.F. são valorizados como uma nova forma de ensino.**



Ao analisarmos os dados quanto ao reconhecimento destes cursos de formação como forma dos jovens obterem uma profissão e de ficarem preparados para o mundo do trabalho, constatamos que ambos os grupos não estão em consonância.

Os alunos consideram que estes cursos são bastante reconhecidos (46%), considerando, também, que os cursos representam uma mais-valia para as empresas (25%). No entanto a maioria dos professores considera ainda não existir um grande conhecimento destes cursos (45%) (cf. Gráfico nº46). É importante que o tecido empresarial da zona conheça as ofertas formativas oferecidas pela escola. Este conhecimento das ofertas formativas pode proporcionar a criação de protocolos, permitindo assim, a colocação de alunos em formação em contexto de trabalho (F.C.T.). De igual forma poderá dar origem à criação de parcerias, colmatando eventuais necessidades que as empresas possam ter em termos de formação.

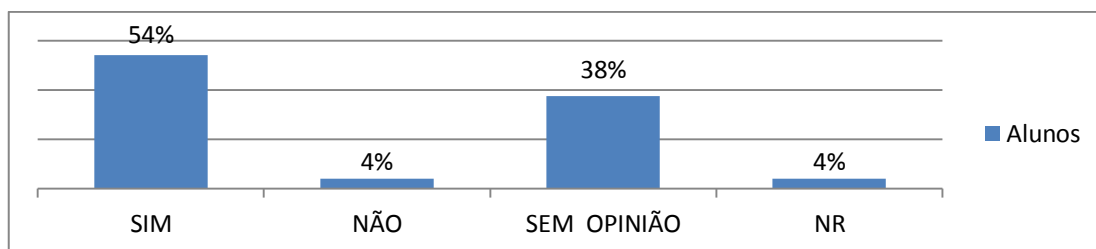
**Gráfico nº 46: Fora da escola os cursos C.E.F. são reconhecidos como uma nova forma de obter uma profissão e uma forma de ficar preparado para entrar no mundo do trabalho.**



Nesta questão pretendemos conhecer até que ponto é importante o reconhecimento destes cursos pelos pares do jovem. Analisando os dados, os jovens consideram que é muito importante (54%) (cf. Gráfico nº47). Considerando que a auto estima destes jovens é muito baixa, leva a que

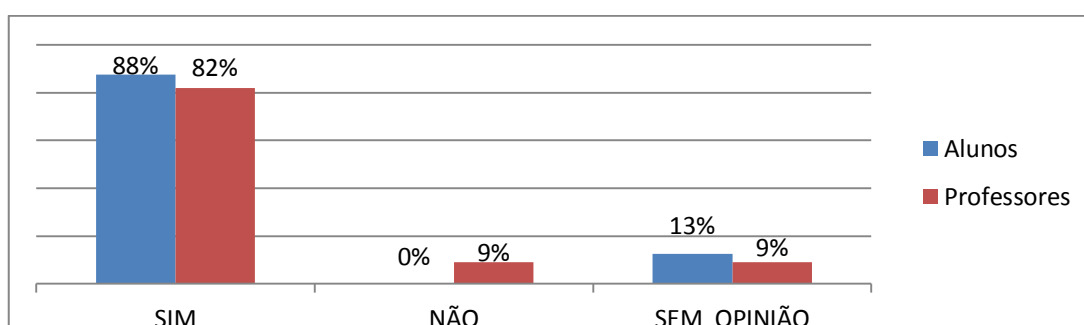
estes reforços positivos sejam um incentivo à continuação e conclusão do curso. Esta é a última oportunidade, a última porta que se abre, em que o jovem tem a possibilidade de concluir a escolaridade obrigatória e de ao mesmo tempo ter uma certificação para ingressar no mercado de trabalho.

**Gráfico nº 47: O facto de frequentares um C.E.F. os teus amigos reconhecem que é uma boa escolha.**



Da análise dos dados, verificamos que há concordância de opiniões entre alunos (88%) e docentes (82%), em que ambos referem que este tipo de formação habilita os jovens a entrar facilmente no mercado de trabalho (cf. Gráfico nº48). Denota-se que as equipas pedagógicas estão em sintonia e a fazer um bom trabalho. Na maioria das vezes não se dá o devido reconhecimento aos profissionais que temos. No entanto eles continuam a dar o seu melhor, para que estes jovens estejam preparados de forma adequada e se sintam aptos a ingressar no mercado de trabalho.

**Gráfico nº 48: Consideras que o curso que frequentas te dá uma boa formação para entrares no mundo do trabalho.**

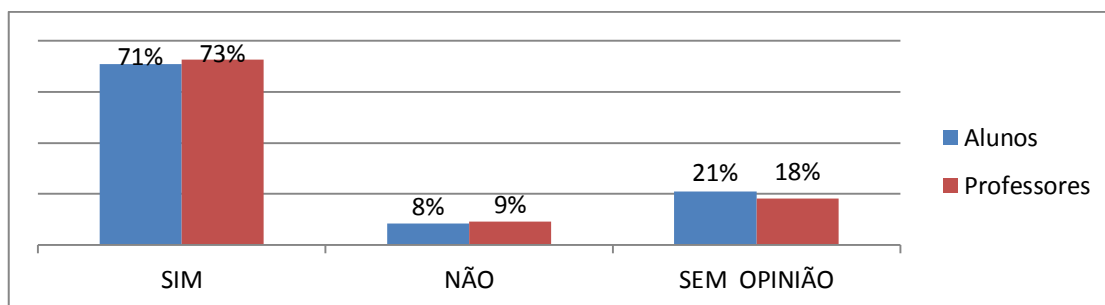


Nesta questão verificamos que ao analisar os dados, que existe qualidade na formação transmitida neste tipo de formação. Como se pode verificar tanto os alunos (71%) como os docentes (73%) partilham da mesma opinião em que existe, uma boa preparação na área técnica permitindo desta forma, uma certificação profissional a estes jovens (cf. Gráfico nº49).



Relativamente à formação na parte técnica do curso dá-nos um indicador das competências técnicas adequadas dos docentes que lecionam estas áreas do saber. Estas áreas devido à sua especificidade carecem de formação e atualização permanente, de forma a dar a melhor preparação a estes jovens de forma a ingressarem no mercado de trabalho com as devidas competências.

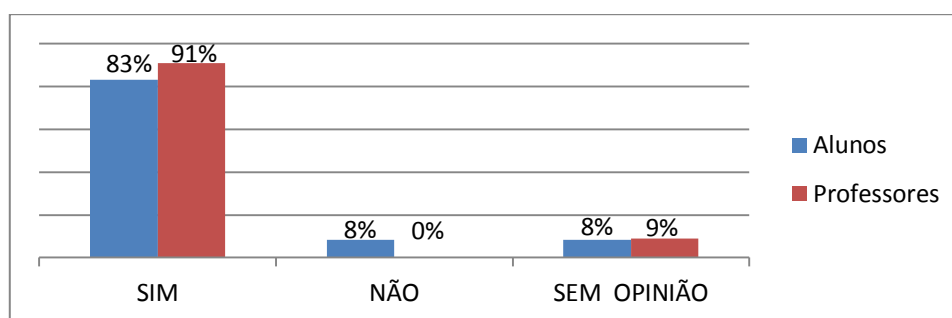
**Gráfico nº 49: Consideras que na parte Técnica tens uma boa preparação para entrares no mundo do trabalho.**



Nesta questão e confirmando com os dados constatamos que tanto os alunos (83%) como os docentes (91%) concordam que será mais fácil conseguir emprego após a conclusão do curso (cf. Gráfico nº50).

Este reconhecimento por parte dos alunos de que será mais fácil conseguir emprego após a conclusão do curso, mostra que não foi tempo perdido e como tal, estão a ser recompensados, não só em termos pessoais, como sociais, o facto de frequentarem este tipo de formação.

**Gráfico nº 50: Consideras que depois de concluir o curso será mais fácil conseguir emprego.**

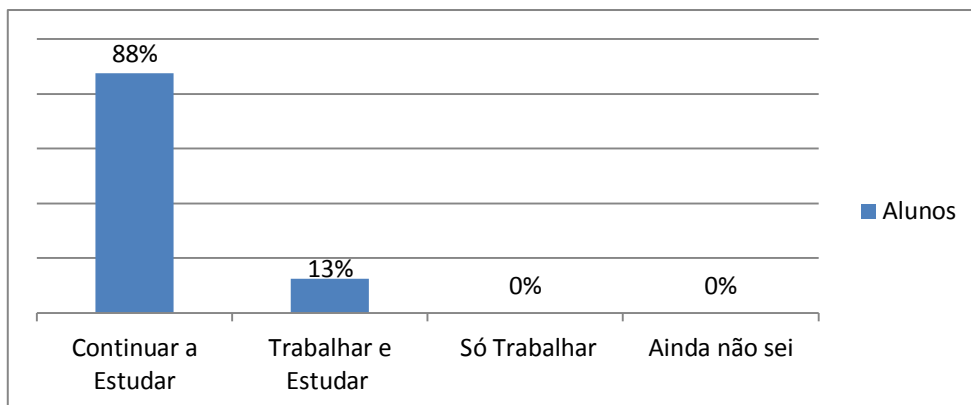


Ao analisarmos a do que irão fazer após a conclusão do curso, podemos verificar que a vontade destes jovens é o de continuar a estudar (88%), em exclusividade ou não, é a vontade expressa (cf. Gráfico nº51).

Podemos aferir de que estes jovens se sentem bem na escola e que as más experiências já fazem parte do passado. Podemos afirmar que ganhamos uma batalha, trazendo mais alguns jovens

para o nosso sistema de ensino, contribuindo assim de alguma forma para que os números do insucesso baixem.

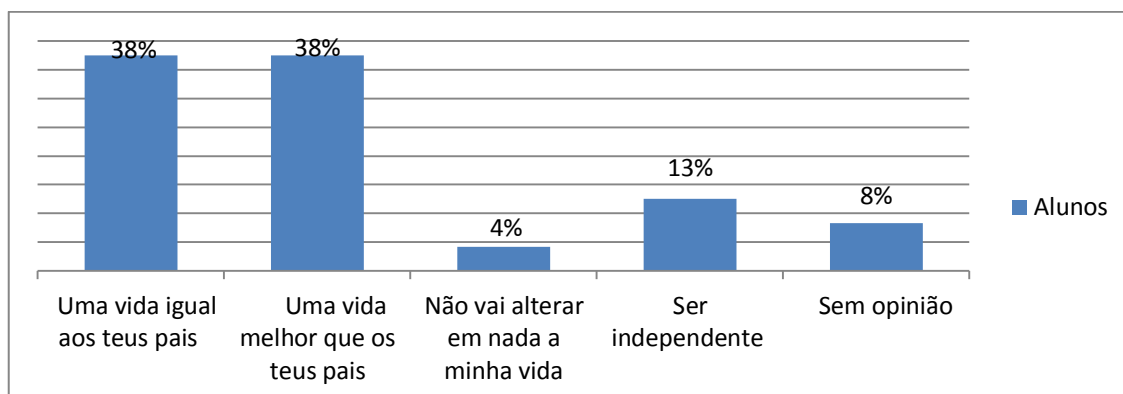
**Gráfico nº 51: Ao concluíres este curso vais.**



Ao analisarmos os dados na questão, quais as mais-valias que o curso lhes pode trazer em termos futuros verificamos que as opiniões destes jovens repartem-se entre ter uma vida melhor (38%), ou igual aos dos seus progenitores (38%) (cf. Gráfico nº52).

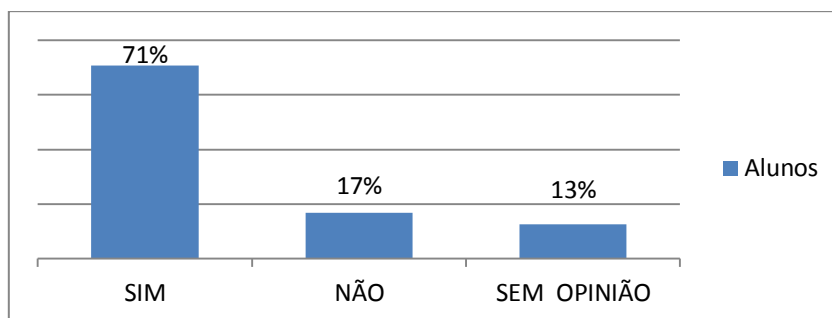
Denota-se aqui um certo pessimismo, talvez devido à instabilidade que o país atravessa, os leve a pensar que a situação não se vá alterar tão rapidamente.

**Gráfico nº 52: Depois de concluíres o curso consideras que este vai-te permitir ter.**



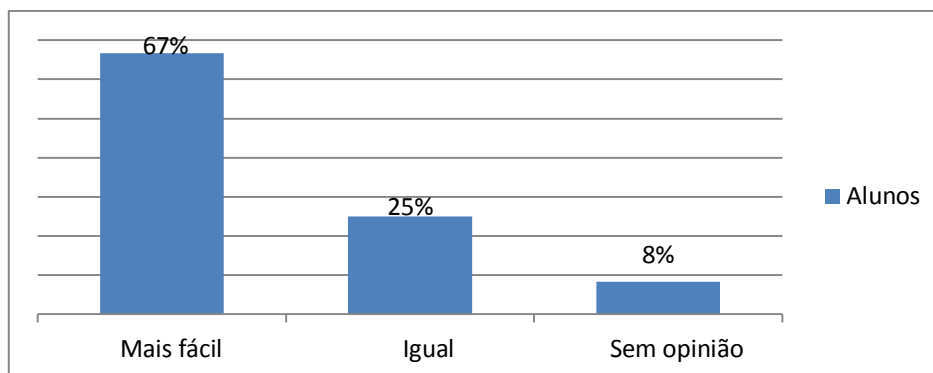
O facto de frequentar um curso C.E.F. considera que é socialmente valorizado. Nesta questão verificamos, depois de analisados os dados que os jovens consideram que são valorizados socialmente devido ao facto de frequentarem este tipo de formação (71%) (cf. Gráfico nº53). Verificamos que estes cursos proporcionam a estes jovens uma mais-valia, como forma de integração positiva na comunidade onde estão inseridos.

**Gráfico nº 53: Pelo facto de frequentares o C.E.F. consideras que és socialmente valorizado.**



Em termos de mercado de trabalho os alunos consideram, que com este tipo de formação conseguem uma integração mais fácil (67%) na vida laboral. Verificamos que uma percentagem (25%) considera que o facto de frequentarem este tipo de formação não é relevante para a integração no mercado de trabalho (cf. Gráfico nº54).

**Gráfico nº 54: Relativamente aos alunos que concluem estes cursos, a sua integração no mercado de trabalho é.**



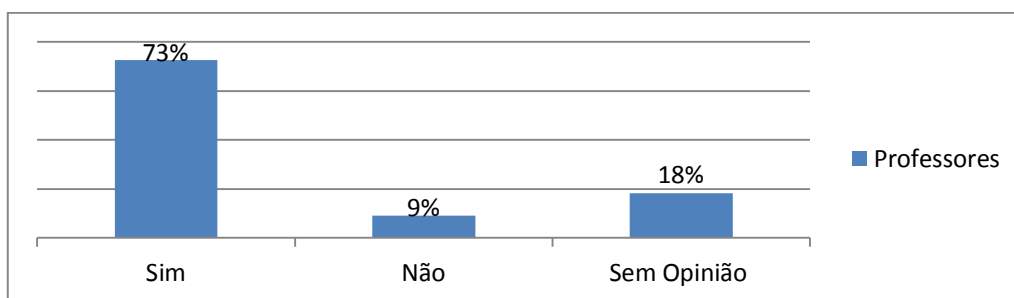
Com a introdução destes cursos os docentes consideram que os jovens olham a escola de uma forma diferente (73%) (cf. Gráfico nº 55). Os jovens ao se aperceberem que esta é a sua última oportunidade, começam a ter a percepção de que a escola lhes pode ser útil para o seu futuro.

O D.T. considera que com a criação destes cursos os alunos olham para a escola de forma diferente:

“No final do curso, eles de facto estão mais maduros e perceberam a mais-valia que foi terem-lhe dado a mão. Eles dão valor por causa disso, porque percebem que eram alunos que porventura não iriam a lado nenhum e que conseguiram”.

”Os grupos que eu apanhei e os grupos que eu larguei não eram as mesmas pessoas” (D.T.E.).

**Gráfico nº 55: Considera que com a criação destes cursos os alunos olham para a escola de forma diferente.**



No que respeita ao grau de satisfação dos jovens no que respeita ao curso, analisando os dados, os docentes na sua maioria consideram que os jovens estão satisfeitos (64%) com a frequência do curso ou muito satisfeitos (18%) (cf. Gráfico nº 56).

O D.T. quanto ao grau de satisfação dos alunos nos cursos refere:

“Alguns deles que até não queriam nada até passam a querer e percebe-se que há uma evolução muito grande depois dos dois anos do curso” (D.T.E.)

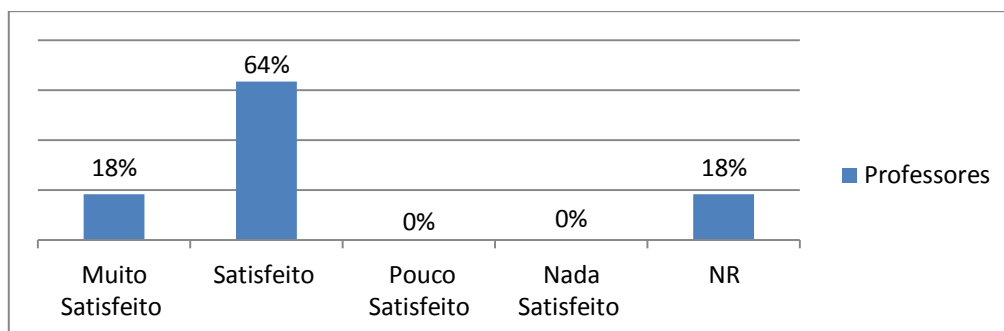
As opiniões dos D.T. e da Diretora vão ao encontro das opiniões expressas tanto pelos alunos como pelos docentes. Nota-se que há satisfação quando da conclusão dos cursos. No início ainda está tudo um pouco confuso. Com o andar do tempo, há uma interiorização do funcionamento do curso, maior interesse e tudo fica mais transparente. Nestes cursos o primeiro ano é o ano mais problemático. O segundo ano do curso é um ano completamente diferente, verificando-se por vezes, senão na maioria das vezes, uma taxa de conclusão total.

Os D.T. referem quanto à satisfação dos alunos:

“Os alunos concluem, saem, terminam a generalidade fica satisfeita. Mas há sempre alguns que chegam ao fim insatisfeitos porque já é uma insatisfação global do ensino, o ensino não lhes diz nada. Por vezes encontro alguns alunos que estão a exercer dentro da área que frequentaram e estão satisfeitos por terem feito o curso” (D.T.R.).

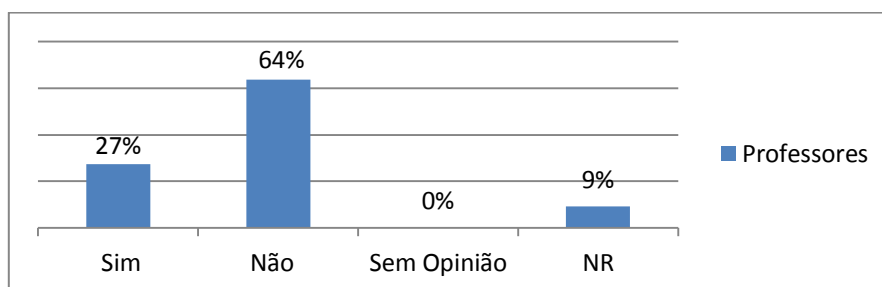
“Eles também não conhecem outros universos, mas de qualquer modo, eu diria que eles ficam satisfeitos, diria até, muito satisfeitos. No final do curso, eles de facto estão mais maduros e perceberam a mais-valia que foi terem-lhe dado a mão. Eles dão valor por causa disso porque percebem que eram alunos que porventura não iriam a lado nenhum e que conseguiram. E a maior parte deles ficam contentes. Todos eles no 1º ano vangloriam-se muito das asneiras que foram fazendo ao longo dos anos anteriores. No final do curso, se calhar já não querem lembrar essa parte e já dizem “eu já faço isto, já sei fazer aquilo” (D.T.E.).

**Gráfico nº 56: Como considera o grau de satisfação dos alunos no que respeita ao curso.**



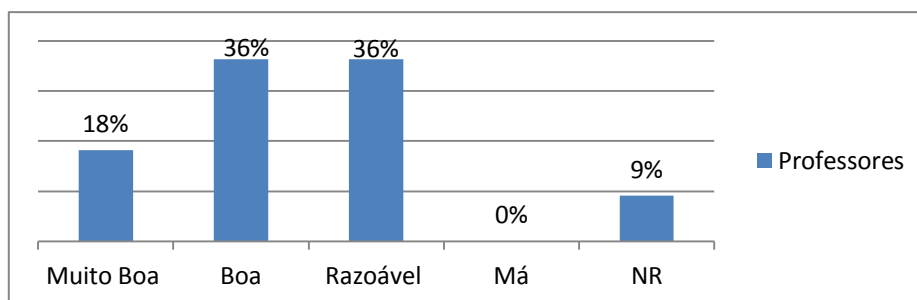
Quanto à interdisciplinaridade, os docentes consideram que esta não existe entre os vários cursos C.E.F. (64%) (cf. Gráfico nº 57).

**Gráfico nº 57: Existe interdisciplinaridade entre os cursos C.E.F. e os restantes cursos existentes na escola.**



A satisfação por parte dos docentes quanto à lecionação dos cursos C.E.F., consideram que é Boa (36%) ou razoável (36%) (cf. Gráfico nº 58). Apesar de todas as contrariedades e do perfil destes alunos, os docentes acabam por se adaptar, chegando ao fim e ter uma opinião contrária à que inicialmente tinham deste tipo de cursos. Muitas das vezes é criado um mito à volta destes cursos, que na maioria das vezes não corresponde à realidade.

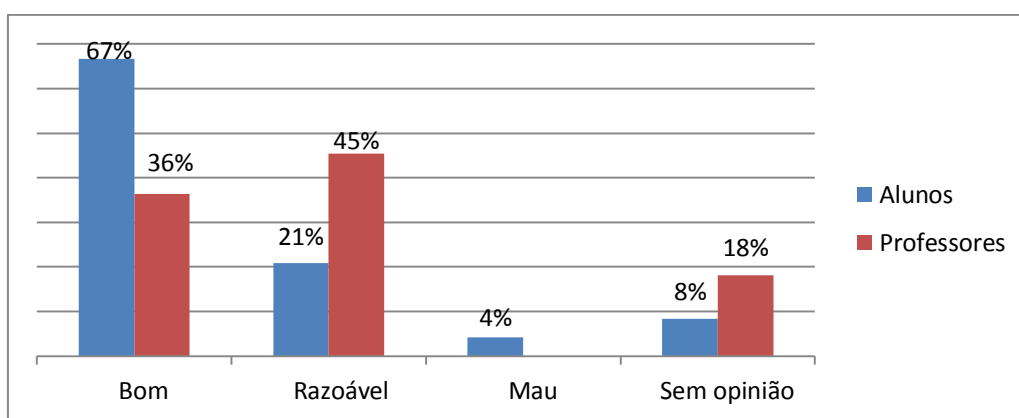
**Gráfico nº 58: Qual o seu grau de satisfação quanto á lecionação deste tipo de curso.**



#### 4.4. CONHECER OS RESULTADOS DA CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DESTES CURSOS NA VIDA DA ESCOLA.

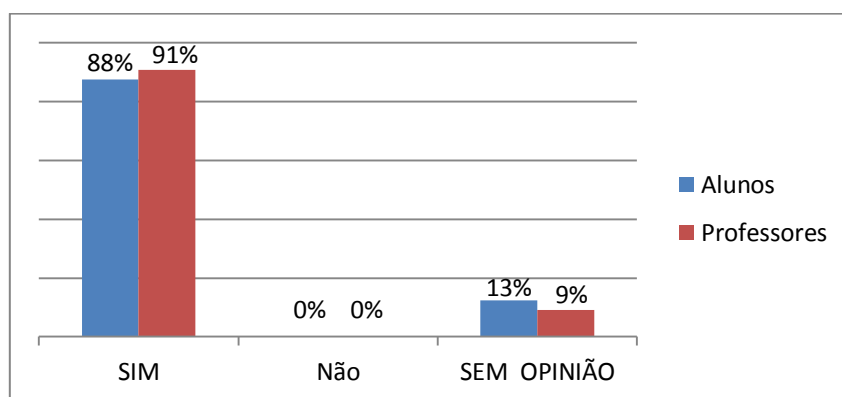
Analisando os dados quanto ao relacionamento dos alunos dos cursos C.E.F., com os alunos dos outros cursos existentes na escola, constatamos que os alunos consideram que o relacionamento é bom (67%). Os docentes consideram que o relacionamento existente no seio escolar é razoável (45%). Podemos concluir a existência de um relacionamento saudável no seio escolar, onde só uma pequena percentagem de alunos (4%) considera que o relacionamento é mau (cf. Gráfico nº59).

**Gráfico nº 59: Como considera o relacionamento dos alunos destes cursos com os alunos dos outros cursos existentes na escola.**



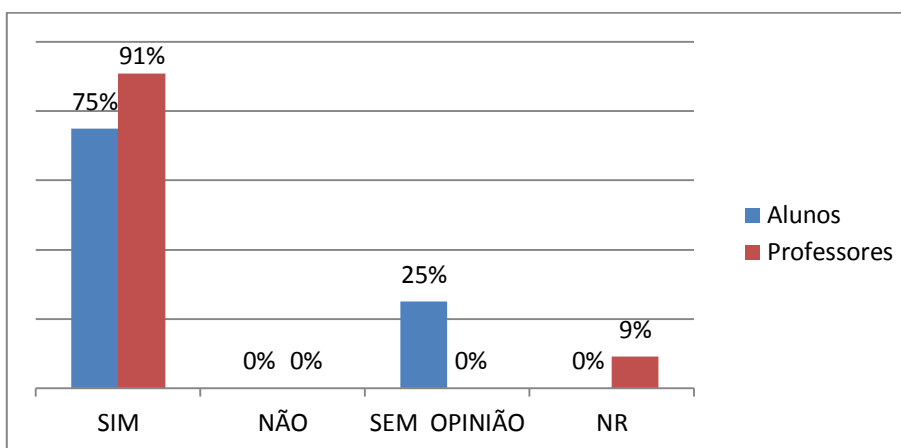
No que concerne em termos de formação os alunos consideram que estes cursos, são uma boa alternativa que a escola lhes proporciona (88%). Os docentes corroboram da mesma opinião (91%) (cf. Gráfico nº60). A diversidade na formação é necessária na vida da escola, para que os alunos possam optar por um percurso académico e assim concluir ou prosseguir os seus estudos.

**Gráfico nº 60: Em termos de formação os C.E.F. são uma boa alternativa que a escola oferece.**



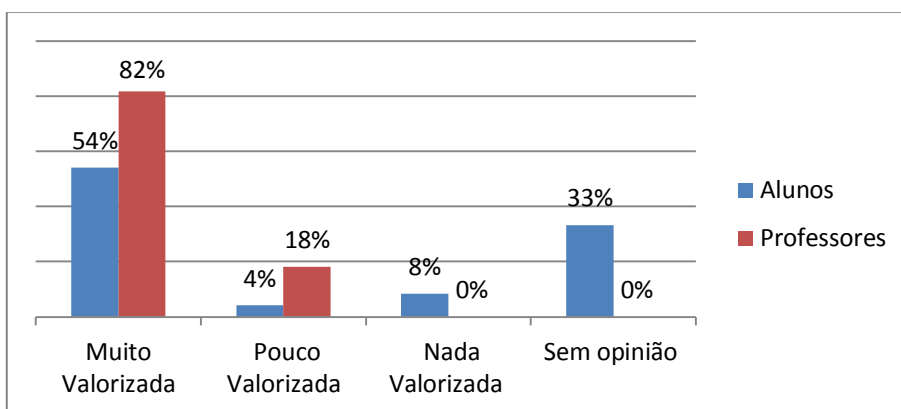
No que concerne ao ambiente escolar, e à integração destes alunos no ambiente escolar tanto os alunos (75%), como os docentes (91%), consideram que existe uma boa integração por parte destes no ambiente escolar (cf. Gráfico nº61). Salienta-se que uma das ideias da criação destes cursos é o de minimizar o insucesso escolar e a indisciplina. Constata-se pelos inquiridos, que não existem problemas em termos comportamentais no seio escolar.

**Gráfico nº 61: Considera que os alunos que frequentam os cursos C.E.F. estão bem integrados no ambiente escolar.**



Quanto á valorização da escola, ao ter como oferta formativa estes cursos, os alunos (54%), bem como os docentes consideram que a escola sai muito valorizada com este tipo de cursos (82%) (cf. Gráfico nº62). Este tipo de formação é pertinente no nosso sistema de ensino. As escolas têm um papel muito importante no tipo de formação que proporcionam aos nossos jovens.

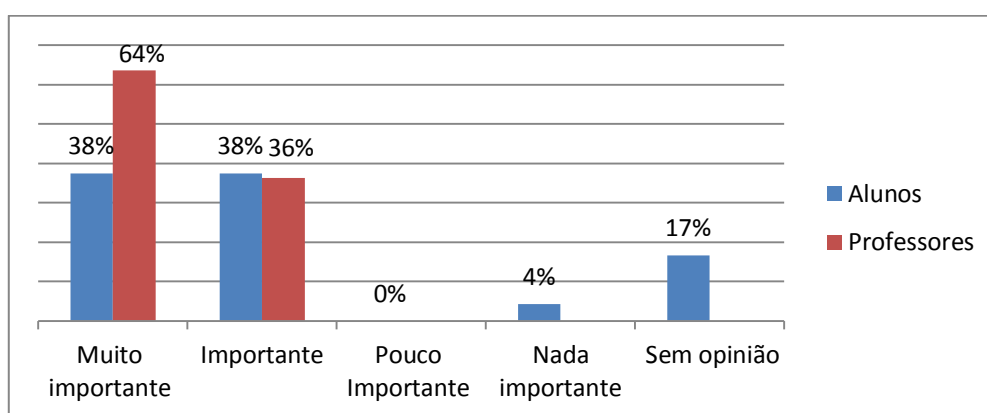
**Gráfico nº 62: Considera que a escola fica valorizada ao oferecer cursos C.E.F.**



No que respeita às visitas que estes alunos fazem às empresas/fábricas, estes consideram muito importante (38%) ou importante (38%) este tipo de saídas. Os docentes concordam que é muito importante (64%) ou importante (36%) este tipo de contato (cf. Gráfico nº63).

Salienta-se que este tipo de contacto é uma primeira abordagem ao mercado de trabalho. Os alunos constataam “in loco” como se estrutura e funciona uma empresa/fábrica. Estas saídas também têm também como finalidade, o de dar a conhecer os cursos que funcionam nas escolas e assim, estreitar os laços com o tecido empresarial local.

**Gráfico nº 63: Considera que as visitas a empresas/fábricas são importantes para a tua formação no contexto do curso que frequentas.**



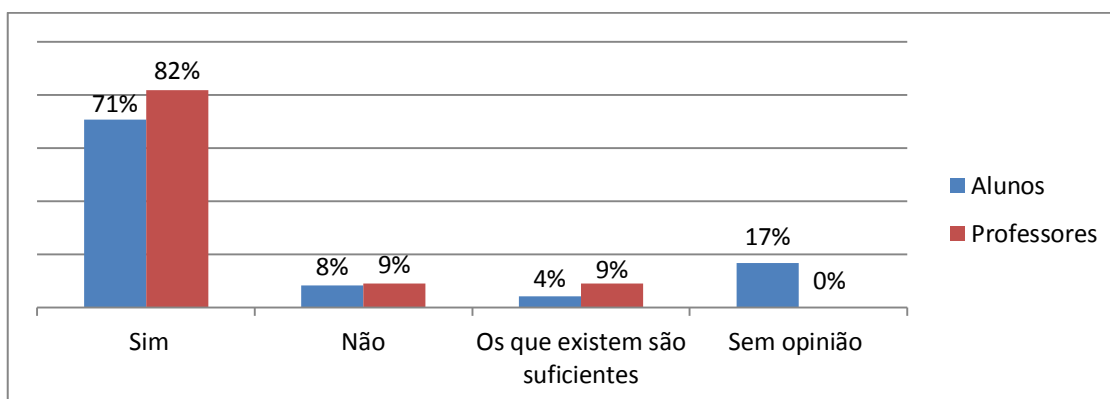
Quanto à oferta de formação destes cursos tanto os alunos (71%) como os docentes (82%) consideram que deveria haver uma maior oferta no que respeita a estes cursos (cf. Gráfico nº64). O que a realidade nos mostra é que muitas vezes um determinado curso não abre pelo facto de ter poucos alunos inscritos, o que leva muitas vezes a serem incluídos em cursos que são a sua segunda ou terceira opções, ou então terem que se deslocar para outra escola. Sendo esta a derradeira hipótese que estes jovens têm em concluir a escolaridade obrigatória, o facto de serem incluídos em cursos que não são muitas vezes do seu agrado, estamos a contribuir para que o insucesso continue a ser uma realidade na vida destes jovens.

O D.T. no que respeita em termos de formação deveria haver uma oferta maior deste tipo de cursos, refere:

“De um contacto muito direto, que eu tenho com as empresas, as empresas lamentam que o nosso Estado, o Estado Português, não dê mais corpo a este tipo de formação e que não se invista mais nestas coisas porque continua a precisar-se de mão-de-obra nalgumas áreas claro” (D.T.E.).



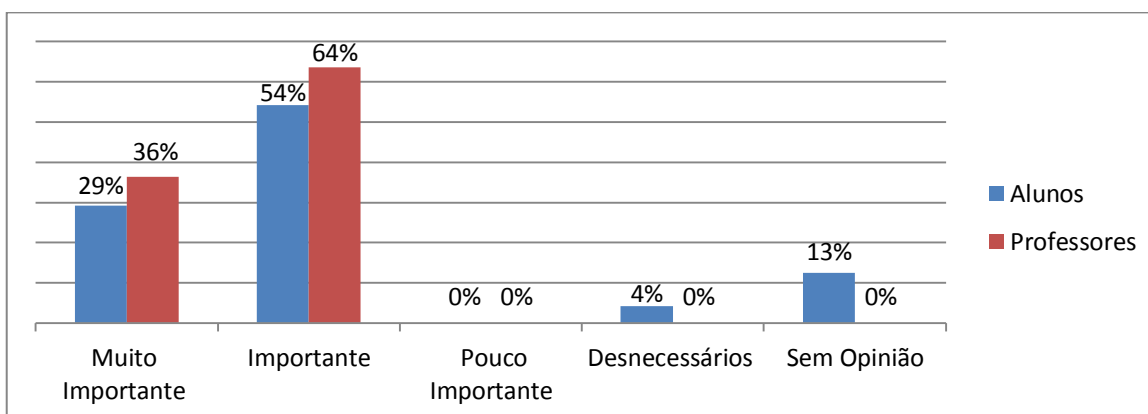
**Gráfico nº 64: Considera que em termos de formação deveria haver uma oferta maior deste tipo de cursos.**



Relativamente á existências destes cursos, na escola, como formação alternativa as opiniões são coincidentes onde alunos (54%), como os docentes (64%) consideram-na importante (cf. Gráfico nº65).

A escola fica mais valorizada quando pode ter uma oferta formativa diversificada, permitindo assim uma escolha, indo ao encontro das expectativas destes jovens. Tratando-se de jovens que estiveram, estão ou poderão eventualmente estar em risco de abandono escolar, este tipo de formação alternativa é pertinente, para que possamos ajudar estes jovens a concluir a escolaridade obrigatória.

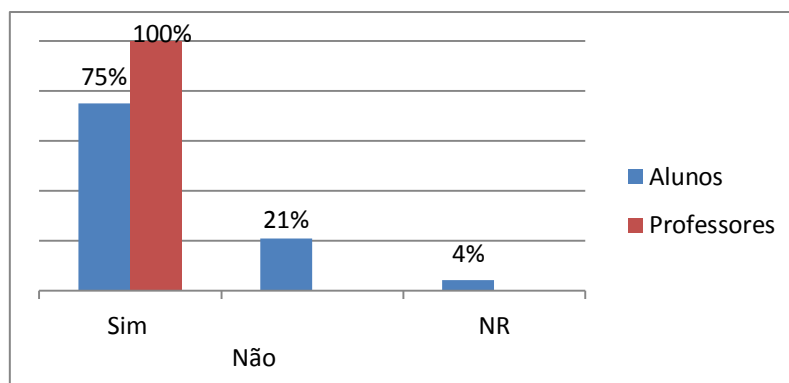
**Gráfico nº 65: Considera que os cursos C.E.F. existam na escola como formação alternativa.**



No que respeita ao aconselhamento do curso a um amigo, temos que os alunos (75%) aconselhariam o seu curso a um amigo, onde somente uma percentagem de 21% não o faria. Os docentes foram unânimes em responder que sim (100%) que aconselhariam estes cursos aos alunos (cf. Gráfico nº66). Podemos constatar que estes jovens têm gosto pelos cursos que frequentam e

estão a surtir algum efeito nas vidas destes jovens. Podemos afirmar, que a batalha contra o abandono e o insucesso escolar está a ter efeitos positivos.

**Gráfico nº 66: Aconselharia o curso que frequenta a um amigo.**



Os docentes consideraram por unanimidade que é importante que estes cursos de formação existam nas escolas. Estes cursos conseguem de alguma forma preencher uma lacuna no sistema educativo, dando assim, uma última oportunidade a estes jovens de pensar no seu futuro, conseguindo não só a escolaridade obrigatória, mas também, uma certificação para poder ingressar no mundo do trabalho (cf. Gráfico nº67).

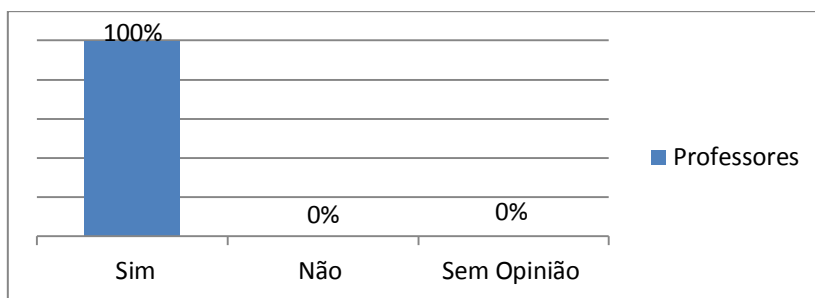
Quanto à importância destes cursos nas escolas os D.T. e a Diretora corroboram a opinião da mais-valia que estes cursos são para a escola.

“São uma mais-valia para a escola. Não deveriam ter terminado alguns CEF, os vocacionais não são a mesma coisa e continuamos sempre a investir em cursos que estamos a juntar alunos numa mesma sala com problemas. Deve-se dar a possibilidade dos miúdos frequentarem as áreas que pretendem.” (DIR.)

“São uma mais-valia para a escola. Principalmente quando permitem relações com o tecido empresarial. Quando há bons resultados a escola é vista de forma positiva, é mais fácil uma maior receptividade de propostas que possamos fazer.” (D.T.R.)

“Estes cursos são sempre uma mais-valia para a sociedade no seu todo, não é só para a escola. Desempenham o papel que desempenham e é impensável deixarem de funcionar. Que resposta se dá a alunos que não querem saber do ensino? O que é que se lhes faz? Mete-se numa jaula e dá-se-lhe de comer? Tem que se dar alguma coisa, os cursos, sobretudo os profissionais têm que ser repensados. Já houve CEF de secundários depois deixaram de existir, também não sei muito bem porquê.” (D.T.E.).

**Gráfico nº 67: Considera importante este tipo de cursos nas escolas.**

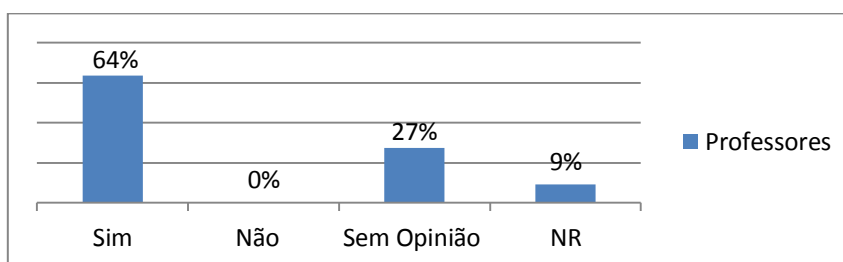


Quanto aos recursos humanos estes cursos, na opinião dos docentes, permitem à escola gerir melhor os seus recursos humanos (64%). Estes cursos permitem às escolas que o seu corpo docente se mantenha estável, trazendo vantagens em termos pedagógicos. Com as alterações que têm vindo a ser introduzidas no sistema educativo, como por exemplo, o alargamento do número de alunos por turma, provoca nas escolas alguns problemas no seu corpo docente originando nalguns casos a saída de docentes para outras escolas do agrupamento ou mesmo para outros agrupamentos. Esta mobilidade provoca em termos de logística e estabilidade nalguns grupos disciplinares, problemas que poderão levar algum tempo a solucionar (cf. Gráfico nº68).

A diretora no que respeita á gestão do pessoal docente refere:

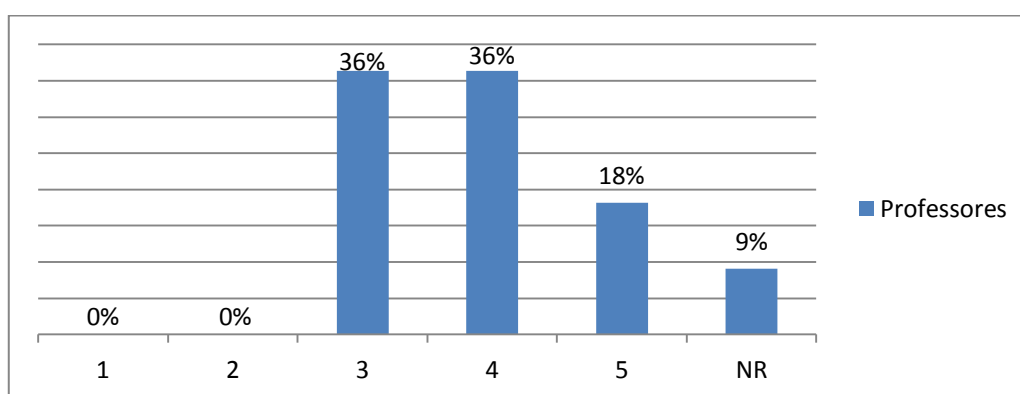
“No ano passado fiz um estudo, por causa desse tipo de raciocínio, na primeira reunião de professores 13/14. Fiz o levantamento número de tempos letivos que os professores tinham no ensino regular e o mesmo de tempos letivos dos cursos profissionalmente qualificantes fossem eles C.E.F., Profissionais, Vocacionais, para perceber que uma grande fatia da nossa carga horária atualmente depende destas ofertas. Os professores não podem olhar para eles de uma forma tão negativa como às vezes olham, porque 1/3 dos professores ficariam sem trabalho neste agrupamento se esta oferta não existisse. Ninguém se apercebe da importância que tem, já não digo da importância social para os alunos, mas também, para nós professores da importância destas ofertas formativas existirem” (DIR.).

**Gráfico nº 68: Estes cursos permitem á escola gerir melhor os seus recursos humanos, em termos de pessoal docente.**



Ao questionarmos os docentes, em como avaliam este tipo de cursos, utilizando neste caso uma escala de Likert, a grande maioria dá uma avaliação muito positiva a estes cursos de formação. Verificamos que estes cursos estão a ter aceitação por parte dos professores, mas também a estão a cumprir o objetivo para o qual foram criados, não só em termos de formação, mas também no seu principal objectivo, o do combate ao insucesso escolar (cf. Gráfico nº69).

**Gráfico nº 69: Numa escala de 1 a 5, onde 5 é Excelente e 1 é Mau, que avaliação faria a este tipo de cursos.**



*Após a conclusão dos cursos existe por parte da escola alguma monitorização na atividade desenvolvida por estes jovens.*

Os D.T., quanto à monitorização destes cursos referem:

“Se calhar durante os primeiros tempos sim, depois perde-se um bocadinho o rasto. Tem-se aquela curiosidade de saber se valeu a pena ou não valeu o nosso trabalho. Depois, se calhar por uma questão pessoal, alguns de nós, da equipa pedagógica vai tendo contato com os alunos, até vamos sabendo, mas muitas vezes isso não acontece é de todo impossível.” (D.T. E.).

“Não há monitorização. Devia haver, é pena. A escola não pode dar resposta a tudo, mas penso que devia haver um mecanismo que nos permitisse ver se de facto os que saem dos C.E.F. se continuam na linha que frequentaram, ou se estão num sistema completamente diferente” (D.T.R.).

## CONCLUSÃO

Com a enunciação das considerações finais, pretendemos analisar os principais contributos da investigação realizada.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (L.S.B.E) estrutura-se em dois princípios essenciais, a democratização no ensino e a igualdade de oportunidades (Fernandes 2008). Na L.S.B.E., no artigo sétimo, alínea o), diz-se o seguinte: “criar condições de formação de sucesso escolar e educativo de todos os alunos”. Verificamos que, passados quase trinta anos, as condições de sucesso escolar para todos os alunos ainda não chegam a um grande número de jovens.

Os cursos C.E.F. foram criados para dar cumprimento à escolaridade obrigatória, assim tentando debelar o abandono e o insucesso escolar que assolam o nosso sistema educativo.

A presença desses cursos não era obrigatória nas escolas. Mas eles surgiram devido à preocupação que existia com o futuro de muitos jovens; pois é importante que eles concluam a escolaridade obrigatória, mesmo que pela via onde se enquadram os cursos C.E.F..

Ao analisarmos o abandono escolar, não podemos esquecer as implicações que ele poderá ter na vida desses jovens e na sociedade em geral. É um problema que vai provocar desigualdade social e precariedade no emprego, baixando a competitividade e produtividade, com reflexos no todo social e no desenvolvimento do país.

Fazendo a análise dos dados recolhidos, verificamos que os alunos visados, na sua totalidade, passaram pela experiência da retenção, fruto de comportamentos problemáticos, de baixo rendimento escolar e de quebras na assiduidade – daí derivando as baixas expectativas que eles têm perante a escola e a vida.

Devemos entender estes cursos numa perspetiva mais de formação do que de educação. Entender mais, no intuito de obter uma melhor integração social, que não se confunde com um prisma meramente académico. No entanto, devemos admitir que há exceções ao que atrás foi dito. Encontramos alguns jovens que optam por essa via por convicção, porque gostam de determinada área. Foi o que escolheram para construir o seu futuro, de modo que continuam a estudar dentro de uma área, que é a sua, onde conseguem ter sucesso escolar; e, quando ingressam no mundo do trabalho, revelam-se excelentes profissionais.

Foi referido pelos diretores de turma, bem como pelo diretor do agrupamento, que estas turmas “são uma mistura explosiva”. Este ambiente deve-se à forma como elas são constituídas, bem como, nalguns casos, ao elevado número de alunos que as compõem. Temos num mesmo espaço alunos desprovidos de hábitos de estudo, e predispostos a rejeitarem as disciplinas teóricas dos cursos, senão mesmo a própria escola. Para outros, esta é a sua última oportunidade de concluir a escolaridade obrigatória, a última porta que se abre. Ao juntar todos estes alunos, a indisciplina

não diminui, embora seja suscetível de um mais fácil controlo porque restringida a uma só turma, em vez de os alunos estarem distribuídos pelas várias turmas do ensino regular.

Podemos, todavia, admitir que a indisciplina e o insucesso escolar diminuam no ensino regular, em virtude desses alunos terem saído das turmas que frequentavam.

Fica a convicção de que os cursos C.E.F. foram criados como facilitadores da obtenção do nono ano. São cursos com dupla certificação, o que permite aos alunos que os concluam a obtenção de duas certificações. Mas há situações em que os alunos ficam somente com a conclusão do nono ano, a certificação académica, não obtendo a certificação profissional.

A escolha desses cursos por parte de muitos jovens advém de eles terem um cariz mais prático, o que lhes permite escapar a disciplinas de cariz teórico, que exigem um estudo mais cuidado. Decerto que as disciplinas mais teóricas persistem, nomeadamente na componente de formação científica e cultural, sendo exemplo disso o Português, a Matemática e a Físico-Química. No entanto, o currículo destas disciplinas é mais “aligeirado”, relativamente ao ensino regular, mesmo nos casos em que os conteúdos curriculares pareçam idênticos.

Verificamos que é frequente os alunos chegarem a uma etapa do seu percurso onde as alternativas não são muitas, sendo obrigados a optar por uma via qualquer em virtude da escolaridade obrigatória ser até aos dezoito anos. Por vezes, a oferta não corresponde às expectativas dos jovens, mas não há outra e eles têm que se sujeitar ao que há ou, então, procurar a opção que pretendem longe da sua área de residência. Tendo estas famílias baixos recursos económicos, esta hipótese fica normalmente fora de questão. Sabemos que uma escola não pode ter muitas opções para oferecer dada a conjuntura em que vivemos, bem como as políticas economicistas que se têm tomado. Acontece muitas vezes que o M.E. permite que determinados cursos abram, mas só com os recursos humanos que a escola possui. E sabemos que estes recursos, salvo raras exceções, tendem a incidir numa vertente mais teórica, desnaturando à partida a filosofia destes cursos de formação e contrariando o próprio intuito dos jovens, que tinham escolhido tais cursos pelo facto de serem mais práticos.

Estes cursos devem ter uma metodologia diferenciada, conforme ao seu cariz mais prático. Os recursos na sala de aula devem ser variados de forma a captar a atenção destes alunos. Aqui, a inovação é um fator a ter em conta. As aulas devem ser preparadas de forma atrativa para motivar e captar a atenção destes jovens. Quando se utiliza sempre o mesmo recurso, este, por mais inovador que seja, acaba por redundar em monotonia, provocando o desinteresse e a apatia dos alunos, bem como o seu subsequente insucesso.

A avaliação é outro dos pontos a ter em consideração já que será determinante do aproveitamento, conduzindo à certificação, ou não, destes alunos. A avaliação deverá ser diferenciada relativamente ao ensino regular, dando maior ênfase aos trabalhos práticos e aos

trabalhos em grupo. Estas turmas têm uma dinâmica diferente da do ensino regular, dado o percurso escolar destes alunos.

Eles reclamam um acompanhamento mais personalizado, não se devendo sobrecarregá-los com excessiva carga horária, pois a obrigatoriedade de passarem mais tempo na escola poderia ser-lhes contraproducente.

No que respeita ao perfil dos professores que lecionam estes cursos, avulta a opinião de que deveriam ter uma formação específica. Não precisamente no plano curricular, mas sim em termos de gestão de conflitos em sala de aula. Estes cursos, devido à especificidade do seu público, exigem dos professores que os lecionam um especial perfil. Não somos todos iguais, temos características diferentes, vivências e motivações diferentes. “Como tal posso ser um bom professor no ensino regular e ser um péssimo professor para este tipo de cursos” (DTE).

Neste agrupamento, a estabilidade do corpo docente permite que os professores destacados para este tipo de cursos tenham já bastante tempo de serviço, o que lhes facilita de certa forma a tarefa neste campo. Mas nota-se que esses professores mais experientes referem a necessidade de formação em áreas específicas, sobretudo no caso de professores mais novos, cuja preparação para este tipo de ensino não foi contemplada na formação inicial.

Verifica-se nas escolas alguma falta de critério na distribuição destes cursos pelos professores. A lecionação destas turmas é atribuída de forma quase aleatória, o que preocupa muitos docentes e deixa-os desmotivados, sabedores do tipo de alunos e de turmas que vão enfrentar, bem como do trabalho acrescido que vão ter.

Há uma conotação negativa diante destes cursos, pelo tipo de alunos e pelo trabalho acrescido que dão. Se alguns docentes os aceitam com naturalidade, porque já tiveram alguma experiência, para outros a sua lecionação é um calvário. Muitas vezes, consideram uma penalização ministrar cursos deste tipo, até porque todas as aulas têm de ser repostas, o que não sucede no ensino regular.

Justifica-se uma referência ao D.T. e ao D.C., muitas vezes esquecidos, que são elementos fundamentais neste tipo de cursos. Têm que ser pessoas com alguma experiência para lidar e resolver os problemas que vão surgindo. É um trabalho penoso, mas no final surgirá o reconhecimento de que o trabalho e a confiança investidos nestes jovens valeram a pena.

As instalações onde se lecionam estes cursos também são um fator importante, nomeadamente na componente técnica. É um lugar de trabalho onde os alunos e os professores devem sentir-se à vontade, dispondo do material necessário para desempenharem as suas funções.

A lecionação destes cursos, como foi referido, não é tarefa fácil, tendo em atenção o perfil dos alunos e o número de alunos por turma. As turmas, por vezes numerosas, dificultam a ação do docente, que não consegue chegar a todos de uma forma eficaz, não permitindo um ensino de

qualidade. Na componente técnica, há a possibilidade de dividir a turma em turnos. O mesmo não se passa nas outras componentes, onde têm de estar todos, o que pode levar a situações de conflito e de desinteresse e, conseqüentemente, ao insucesso.

No que se refere à valorização dos cursos C.E.F., verificamos que a comunidade avalia favoravelmente este tipo de cursos. Desta forma, os jovens sentem-se motivados pelo facto de os seus pares reconhecerem e darem valor ao seu esforço.

Estes cursos dão uma nova abertura à escola. Ao terem contacto com o tecido empresarial da sua zona, esses jovens estabelecerão um contacto mais estreito com a realidade, irão aperceber-se mais cedo das dificuldades que encontrarão ao ingressar no mercado de trabalho, tornando-se mais aptos na escolha das áreas em que tenham maiores hipóteses de empregabilidade. Por outro lado, as entidades empregadoras podem adquirir uma melhor perspectiva do que se faz na escola, em termos de formação, o que incrementa a possibilidade de a escola se tornar uma mais-valia para as empresas.

Estes cursos poderão ser de uma certa forma facilitadores da entrada no mercado de trabalho pela formação técnica que os jovens adquiriram.

Os jovens já começam a olhar para o futuro de uma outra forma. As expectativas, à medida que o curso vai progredindo, são mais positivas. Começam a perceber a oportunidade que estão a ter e não a querem desperdiçar. O contacto com o mercado de trabalho durante o estágio, fase muito importante do curso, leva-os a perceber a oportunidade que têm nas suas mãos. Alguns destes jovens, carentes de expectativas positivas para a sua vida, nunca esperaram atingir o patamar onde chegaram ao terminar os cursos, tão baixa era a sua auto estima ao iniciá-los.

Estes cursos são uma boa alternativa que a escola oferece aos alunos; mas a própria escola sai valorizada ao lecionar este tipo de ensino alternativo. Existe uma preocupação com o futuro destes jovens e a escola consegue assim dar uma resposta válida e oferecer mais uma opção. Deste modo, concede-se aos jovens uma nova via de conclusão da escolaridade obrigatória, possibilitando o aumento do sucesso escolar.

A escola que foi alvo do nosso estudo esteve envolvida desde sempre em vias alternativas no sentido de que os alunos não abandonassem a escola, pois assim “pelo menos sabemos onde estão” (DIR).

Sem estas alternativas, os alunos iriam abandonar a escola ou, se permanecessem dentro da escolaridade obrigatória, continuariam no ensino regular somando retenções, aumentando a instabilidade nas turmas e prejudicando a aprendizagem dos seus colegas, tudo isto até que atingissem a idade em que abandonariam o sistema de ensino.

Os C.E.F., além de permitirem concluir a escolaridade obrigatória, permitem aos jovens, se estes assim o entenderem, o prosseguimento dos estudos.



As expectativas dos jovens nem sempre são satisfeitas devido à escassez de opções neste tipo de cursos. Mas podemos afirmar que tais cursos são normalmente um caso de sucesso, visto que os alunos consideram que eles lhes trouxeram algo de novo e positivo nas suas vidas, tanto assim que é vulgar aconselharem o curso a amigos. Os docentes, por unanimidade, consideram importante que estes cursos existam na escola.

Por vezes, existe uma certa animosidade em relação a estes cursos, senão mesmo uma certa marginalização deles no seio da própria escola. O ensino profissionalizante ainda é visto como um ensino “de segunda”, percepção que não corresponde inteiramente à realidade. Temos que mudar este tipo de mentalidades. Existem jovens a frequentar estes cursos que, se tivesse continuado no ensino regular, tê-lo-iam concluído sem qualquer problema, podendo prosseguir estudos como um aluno dito “normal”. Frequentemente associamos a estes alunos comportamentos de indisciplina, inapropriados para a sala de aula; e chega até a acreditar-se que tais comportamentos só acontecem neste tipo de cursos. Mas é óbvio que não é assim, pois também há, no ensino regular, situações bastante problemáticas em termos de indisciplina.

Todos sabemos que os alunos nas turmas de prosseguimento de estudos estão a diminuir, o que insta as escolas a incrementar a criação de vias alternativas. Existe um estudo realizado pela diretora do agrupamento que mostra a importância dos cursos de cariz profissionalizante, sejam eles C.E.F., Vocacionais ou Profissionais, já que esses cursos são responsáveis por 1/3 da carga horária. Note-se que, sem esses cursos, muitos professores teriam de abandonar o agrupamento, o que afetaria a estabilidade do corpo docente.

É lamentável que estes cursos C.E.F. estejam a acabar, sendo substituídos pelos Cursos Vocacionais. Estes são, todavia, diferentes dos outros. No seu início, os cursos C.E.F. estavam envoltos em alguma indefinição, designadamente quanto ao seu funcionamento. Agora, vários anos volvidos, tais cursos funcionam satisfatoriamente. Tem existido um feedback positivo na procura destes cursos por parte dos jovens. Decerto que não são perfeitos, mas dão uma resposta adequada às necessidades dos alunos e da escola. A prova disso consiste nos próprios alunos que os frequentaram e que representam casos de sucesso. Sendo assim, a supressão desses cursos parece simplesmente fundar-se numa perspetiva política pouco informada.

Muitas escolas equiparam-se ao longo dos anos, com vista a responderem às necessidades dos alunos, assumindo-se até, por vezes, como uma referência em determinada área vocacional. E tais escolas veem agora goradas as suas expectativas e esforços, exigindo-se-lhes que tudo comecem de novo. Estas indefinições são fatores que desestabilizam a escola, desmotivam os docentes e provocam ainda indefinição nos alunos.



## **BIBLIOGRAFIA**

“Insucesso Escolar e Apoio Sócio –Educativo”, 2ª ed. Aveiro. Universidade. Seção Autónoma de Ciências Fundamentais da Educação.

Araújo, U. F. , Puig, J. M. , Arantes, V. A. (2007). Educação e Valores: Pontos e Contrapontos. Summus

Avanzini, G. (1997) O insucesso Escolar. Edições ASA.

Azevedo, M.(1999). Inserção precoce de jovens no mercado de Trabalho. Lisboa PEETI.

Barroso, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Livraria Aberta.

Benavente, A. (1990) Insucesso Escolar no Contexto Português – Conceções e políticas. In Cadernos de Pesquisa e Intervenção, nº 1. Lisboa.

Bento, A. (2007). Efeitos das Transições de Ciclo e Mudanças de Escola: Perspectivas dos Alunos de 5º ano (2º ciclo). In Sousa, J., & Fino, C. (org.). A Escola sob Suspeita (pp. 375-384). Porto: Edições Asa.

Bérnard da Costa, A. M. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. In Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que temos (relato de seminários e colóquios). Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação, pp.25 – 36.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.

Burgess, M.T. Pintadas: Gestão Social em um Modelo Democrático-Participativo. Salvador: NPGA/EAUFBA, 1997.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação. Lisboa: Universidade Aberta.

Carreira, H. M.(1996). “As Políticas Sociais em Portugal”, em António Barreto, A Situação Social em Portugal 1960-1995, Lisboa, ICS-UL.

Castro, B.E.M. (2008). O Diretor de turma e o abandono Escolar. Lordelo, Biblioteca da Fundação A Lord. Cohen, Louis, Manion, Lawrence, e Morrison, Keith. (2003). Research Methods in Education (5ª ed.). Londres: Routledge Falmer.

Chanson, M. (1970). L'échec scolaire. Paris.

Coimbra, J. L.. (2007). Novas oportunidades na educópolis: Ensaio para uma política de aprendizagem ao longo da vida. in Políticas de Educação/Formação: Estratégias e Práticas. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.como modelo de organização pedagógica. Currículo sem Fronteiras, V. 8, n.º 1,

Cortesão, L. & Torres, A. (1990). Avaliação Pedagógica/Insucesso Escolar, 4ª Ed.. Coleção Ser Professor. Porto: Porto Editora.

Crahay, M. (1996). Podemos Lutar Contra o Insucesso Escolar? (Trad. por Brito, I.) Lisboa: Instituto Piaget.

Creswell, J. (1994). Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches, Thousand Oaks: SAGE Publications

Davies, D. (1981). Communities and their School. Nova Yorque. Mc.Graw - Hill.

Durkheim, É. (1984). Émili Durkheim: sociologia / organizador (da coletânea) Josué Albertino Rodrigues; (tradução de Laura Natal Rodrigues). 3. ed. São Paulo: Ática.

Educação Políticas de Educação / Formação: Estratégias e Práticas (2007). Conselho Nacional de Educação (Atas de um Seminário realizado em 7 de Fevereiro de 2006) Editorial Ministério da Educação.

Enguita, F. M. (2007). Educação e Transformação Social. Mangualde: Edições Pedago.

Estanqueiro, A. (2010). Boas Práticas na Educação. Lisboa: Editorial Presença.

Ferrão, J. (1995). Caracterização regional dos fatores de abandono e insucesso escolar no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Ferreira, M. C. (2009). O Insucesso Escolar e os Apoios e Complementos Educativos. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro. Aveiro: Portugal.

- Ferreira, V. (1999). “O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos” in org. Silva, J. Santos. Metodologia das Ciências Sociais, Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, M. M. A. (2009). Os Cursos de Educação Formação – Um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro. Aveiro: Portugal.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização – as equipas educativas
- Frazão, L. (2005). Da Escola ao Mundo do Trabalho, Competências e inserção socioprofissional. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Giddens, A. ,(2007).Sociologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resende, L.& Soares, J. (2002), Diferenciação pedagógica, Lisboa: Universidade Aberta.
- Grawtitz, M. (1990). Les méthodes des sciences sociales, Paris : Dalloz, 8ième édition.
- Grilo, E. (1995). Uma reflexão sobre alguns temas educativos em Portugal. In Bártolo Paiva Campos (Org). A Investigação Educacional em Portugal (pp. 42-46). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Halsey, A.(1972). Education Priority – Vol.I. H.M.S.O. Londres.
- Henderson, T. & Berla, N. (1994). A New Generation of Evidence. Washington, DC. Center for law and Education.
- Hill, M. M. ; Hill, A. (2000). Investigação por questionário. Lisboa:Edições Sílabo.
- Justino, D. (2010). Difícil é Educá-los. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Leite, T. S. (2005). Diferenciação Curricular e necessidades Educativas Especiais. Síntese da intervenção no II Congresso Educação Hoje, que teve lugar em Lisboa, no dia 2 de Março de 2005, com o apoio da Texto Editora.
- Lessard-Hébert, Michelle et al. (2008) Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

- Maia, I. M. (2008). O desenvolvimento Profissional dos Professores no âmbito da Reorganização Curricular, Coimbra: Edições Almedina.
- Marchesi, A. & Pérez, E. (2004). “A Compreensão Do Fracasso Escolar”. In A. Marchesi & H. Gil (org). Fracasso Escolar. Uma perspetiva multicultural (pp. 17-32).. Porto Alegre: Editorial Artmed.
- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escola Inclusivas. In Rodrigues, David (org), Educação e Diferença - Valores e práticas para uma Educação Inclusiva. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- Martins, A. & Cabrita, I. (1993). A Problemática Do Insucesso Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, A. M.;Pereira e Pires, I. M. C. R. (1993).
- Martins, J. B. (1996). Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. Seminário: Ciências Sociais/Humanas.
- Mattar, F. N. (1994). Pesquisa de marketing. São Paulo: Atlas.
- Meirieu, P. (1998). Aprender... sim, mas como? Porto Alegre, Artmed 7ª Edição, 1998.
- Nogueira, O. (1977). Pesquisa Social - Introdução às suas técnicas. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- Pardal, L. A.; Correia, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores.
- Pé de Ouro, P. V. L.(2009). Os alunos do C.E.F.: Última oportunidade de Reconciliação com a Escola. Dissertação de Mestrado, ISCTE – Instituto Universitário Lisboa, Portugal.
- Pires, E. (1988). “A massificação escolar”. In Revista Portuguesa da Educação nº1. Lisboa
- Pringle, K. (1998). “Children and Social Welfare in Europe”. Buckingham . Open University Press.
- Quivy, R. &Van Campenhoudt, L. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2007). Igualdade de oportunidades. Jornal “a Página” n.º 166
- Rodrigues, D.(2008). O estado da \_ação. Jornal “a Página” n.º 181

Roldão, M. C. & Santos, A. (2008). A medida PIEF, Lisboa, Ministério do trabalho e de Solidariedade Social / PETI.

Rosa, M. J. V. (2004). “Escolaridade Obrigatória, Insucesso e Abandono Escolar: Os números do recenseamento” in Miguéns, Manuel (dir.) As Bases da Educação: [actas do] Seminários e Colóquios. CNE. Lisboa: CNE-ME. pp. 199-208.

Salema, M. H. (1997). Ensinar e Aprender a Pensar: Uma Proposta para o Apoio Educativo dos Alunos . Lisboa: Texto Editora.

Sampieri, R. H., Collado, C. H., Lucio, P. B. (2006). Metodologia de Pesquisa. Tradução Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler, 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill

Santos, D. (2008). “Na Escola do Bairro” in Revista Noesis, nº 73. Lisboa: ME

Stoer, S. (2001). The Rise Of Performance As A Cultural Of Learning, 1999.

Stoer, S. R.(1983), “A reforma de Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou disfarce humanista” em Análise Social, vol. XIX, (77-78-79), 3.º, 4.º 5.º, pp. 793-822.

#### ***TESES CONSULTADAS:***

Tuckman, B. W. (1994). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B. W. (2000). Manual de Investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Walford, G. (1996). School Choise and the Quasi – Market. Oxford Studies in Comparative Education.

Wolfgang, H. & Glickman (1995). Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers.

[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).

#### **LEGISLAÇÃO**

- Decreto-Lei nº 47587 de 10 de Março de 1967
- Lei 5/73 de 25 de Julho
- Lei n.º5/73, de 25 de Julho de 1973
- Lei nº 63/78, de 29 de Setembro de 1978
- Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de Outubro 1983

- Decisão do Conselho, de 16 de Julho de 1985, relativa à correspondência de qualificações de formação.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE, Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro.
- Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de Abril.
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 24 de Março.
- Criados pelo Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.
- Lei da Escolaridade Obrigatória (DL n.º 35/90).
- Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio.  
(Ciclo de formação de 2004/05 a 2006/07 em regime de experiência pedagógica) Despacho conjunto ME/MSST n.º 453/2004 de 27 de Julho Diploma legal acima citado.
- Despacho Conjunto n.º 453/2004
- D.L. 396/2007
- Lei 85/2009 de 27 de Agosto (Diário da República, 1.ª série — N.º 166 — 27 de Agosto de 2009)

#### **WEBGRAFIA CONSULTADA:**

Clara Pereira Coutinho & José Henrique Chaves

Universidade do Minho, Portugal O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal

Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15(1), pp. 221-243

© 2002, CIEEd - Universidade do Minho

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>

(consultado em 12/05/2012 Google)

<http://www.anqep.gov.pt/default.aspx> (consultado em 12/05/2012 Google)

<http://www.iefp.pt/formacao/profissional/Paginas/ReferenciaisFormacao.aspx>

(consultado em 17/05/2012)

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Classifica%C3%A7%C3%A3o\\_Internacional\\_Normalizada\\_da\\_Educa%C3%A7%C3%A3o](http://pt.wikipedia.org/wiki/Classifica%C3%A7%C3%A3o_Internacional_Normalizada_da_Educa%C3%A7%C3%A3o) (consultado em 16/05/2012 Google)



<http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=86&lang=pt>

(consultado no Google em 17/05/2012)

[http://www.eb23-grijo.rcts.pt/files/Reg\\_I\\_C.E.F..pdf](http://www.eb23-grijo.rcts.pt/files/Reg_I_C.E.F..pdf) (consultado em 17/05/2012 Google)

<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/5053/DiagramaSESPpt.pdf> (consultado em 17/05/2012 Google)

### **Tratado da União Europeia (1992)**

*Jornal Oficial n° C 191 de 29 de Julho de 1992* <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/index.htm>

(Consultado em 20/05/2012 Google)

*Relatório OCDE 2007* <http://www.oecd.org/dataoecd/25/7/39316322.pdf>

(Consultado em 20/05/2012 Google)

Relatório Anual de Execução do PRODEP III – 2006

[http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CE0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pte.gov.pt%2Ffidc%2Ffidcplg%3FIdcService%3DGET\\_FILE%26dID%3D11631%26dDocName%3D002002&ei=8a7hT6nACcW90QX0qZSnAw&usg=AFQjCNFUT5gm3es-lcOPrR2lrrqFUsGVcA&sig2=BhzyY2OX4auHJT-XqQSmxg](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CE0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pte.gov.pt%2Ffidc%2Ffidcplg%3FIdcService%3DGET_FILE%26dID%3D11631%26dDocName%3D002002&ei=8a7hT6nACcW90QX0qZSnAw&usg=AFQjCNFUT5gm3es-lcOPrR2lrrqFUsGVcA&sig2=BhzyY2OX4auHJT-XqQSmxg)

(Consultado em 23/05/2012 Google)

## **LEGISLAÇÃO APLICÁVEL AOS C.E.F.**

### **EQUIPA PEDAGÓGICA**

- Despacho Conjunto n° 453/04, de 27/7 – Artigo 7°
- Guia de Orientações dos C.E.F. – B.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10
- Despacho n° 17860/07, de 13/8 – Alteração ao Despacho n° 13599/06 (organização do ano letivo)
- Decreto-Lei n° 35/07, de 15/2 – Contratação de Escola
- Ofício Circular n° 41, de 30-10-07, DRELVT

### **ASSIDUIDADE**

- Despacho Conjunto n° 453/04, de 27/7 – Artigo 9°
- Guia de Orientações dos C.E.F. – B.8 e C.2
- Lei n° 30/02, de 20/12 – Artigo 18° - Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior

- Lei nº 90/01, de 20/8 – Artigo 3º - Medidas de apoio social às mães e pais estudantes
- Lei nº 35/04, de 29/7 – Regulamenta a Lei nº 99/03, de 27/8 – Aprova o Código do Trabalho (estatuto do trabalhador estudante)
- Ofício Circular nº 8, de 14-01-05 – DRELVT

### **GESTÃO CURRICULAR**

- Despacho Conjunto nº 453/04, de 27/7 – Artigos 3º, 4º e 5º
- Guia de Orientações dos C.E.F. – A.1; C.1; D.1,2,3 e 4; Anexo 5
- Portal do IEFP: [www.iefp.pt](http://www.iefp.pt) (consultar os campos: - referenciais de formação; áreas de formação; itinerários de qualificação).
- Site da ANQ: [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt) (consultar os campos: - profissionais de educação e formação; equipa pedagógica dos cursos de educação e formação; programas).

### **AVALIAÇÃO E PROSEGUIMENTO DE ESTUDOS**

- Despacho Conjunto nº 453/04, de 27/7 – Artigos do 13º ao 19º
- Guia de Orientações dos C.E.F. – E.1, 2, 3, 4, 7 e 8
- Site da ANQ: [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt) (consultar os campos: - profissionais de educação e formação; equipa pedagógica dos cursos de educação e formação; certificados)
- Despacho Conjunto nº 287/05, de 4/4 – Certificados (nº 28, 29, 30 e Anexo III)
- Despacho Normativo nº 36/07, de 8/10 – Regime de permeabilidade e de equivalência
- Decreto-Lei nº 24/06, de 6/2 – Deixa de ser obrigatória a realização de exames nacionais para os cursos profissionalizantes
- Despacho Normativo nº 14/07, de 8/3 – Regulamento de exames dos ensinos básico e secundário
- Despacho nº 4690/07, de 14/3 – Calendário de exames
- Despacho nº 14026/07, de 3/7 – Matrícula, turmas e transferências (3.11 a 3.13)

### **COMPONENTE DE FORMAÇÃO PRÁTICA**

- Despacho Conjunto nº 453/04, de 27/7 – Artigo 7º e 8º
- Guia de Orientações dos C.E.F. – D.4, D.5 e E.6
- Decreto Regulamentar nº68/94, de 26/11 – Artigo 6º

### **OUTROS:**

Toda a documentação sobre legislação sobre educação em:

[http://www.anqep.gov.pt/pagina.aspx?f=1&lws=1&mcna=0&inc=6195AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA  
AAAA&parceiroid=0&codigoms=0&codigono=5911AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA#cursos  
\\_educacao\\_formacao](http://www.anqep.gov.pt/pagina.aspx?f=1&lws=1&mcna=0&inc=6195AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA&parceiroid=0&codigoms=0&codigono=5911AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA#cursos_educacao_formacao) (consultado em 1/05/2012)

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

(<http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf> consultado em 13 / 04 /2011)

PRODEPIII (2000-2006) - versão revista - Outubro de 2004

<http://www.qca.pt/pos/download/PRODEP.pdf> (consultado no Google em 1/06/2012)

GEPE - EDUCAÇÃO EM NÚMEROS Portugal 2009 Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) /Ministério da Educação Direção de Serviços de Estatística. ISBN: 978-972-614-473-1

GEPE - EDUCAÇÃO EM NÚMEROS Portugal 2011 Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) / Ministério da Educação Direção de Serviços de Estatística. ISBN: 978-972-614-527-1

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1 - ALGUMAS POLÍTICAS EDUCATIVAS IMPLEMENTADAS EM PORTUGAL**

<i>MEDIDA</i>	<i>ANO IMPLEMENTAÇÃO</i>	<i>OBJETIVO</i>	<i>MEDIDA</i>	<i>DOCUMENTO</i>	<i>ENTIDADES ENVOLVIDAS</i>
---------------	------------------------------	-----------------	---------------	------------------	---------------------------------

Lei de Bases do Sistema Educativo	1986	Organização do sistema educativo		Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro	M.E.
PIPSE	1987	Combater o abandono e o insucesso escolar.	Apoiar zonas desfavorecidas socialmente e culturalmente.	C.M. 10/12/87; D.R. II Série, Nº17 de 21/1/88	
SCOPREM	1991	Diversidade étnica e cultural		Despacho Normativo nº 63/91 de 13 de Março	
Secretariado Entre culturas		Políticas ativas no combate à exclusão, em relação à sociedade em geral e não especificamente à escola		Despacho Normativo nº5/2001 de 1 de Fevereiro	
ACIME	1996	Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas		D.L. nº3-A/96, de 16 de Janeiro	
RMG	1996	Objetivo fundamental contribuir para o combate à pobreza e à exclusão social, abrangendo não só famílias pertencentes às classes desfavorecidas nacionais mas também imigrantes e minorias étnicas, atribuindo um subsídio pecuniário e desenvolvendo programas de Inserção Profissional.		Lei nº 19-A/96	
PEDI	1990 - 1993	Combater o abandono e o insucesso escolar.	Criar projetos de educação intercultural bem como de pedagogias diferenciadas.	Criado pelo despacho normativo n.º 63/91 de 13 de Março	em Outubro de 1990  DGEBS/D OE

PREDI	Início em 1993 e termo em 1997	Multiculturalidade		Despacho n.º170/ME/95	
PEPT	1991	Centrado na prevenção do abandono escolar		Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91; Resolução publicada no Diário da República n.º128 - 1ª Série B., de 09/05/91.	
TEIP	1996	Abandono escolar e exclusão social		Despacho n.º 147-B ME 96, de 8 de Julho	
CURRÍCULOS ALTERNATIVOS	1996	Centradas no apoio das iniciativas de cada estabelecimento escolar		Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril	
PIJVA	1997	Combater e prevenir o desemprego jovem		Resolução do Conselho de Ministros n.o 44/97 <i>Diário da República—I Série-B Nº 68 — 21-3-1997</i>	M.E.; M.T.S.; S.E.J.
C.E.F.PI – 9º ANO + 1	1997	Cumprimento da escolaridade obrigatória possibilidade de uma formação profissional qualificante para aqueles que não pretendam prosseguir de imediato os estudos		Despacho Conjunto n.º 123/97, de 7 de Julho de 1997	

PEETI	1998	Abandono escolar e exclusão social		Resolução Cons. Ministros 75/98 de 2 julho	
PETI	1999	Situações de risco concretizado ou eminente que envolvam menores		Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2004 de 20 de Março	M.T.S.S.
PIEF	1999	O PIEF é o Programa Integrado de Educação e Formação, medida de exceção que se apresenta como remediação quando tudo o mais falhou e à qual os jovens e suas famílias efetivamente aderem (depois de terem rejeitado outras existentes quer no sistema educativo quer na formação profissional ou de terem sido rejeitados...).		882/99, de 28 de Setembro, publicado no <i>Diário da República</i> , 2.ª série, n.º 241, de 15 de Outubro de 1999.	<b>M.E.;</b> <b>M.S.S.T.</b>
PROGRAM A 15 - 18	1999	Risco de exclusão; Cumprir a escolaridade obrigatória		Despacho 19971/99 de 20 outubro	
C.E.F.	2002	Insucesso e abandono escolar		despacho conjunto n.º 279/2002, de 12 de Março	M-E. ; I.E.F.P.
		Insucesso escolar repetido; Problemas de Integração; Risco de Abandono/		Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de	

PCA	2006	Exclusão; Dificuldades de Aprendizagem.		Janeiro.	
TEIP - 2	2008	Territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração		Despacho normativo nº55/2008 23 de outubro	
NEE	2008	Alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiências.		Diário da República, 1. <sup>a</sup> série — N.º 4 Decreto-Lei 03/2008, de 7 de Janeiro	

**SIGLAS:**

C.M. – Conselho de Ministros; DGEBS – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário

D.O.E. – Divisão de Orientação Educativa; SEJ- Secretaria Estado e Juventude

SCOPREM - Secretariado Coordenador do Programa de Educação Multicultural

ACIME - Alto Comissariado para as Minorias Étnicas

P.C.A. - Percursos Curriculares Alternativos

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais

**ANEXO 2 - TIPOLOGIA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

<b>PERCURSOS DE FORMAÇÃO</b>	<b>HABILITAÇÕES DE ACESSO</b>	<b>DURAÇÃO MÍNIMA (horas)</b>	<b>CERTIFICAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL</b>
Tipo 1*	Inferiores ao 6º ano de escolaridade, com duas ou mais retenções	1125 (Percurso com a duração até 2 anos)	2º ciclo do ensino básico e certificação profissional  Nível 1 de qualificação do Q.N.Q.
Tipo 2*	Com o 6º ano de escolaridade, 7º ou frequência do 8º ano  Com capitalizações de 1/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente	2109 (Percurso com a duração de 2 anos)	3º ciclo do ensino básico e certificação profissional  Nível 2 de qualificação do Q.N.Q.
Tipo 3*	Com o 8º ano de escolaridade ou frequência, sem aprovação, do 9º ano de escolaridade  Com capitalizações de 2/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente	1200 (Percurso com a duração de 1 ano)	3º ciclo do ensino básico e certificação profissional  Nível 2 de qualificação do Q.N.Q.
Tipo 4	Titulares do 9º ano de escolaridade, ou com frequência do nível secundário com uma ou mais retenções, sem o concluir	1230 (Percurso com a duração de 1 ano)	Certificação profissional  Nível 2 de qualificação do Q.N.Q.
Curso de Formação Complementar	Titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de um curso de qualificação inicial de nível 2 e o 9º ano de escolaridade, que pretendam prosseguir a sua formação	1020 (Percurso com a duração de 1 ano)	Certificado de acesso ao Tipo 5
Tipo 5	Com o 10º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11º ano, sem aproveitamento, ou titular de percurso tipo 4, ou 10º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com curso de formação complementar	2276 (Percurso com a duração de 2 anos)	Ensino secundário e certificação profissional  Nível 4 de qualificação do Q.N.Q.
Tipo 6	Com o 11º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente ou frequência do 12º ano sem aproveitamento	1380 (Percurso com a duração de 1 ano)	Ensino secundário e certificação profissional  Nível 4 de qualificação do Q.N.Q.
Tipo 7	Titular do 12º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim	1155 (Percurso com a duração de 1 ano)	Certificação profissional  Nível 4 de qualificação do Q.N.Q.



## ANEXO 3 - INTERNATIONAL STANDARD CLASSIFICATION OF EDUCATION

ISCED

### International Standard Classification of Education

Level	Description	
0	<a href="#">Early childhood education</a>	Educação pré-primária
1	<a href="#">Primary education</a> or first stage of <a href="#">basic education</a>	Educação primária ou primeiro estágio da educação básica
2	<a href="#">Lower secondary education</a> or second stage of <a href="#">basic education</a>	Ensino secundário inferior ou segundo estágio da educação básica
3	<a href="#">Upper secondary education</a>	Ensino secundário
4	Post-secondary non-tertiary education	Ensino pós-secundário não superior (ou não terciário)
5	Short-cycle <a href="#">tertiary education</a>	
6	<a href="#">Bachelor</a> or equivalent	Bacharelato ou equivalente
7	<a href="#">Master</a> or equivalent	Mestrado ou equivalente
8	<a href="#">Doctoral</a> or equivalent	Doutoramento ou equivalente
9	Education not definable by level	

[http://en.wikipedia.org/wiki/International\\_Standard\\_Classification\\_of\\_Education](http://en.wikipedia.org/wiki/International_Standard_Classification_of_Education)

## ANEXO 4 - NÍVEIS DE FORMAÇÃO / NÍVEIS DE QUALIFICAÇÃO

**Correspondência entre os níveis de educação e de formação e os níveis de qualificação**

Níveis de educação e de formação <sup>(1)</sup>	Níveis de qualificação
2.º ciclo do ensino básico Nível 1 de formação	1
3.º ciclo do ensino básico Nível 2 de formação	2
Ensino secundário, via de prosseguimento de estudos Nível 3, sem conclusão do ensino secundário	3
Ensino secundário e nível 3 de formação	4
Nível 4 de formação	5
Bacharelato e licenciatura	6
Mestrado	7
Doutoramento	8

<sup>(1)</sup> Níveis de formação de acordo com a estrutura dos níveis de formação profissional definidos pela Decisão n.º 85/368/CEE, do Conselho, de 16 de Julho, publicada no *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, n.º L 199, de 31 de Julho de 1985.

### ANEXO II

#### Quadro Nacional de Qualificações

Níveis	Qualificações	Notas
1	2.º ciclo do ensino básico	
2	3.º ciclo do ensino básico obtido no ensino regular ou por percursos de dupla certificação.	
3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior.	
4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional — mínimo de seis meses.	
5	Qualificação de nível pós-secundário não superior com créditos para o prosseguimento de estudos de nível superior.	<sup>(1)</sup>
6	Licenciatura	<sup>(2)</sup>
7	Mestrado	<sup>(3)</sup>
8	Doutoramento	<sup>(4)</sup>

<sup>(1)</sup> Corresponde aos cursos de especialização tecnológica regulados pelo Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio.

<sup>(2)</sup> Corresponde ao 1.º ciclo de estudos do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em Maio de 2005, no âmbito do processo de Bolonha. Cf. especialmente o artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

<sup>(3)</sup> Corresponde ao segundo ciclo de estudos do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em Maio de 2005 no âmbito do processo de Bolonha. Cf. especialmente o artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

<sup>(4)</sup> Corresponde ao terceiro ciclo de estudos do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em Maio de 2005 no âmbito do processo de Bolonha. Cf. especialmente o artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

**ANEXO 5 - MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS C.E.F.**

A matriz curricular dos cursos de Tipo 1, 2 e 3 é a seguinte:

<b>TABELA DE COMPONENTES DE FORMAÇÃO DA ESTRUTURA CURRICULAR</b>		
<b>Componentes de Formação</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Total de Horas (a)/Ciclo de Formação</b>
<b>SÓCIO CULTURAL</b>	Línguas, Cultura e Comunicação	Língua portuguesa
		Língua estrangeira
		Tecnologias de informação e comunicação
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Sociedade
		Higiene, saúde e segurança no trabalho
		Educação física
<b>CIENTÍFICA</b>	Ciências Aplicadas	Disciplinas científicas
<b>TECNOLÓGICA</b>	Tecnologias Específicas	Unidades do itinerário de qualificação
<b>PRÁTICA</b>	Contexto de Trabalho	Estágio

## ANEXO 6 - MATRIZ DOS CURSOS DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

A matriz curricular dos  **cursos de Tipo 4, 5, 6, 7 e do Curso de Formação Complementar**  é a seguinte:

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

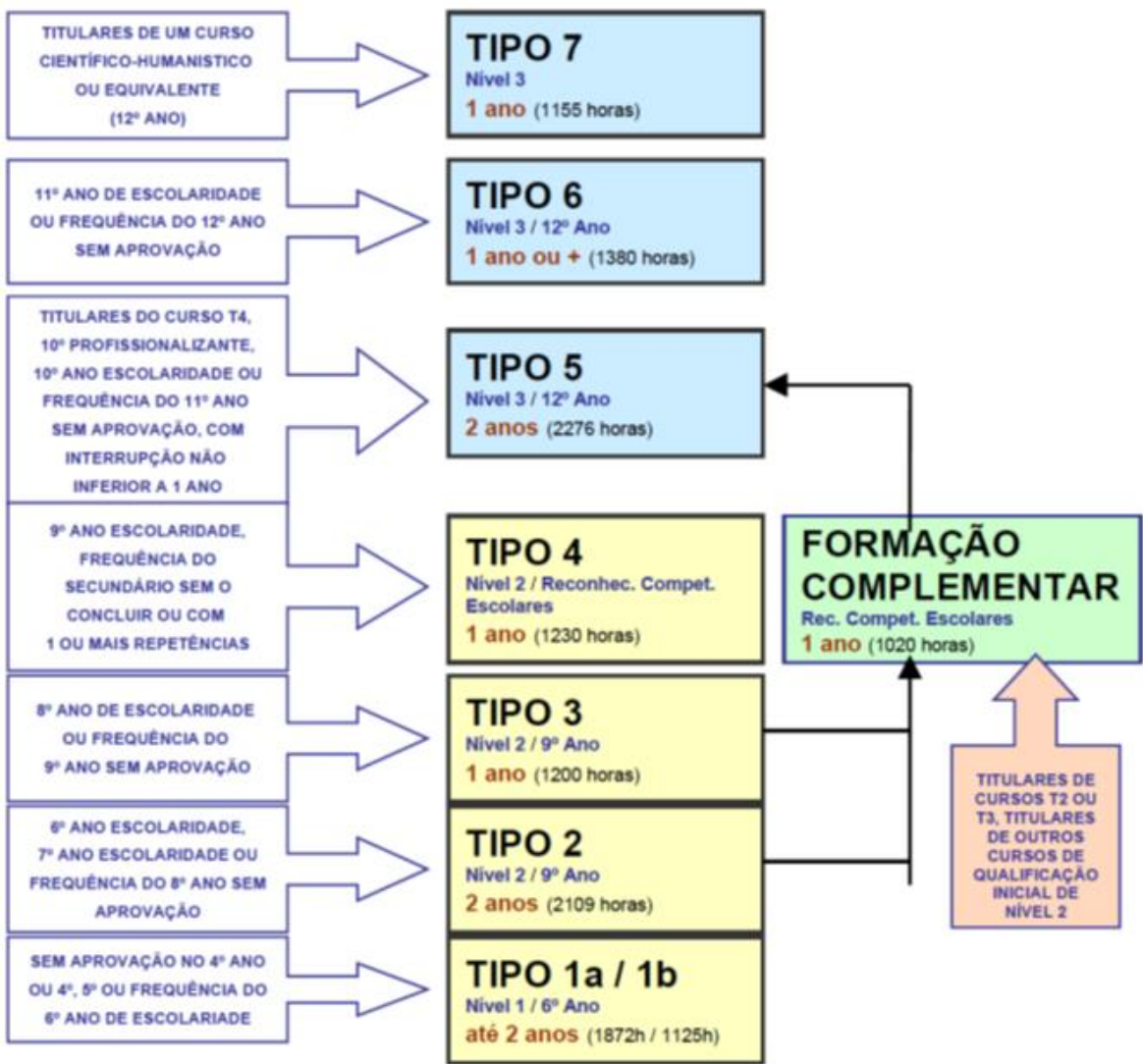
*\* Disciplinas/domínios de suporte científico à qualificação profissional consoante o curso desejado.*

As Tecnologias Específicas são selecionadas pelas entidades promotoras dos cursos de acordo com a saída profissional pretendida a partir dos referenciais de formação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (I.E.F.P.)

**ANEXO 7 - ORGANOGRAMA DOS CURSOS C.E.F.**

**Organograma**

Os Cursos de Educação e Formação apresentam o seguinte organograma:



**ANEXO 8 - SÍNTESE: ENSINO NORMAL vs CURSOS EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

<i>ENSINO NORMAL</i>	<i>CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO</i>
Professor.	Professor e Formador.
Aluno.	Formando.
Currículo definido a nível nacional. (M.E.)	Referenciais de Formação. (I.E.F.P.)
Manuais.	São realizados apontamentos para as várias disciplinas. Já começam a existir manuais para algumas disciplinas (CFSC;CFC).
Semanas de Aulas.	Horas de Formação.
Reuniões no Final do Período.	Reuniões Semanais / Final Período.
Conselho de Turma.	Equipa Pedagógica.
Horário escolar menos preenchido.	Horário escolar mais preenchido / Formação prática muito intensa.
Assiduidade – Os alunos podem faltar num total de 3 vezes o número de aulas que têm por semana.	Só podem faltar 10% do total de horas de formação a cada disciplina – 90% de presenças.  C.F.P – 5% do total de horas de formação – 95% de presenças.
Os professores - são contratados pelo M.E.	Os professores - são contratados pelo M.E. Formadores - a escola pode contratar pela sua especificidade.
O aproveitamento é feito de forma global com todas as disciplinas.	O curso está dividido em três área: C.F. Sócio Cultural; C.F. Científica e C.F. Técnica. É

	<p>feita a média por componente de formação. Depois Tem a C.F. Prática – Contexto de trabalho – Estágio (6 semanas).</p>
<p>O aluno só pode transitar com dois níveis negativos (não podem ser simultaneamente a Língua Portuguesa e Matemática). Têm uma certificação escolar no final de ciclo.</p>	<p>O formando com média de três às três componentes de formação tem uma certificação escolar no final do curso equivalente ao 9ºano. Não tendo nenhum nível negativo em nenhuma das componentes técnicas, aproveitamento positivo na parte prática – estágio – e na P.A.F. tem dupla certificação, escolar e técnica.</p>
<p>Para ter a habilitação escolar do 9º ano são necessários três anos.</p>	<p>Para ter a habilitação escolar do 9ºano são necessários dois anos. Obtenção de dupla certificação.</p>

ANEXO 9-ALUNOS MATRICULADOS NO SISTEMA DE ENSINO ENTRE 1996 E 2010

Ano Letivo	Nível	Alunos matriculados por nível de educação/ ensino, em Portugal e no Continente - Jovens (1996/97 - 2009/10)													
		1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Educação/ensino	TOTAL	1.843.962	1.824.639	1.793.102	1.770.950	1.741.377	1.701.727	1.681.882	1.682.430	1.682.056	1.674.243	1.697.871	1.712.001	1.727.809	1.728.590
	EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	200.490	215.279	220.775	228.459	235.610	241.288	247.521	253.635	259.788	262.002	263.887	266.158	274.628	274.387
	TOTAL	1.239.199	1.211.486	1.196.521	1.178.761	1.166.676	1.142.713	1.129.204	1.124.761	1.115.841	1.129.728	1.140.370	1.143.543	1.124.044	1.112.744
1º CICLO		527.261	521.270	521.743	521.083	519.036	505.890	494.749	492.141	491.374	495.628	499.799	496.420	485.928	476.239
2º CICLO		293.010	277.457	273.101	268.321	622.929	264.539	286.078	267.246	261.365	254.865	253.847	257.722	257.734	257.266
3º CICLO		418.928	412.741	401.677	389.357	384.711	372.284	366.377	365.374	363.102	379.235	386.724	389.401	380.382	379.229
ENSINO SECUNDÁRIO	TOTAL	404.273	39.892	375.806	363.730	339.091	317.726	305.157	304.034	306.427	282.513	293.614	302.300	329.137	341.459
	TOTAL	1.731.992	1.714.180	1.684.764	1.664.612	1.636.236	1.599.572	1.579.611	1.579.186	1.579.314	1.572.062	1.597.032	1.614.182	1.628.090	1.629.563
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	TOTAL	187.539	201.913	207.315	214.857	221.407	226.894	232.555	238.364	243.921	246.090	247.826	250.629	258.932	258.598
TOTAL		1.159.307	1.133.974	1.120.693	1.104.885	1.093.752	1.072.457	1.059.447	1.054.499	1.047.438	1.062.053	1.072.815	1.078.793	1.058.420	1.048.424
1º CICLO		489.962	485.077	486.744	486.957	485.517	473.401	462.685	459.832	460.502	465.238	469.402	468.101	458.044	449.305
2º CICLO		273.563	259.294	255.391	251.161	246.336	248.523	251.866	250.552	245.028	238.955	238.431	242.854	241.353	241.729
3º CICLO		395.782	389.603	378.558	366.767	361.899	350.533	344.896	344.115	341.908	357.860	364.982	367.838	359.023	357.390
ENSINO SECUNDÁRIO	TOTAL	385.146	378.293	356.756	344.870	321.077	300.223	287.609	286.323	287.955	263.919	276.391	284.760	310.738	322.541



## ANEXO 10 - INQUÉRITO AOS ALUNOS DOS CURSOS CEF

### INQUÉRITO AOS ALUNOS DOS CURSOS CEF

*O presente inquérito encontra-se integrado num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Políticas Educativas, tendo como objetivo tentar estudar de que forma os cursos CEF estão a ser implementados na escola, se estão a corresponder às expectativas dos alunos e o impacto que provoca nas suas vidas. A sua resposta a este questionário constitui um contributo essencial para a realização deste trabalho. O questionário é preenchido de forma anónima e as informações recolhidas serão estritamente confidenciais.*

1. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )
2. Idade \_\_\_\_\_
3. Qual a escolaridade dos teus pais:

	Mãe	Pai
Não sabe ler nem escrever		
1º Ciclo – 1ª, 2ª, 3ª, 4ª		
2º Ciclo – 5º, 6º Ano		
3º Ciclo – 7º, 8º, 9º Ano		
Ensino Secundário – 10º, 11º, 12º Ano		
Ensino Superior Politécnico		
Ensino Superior Universitário		
Mestrado		
Doutoramento		

4. Qual a profissão dos teus pais

	Mãe	Pai
Agricultura / Pescadores Individuais		
Agricultura / Pescadores Assalariado		
Empregado Restauração		
Empregado Escritório / Comércio Serviços		
Operário Fabril		
Empresários Gerentes		
Trabalhadores da Construção Civil		

Quadro Técnico		
Doméstica		
Outra ( ) Qual _____		

5. Qual a situação económica dos teus pais

	Mãe	Pai
Desempregado		
Empregado		
Reformado		
Rendimento Mínimo		
Outro		

6. Reprovou alguma vez antes de entrar nos CEF? Sim ( ) Não ( )

7. Se respondeu **Sim** quantas vezes \_\_\_\_\_

8. Em que ano:

1º Ciclo

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano

2º Ciclo

5º Ano	6º Ano

3º Ciclo

7º Ano	8º Ano	9º Ano

9. Antes dos CEF teve alguma Repreensão ou Processo Disciplinar: Sim ( ) Não ( )

10. Se **Sim** quantos \_\_\_\_\_; Em que ano(s) de escolaridade \_\_\_\_\_

11. Alguma vez abandonou a escola antes dos CEF? Sim ( ) Não ( )

12. Qual a razão do abandono: \_\_\_\_\_

13. Que curso CEF frequenta \_\_\_\_\_

14. Qual a sua escolaridade quando se matriculou no curso CEF:

6º Ano ( ); Frequência do 7º Ano ( ); 7º Ano ( ); Frequência do 8º Ano ( ); 8º Ano ( )

15. Foi a primeira vez que se matriculou num CEF: Sim ( ); Não ( )

16. Foi a sua primeira escolha: Sim ( ) Não ( )

17. Quem o influenciou mais na escolha do curso que frequentas (escolha apenas 3):

1. Pais ..... ( )
2. Amigos ..... ( )
3. Professores ..... ( )
4. Decidi eu ..... ( )
5. Professores..... ( )
6. Família..... ( )
7. Orientação vocacional..... ( )
8. Publicidade..... ( )
9. Outra ( ) Qual? \_\_\_\_\_

18. Porque escolheste este tipo de curso:

1. Para Concluir o 9º Ano .....( )
2. Ser mais fácil obter o 9º ano .....( )
3. Ser um Curso mais prático..... ( )
4. Curso onde não é preciso estudar ( )
- 5 .Curso com futuro .....( )
6. Ingressar no mundo do trabalho ..( )
7. Não ter condições económicas ... ( )
8. Outra .....( )

Qual \_\_\_\_\_.

19. Na tua opinião a criação dos CEF na tua escola foi para:

1. Melhorar a vida de alguns alunos..... ( )
2. Para combater o insucesso escolar..... ( )
3. Para diminuir a indisciplina na escola ..( )
4. Outra razão ( ) ; Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

20. O curso está a corresponder ao que esperavas: Sim ( ) Não ( )

21. Justifica a tua resposta quer tenhas respondido **Sim** ou **Não**  
\_\_\_\_\_

22. Consideras que o curso tem muitas horas de aulas: Sim ( ) ; Não ( )

23. Se a resposta foi ***SIM*** o curso deveria ser mais:
1. Teórico ..... ( )
  2. Prático ..... ( )
  3. Só prático....( )
  4. Sem opinião ( )
24. Os professores dos CEF relativamente aos que tiveste anteriormente são:
1. Mais exigentes .....( )
  2. Preocupam-se mais com os alunos .....( )
  3. Dão mais atenção aos alunos .....( )
  4. Como os professores do ensino regular ( )
25. O relacionamento dos professores com os alunos nos CEF é:
1. Igual ---- ( ) ; 2. Melhor ( ) ; 3. Pior ( ) 4. Sem opinião ( )
26. Quais os métodos /técnicas que os professores mais privilegiam nas aulas:
1. As aulas são só teóricas .....( )
  2. As aulas são só práticas .....( )
  3. Dá a aula prática e só depois dá o fundamento teórico ( )
  4. Dá o fundamento teórico durante a aula prática ..... ( )
  5. Outra ( ) Qual? \_\_\_\_\_
27. Quais os recursos que os professores mais utilizam nas aulas:
1. Power Point .....( )
  2. Filmes..... ( )
  3. Quadro .....( )
  4. Quadro Interativo ( )
  5. Suporte em papel. ( )
28. No curso qual o tipo de aulas que mais gosta:
1. Aulas Teóricas ( )
  2. Aulas Práticas .( )
  3. É Indiferente ...( )
  4. Ambas .....( )

29. Qual o tipo de avaliação que é mais privilegiada no curso:
1. Testes Teóricos .....( )
  2. Trabalhos em Grupo .....( )
  3. Trabalhos Práticos .....( )
  4. Teste Teórico + Prova Prática. ( )
30. Consideras o espaço onde o curso funciona adequado; Sim ( ) ; Não ( )
31. Consideras a escola com condições para ter este tipo de cursos: Sim ( ) ; Não ( )  
 Se NÃO porquê? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
32. No curso que frequenta o rendimento escolar relativamente ao ensino regular:
1. Aumentou..... ( )
  2. Diminui..... ( )
  3. É Igual ..... ( )
  4. É melhor nas Disciplina Práticas ( )
33. Costuma faltar muito nas aulas:
1. Sim .....( )
  2. Não.....( )
  3. De vez em quando ....( )
  4. Só em casos especiais ( )
  5. Nunca Falto .....( )
34. Alguma vez reprovastes no CEF: Sim ( ) Não ( )
35. Se SIM quantas vezes? \_\_\_\_\_
36. A reprovação foi: 1. Por faltas ( ) ; 2. Não estudas ( ) ; Não consegues ( )
37. Considera que com estes cursos a indisciplina na sala de aula:
1. Aumentou ...( )
  2. Diminui .....( )
  3. Mantém-se... ( )

38. Como considera o relacionamento dos alunos destes cursos com os alunos dos outros cursos existentes na escola:
1. Bom .....( )
  2. Razoável ....( )
  3. Mau .....( )
  4. Sem opinião ( )
39. Considera que com a criação destes cursos a indisciplina na escola:
1. Aumentou ...( )
  2. Diminui .....( )
  3. Mantém-se... ( )
  4. Sem Opinião ( )
40. Em termos de formação os C.E.F. são uma boa alternativa que a escola oferece:  
Sim..... ( ) ; Não .....( ) ; Sem opinião ( )
41. Considera que os alunos que frequentam os cursos CEF estão integrados no ambiente escolar:  
Sim..... ( ) ; Não .....( ) ; Sem opinião ( )
42. Fora da escola os cursos C.E.F. são valorizados como uma nova forma de ensino:  
Sim..... ( ) ; Não.....( ) ; Sem opinião ( )
43. Fora da escola os cursos C.E.F. são reconhecidos como uma forma de obter uma profissão e também uma forma de ficar preparado para entrar no mundo do trabalho:
1. Bastante reconhecidos..... ( )
  2. Pouco reconhecidos..... ( )
  3. São uma mais valia para as empresas..... ( )
  4. Ainda não há um grande conhecimento destes cursos ...( )
  5. Sem Opinião .....( )
44. Consideras que a escola fica valorizada ao oferecer cursos C.E.F.
1. Muito Valorizada .....( )
  2. Pouco Valorizada.....( )
  3. Nada Valorizada .....( )
  4. Sem opinião .....( )

45. O facto de frequentares um C.E.F. os teus amigos reconhecem que é uma boa escolha:  
Sim .....( ) ; Não.....( ) ; Sem Opinião ( )
46. Consideras que o curso que frequentas te dá uma boa formação para entrares no mundo do trabalho:  
Sim .....( ) ; Não.....( ) ; Sem Opinião ( )
47. Consideras que na parte ***Técnica*** tens uma boa preparação para entrares no mundo do trabalho:  
Sim .....( ) ; Não .....( ) ; Sem Opinião ( )
48. Consideras que as visitas a empresas/fábricas são importantes para a tua formação no contexto do curso que frequentas:
1. Muito importante ( )
  2. Importante..... ( )
  3. Pouco Importante ( )
  4. Nada importante...( )
  5. Sem opinião.....( )
49. Consideras que depois de concluíres o curso será mais fácil conseguir emprego:  
Sim .....( ) ; Não ..... ( ) ; Sem opinião. ( )
50. Ao concluíres este curso vais:
1. Continuar a Estudar ( )
  2. Trabalhar e Estudar .( )
  3. Só Trabalhar.....( )
  4. Ainda não sei.....( )
51. Depois de concluíres o curso consideras que este vai-te permitir ter:
1. Uma vida igual aos teus pais .....( )
  2. Uma vida melhor que os teus pais .....( )
  3. Não vai alterar em nada a minha vida ..( )
  4. Ser independente ..... ( )
  5. Sem opinião..... ( )

52. Pelo fato de frequentares o CEF consideras que és socialmente valorizado:  
Sim .....( ) ; Não .....( ) ; Sem Opinião ( )
53. Relativamente aos alunos que concluem estes cursos, a sua integração no mercado de trabalho é:
1. Mais fácil ....( )
  2. Mais difícil .. ( )
  3. Igual..... ( )
  4. Sem opinião .( )
54. Considera que em termos de formação deveria haver uma oferta maior deste tipo de cursos:
1. Sim ..... ( )
  2. Não .....( )
  3. Os que existem são suficientes. ( )
  4. Sem opinião ..... ( )
55. Considera importante que os cursos CEF existam na escola como formação alternativa:
1. Muito Importante .....( )
  2. Importante .....( )
  3. Pouco Importante.....( )
  4. Desnecessários .....( )
  5. Sem Opinião..... ( )
56. Aconselharia o curso que frequenta a um amigo      Sim ( )      Não ( )

**Obrigado pela sua colaboração.**

**Fim**



## ANEXO 11 - INQUÉRITO AOS DOCENTES DOS CURSOS CEF

### INQUÉRITO AOS DOCENTES DOS CURSOS CEF

*O presente inquérito encontra-se integrado num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Políticas Educativas, tendo como objetivo tentar estudar de que forma os cursos CEF estão a ser implementados na escola, se estão a corresponder às expectativas dos alunos e o impacto que provoca nas suas vidas. A sua resposta a este questionário constitui um contributo essencial para a realização deste trabalho. O questionário é preenchido de forma anónima e as informações recolhidas serão estritamente confidenciais.*

1. Género ; M ( ) ; F ( )
  
2. Idade:  
Menos de 25 Anos ( ) ; 25 a 35 Anos ( ) ; 36 a 45 Anos ( ) ;  
46 a 50 Anos ( ) ; 51 a 60 Anos ( ) ; Mais de 60 Anos
  
3. Habilitações Literárias:  
  
Bacharelato ( ) ; Licenciatura ( ) ; Mestrado ( ) ; Doutoramento ( ) ;  
Outro \_\_\_\_\_
  
4. Há quantos anos lecciona:  
< 2 Anos ( ) ; 2 a 10 Anos ( ) ; 11 a 15 Anos ( ) ; 16 a 20 Anos ( ) ; + 20 Anos ( )
  
5. Qual a sua situação profissional:  
Formador ( ) ; Contratado ( ) ; Contratado Profissionalizado ( ) ; QZP ( ) ; Quadro Escola ( )
  
6. Há quantos anos lecciona cursos CEF:  
É a 1ª Vez ( ) ; 1 Ano ( ) ; 2 Anos ( ) ; 3 Anos ( ) ; 4 Anos ( ) ; 5 Anos ( ) ; + 5 Anos ( )
  
7. Quem mais influenciou o aluno na escolha do curso que frequenta (escolha apenas 3):
  1. Pais ..... ( )
  2. Amigos ..... ( )
  3. Professores ..... ( )
  4. Decidi eu ..... ( )

- 5. Professores..... ( )
- 6. Família..... ( )
- 7. Orientação vocacional..... ( )
- 8. Publicidade..... ( )
- Outra ( ) Qual?\_\_\_\_\_

8. Na sua opinião o que leva estes alunos a inscreverem-se num curso CEF.

- 1. Para Concluir o 9º Ano .....( )
- 2. Ser mais fácil obter o 9º ano .....( )
- 3. Ser um Curso mais prático..... ( )
- 4. Curso onde não é preciso estudar ...( )
- 5. Curso com futuro .....( )
- 6. Ingressar no mundo do trabalho ....( )
- 7. Não ter condições económicas .....( )
- 8. Outra .....( ) ;
- Qual\_\_\_\_\_.

9. Na sua opinião a criação dos CEF na escola foi para:

- 1. Melhorar a vida de alguns alunos..... ( )
  - 2. Para combater o insucesso escolar..... ( )
  - 3. Para diminuir a indisciplina na escola ..( )
  - 4. Outra razão ( ) ; Qual?
- \_\_\_\_\_

10. Considera que o curso tem muitas horas de aulas: Sim ( ) ; Não ( )

11. Se a resposta foi **SIM** o curso deveria ser mais:

- 1. Teórico ..... ( )
- 2. Prático ..... ( )
- 3. Só prático....( )
- 4. Sem opinião ( )

12. Relativamente ao grau de exigência considera que é :

1. Mais exigente .....( )
2. Preocupa-se mais com os alunos .....( )
3. Dá mais atenção aos alunos .....( )
4. O mesmo que a uma turma do ensino regular .... ( )

13. O relacionamento dos professores com os alunos CEF, relativamente às turmas regulares é:

1. Igual ( ); 2. Melhor ( ); 3. Pior ( ); 4. Sem opinião ( )

14. Quais os métodos /técnicas que mais privilegia nas suas aulas:

1. As aulas são só teóricas .....( )
2. As aulas são só práticas .....( )
3. Dou a aula prática e só depois dou o fundamento teórico ( )
4. Dou o fundamento teórico durante a aula prática ..... ( )

Outra ( ) Qual? \_\_\_\_\_

15. Quais os recursos que mais utiliza na sala de aula:

1. PowerPoint .....( )
2. Filmes..... ( )
3. Quadro .....( )
4. Quadro Interativo ( )
5. Suporte em papel. ( )

16. No curso qual o tipo de aulas que os alunos mais gostam:

1. Aulas Teóricas ( )
2. Aulas Práticas .( )
3. É Indiferente ...( )
4. Ambas .....( )

17. Qual o tipo de avaliação que mais privilegia na sua disciplina:

5. Testes Teóricos .....( )
6. Trabalhos em Grupo .....( )
7. Trabalhos Práticos .....( )

8. Teste Teórico + Prova Prática. ( )
18. Considera o espaço onde o curso funciona adequado; Sim ( ) ; Não ( )
19. Considera que a escola tem condições para leccionar este tipo de cursos: Sim ( ) ;  
Não ( )  
Se NÃO porquê? \_\_\_\_\_
20. Considera que a escola está preparada, conseguindo responder à especificidade destes cursos.
1. Totalmente Preparada .....( )
  2. Razoavelmente Preparada..... ( )
  3. Não está Preparada .....( )
21. Com estes cursos o insucesso escolar:
1. Aumentou .....( )
  2. Manteve-se igual ....( )
  3. Diminui .....( )
  4. Sem Opinião .....( )
22. Os alunos costumam faltar muito:
1. Sim .....( )
  2. Não.....( )
  3. De vez em quando .....( )
  4. Só em casos especiais ...( )
  5. Nunca Faltam .....( )
23. Os cursos CEF que lecionam na escola vão ao encontro das expectativas dos alunos.
- Sim ( ) ; Não ( ) ; Sem Opinião ( )

24. Considera que com estes cursos a indisciplina na sala de aula:

1.Aumentou ... ( )

2.Diminui .....( )

3.Mantém-se... ( )

25. Como considera o relacionamento dos alunos destes cursos com os alunos dos outros cursos existentes na escola:

1.Bom .....( )

2.Razoável ....( )

3.Mau .....( )

4.Sem opinião ( )

26. Considera que com a criação destes cursos a indisciplina na escola:

1.Aumentou ... ( )

2.Diminui .....( )

3.Mantém-se... ( )

4.Sem Opinião ( )

27. Em termos de formação os C.E.F. são uma boa alternativa que a escola oferece:

Sim..... ( ) ; Não .....( ) ; Sem opinião ( )

28. Considera que os alunos que frequentam os cursos CEF estão integrados no ambiente escolar:

Sim..... ( ) ; Não .....( ) ; Sem opinião ( )

29. Considera que fora da escola os cursos C.E.F. são valorizados como uma nova forma de ensino:

Sim..... ( ) ; Não.....( ) ; Sem opinião ( )

30. Considera que fora da escola os cursos C.E.F. são reconhecidos como uma forma de obter uma profissão e também uma forma de ficar preparado para entrar no mundo do trabalho:

- 1. Bastante reconhecidos..... ( )
- 2. Pouco reconhecidos..... ( )
- 3. São uma mais valia para as empresas..... ( )
- 4. Ainda não há um grande conhecimento destes cursos ... ( )
- 5. Sem Opinião ..... ( )

31. Considera que a escola fica valorizada ao oferecer cursos C.E.F.

- 1. Muito Valorizada ..... ( )
- 2. Pouco Valorizada..... ( )
- 3. Nada Valorizada ..... ( )
- 4. Sem opinião ..... ( )

32. Considera que o curso dá uma boa preparação para o aluno entrar no mundo do trabalho:

Sim ( ) ; Não ( ) ; Sem Opinião ( )

33. Considera que na parte ***Técnica*** os alunos têm uma boa preparação para entrar no mundo do trabalho:

Sim ( ) ; Não ( ) ; Sem Opinião ( )

34. Considera que as visitas a empresas/fábricas são importantes para a formação do aluno no contexto do curso que frequenta:

- 1. Muito importante ( )
- 2. Importante..... ( )
- 3. Pouco Importante ( )
- 4. Nada importante...( )
- 5. Sem opinião.....( )

35. Considera que depois de concluírem o curso será mais fácil conseguir emprego:

Sim ..... ( ) ; Não ..... ( ) ; Sem opinião. ( )

36. Pelo fato dos alunos frequentarem um CEF considera que são socialmente valorizados:

Sim ( ) ; Não ( ) ; Sem Opinião ( )

37. Relativamente aos alunos que concluem estes cursos, a sua integração no mercado de trabalho é:

- 1. Mais fácil ....( )
- 2. Mais difícil .. ( )
- 3. Igual..... ( )
- 4. Sem opinião .( )

38. Considera que em termos de formação deveria haver uma oferta maior deste tipo de cursos:

- 1. Sim ..... ( )
- 2. Não .....( )
- 3. Os que existem são suficientes. ( )
- 4. Sem opinião ..... ( )

39. Considera importante que os cursos CEF existam na escola como formação alternativa:

- 1. Muito Importante .....( )
- 2. Importante .....( )
- 3. Pouco Importante.....( )
- 4. Desnecessários .....( )
- 5. Sem Opinião..... ( )

40. Considera que as turmas dos cursos CEF têm um a dinâmica diferente das turmas regulares:

Sim ( ) ; Não ( ) ; Sem Opinião ( )

41. Na preparação das atividades letivas tem em atenção à especificidade da turma /alunos.

Sim ( ) ; Não ( )

42. Considera que nestes cursos há um acompanhamento mais personalizado do aluno na sua aprendizagem.

Sim ( ) ; Não ( ) ; Sem Opinião ( )

43. Considera que com a criação destes cursos os alunos olham para a escola de forma diferente.

Sim ( ) ; Não ( ) ; Sem Opinião ( )

44. Considera que as aulas dos cursos CEF devem ser pedagogicamente idênticas ao de uma turma do ensino regular.

Sim ( ) ; Não ( ) ; Sem Opinião ( )

45. Como considera o grau de satisfação dos alunos no que respeita ao curso.

1. Muito Satisfeito .....( )

2. Satisfeito .....( )

3. Pouco Satisfeito .....( )

4. Nada Satisfeito .....( )

46. Considera o aluno dos cursos CEF com características diferentes dos alunos do curso regular.

1. Muito diferentes .....( ) ;

2. Pouco diferentes .....( )

3. Não existe diferença ... ( )

47. Considera importante este tipo de cursos nas escolas:

Sim ( ) ; Não ( ) ; Sem opinião ( )

48. Estes cursos permitem á escola gerir melhor os seus recursos humanos, em termos de pessoal docente.

Sim ( ) ; Não ( ) ; Sem opinião ( )

49. Existe interdisciplinaridade entre os cursos CEF e os restantes cursos existentes na escola.

Sim ( ) ; Não ( ) ; Sem opinião ( )



50. Considera que os cursos CEF são facilitadores da obtenção do 9º ano:

Sim ( ) ; Não ( ) ; Sem Opinião ( )

51. Aconselharia os alunos a frequentar um curso CEF:

Sim ( ) ; Não ( )

52. Qual o seu grau de satisfação quanto á leccionação deste tipo de curso:

1. Muito Boa .....( )
2. Boa .....( )
3. Razoável .....( )
4. Má .....( )

53. Na sua opinião os docentes que lecionam estes cursos deviam ter algum tipo de formação específica.

Sim ( ) ; Não ( ) ; Sem Opinião ( )

54. Considera que docentes com mais experiência deveriam lecionar este tipo de cursos.

Sim ( ) ; Não ( ) ; Sem Opinião ( )

55. Teve alguma experiência pedagógica negativa neste tipo de cursos:

Sim ( ) ; Não ( )

56. Se **SIM** a que nível:

1. Alunos .....( )
2. Pais .....( )
3. Colegas.....( )
4. Diretor.....( )
5. Outro .....( )

Qual: \_\_\_\_\_

57. Podendo escolher entre os vários níveis de ensino, escolheria leccionar turmas CEF:

Sim ( ); Não ( ); Indiferente ( )

58. Numa escala de 1 a 5, onde 5 é Excelente e 1 é Mau, que avaliação faria a este tipo de cursos,

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

*Obrigado pela sua colaboração.*

*Fim*

## **ANEXO 12 - GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR(A) DE TURMA DOS CURSOS CEF DA ESCOLA / AGRUPAMENTO**

### **GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR(A) DE TURMA DOS CURSOS CEF DA ESCOLA / AGRUPAMENTO**

---

1. Há quantos anos exerce a função de diretor(a) de turma nesta escola /agrupamento.
2. Quando da inscrição destes alunos nos diversos cursos é feita alguma seriação para a frequência dos cursos.
3. Considera que com a criação destes cursos existe preocupação com o futuro destes jovens.
4. Com a introdução destes cursos e o fato destes alunos terem saído das turmas regulares considera que houve uma diminuição dos problemas, melhorando deste modo o ambiente escolar.
5. Em sua opinião o que leva estes jovens a optarem por este tipo de ensino.
6. Com a saída destes alunos do ensino regular considera que existe uma diminuição do insucesso e da indisciplina escolar.
7. Existe muito absentismo nestes cursos. Qual das componentes Teórica / Prática em que o alunos mais faltam.
8. Vêm estes cursos preencher de alguma forma uma lacuna no sistema de ensino na criação de trabalhadores especializados.
9. Considera que os cursos CEF vão de encontro às expetativas dos alunos.
10. Considera que estes cursos são facilitadores da obtenção do 9º ano.
11. Considera pertinente a continuação dos estudos por parte destes alunos.
12. Como caracterizaria o perfil do aluno CEF.

13. Na questão da docência, os horários que são atribuídos a estes cursos obedecem a algum critério para a sua atribuição.
14. Considera que os docentes que lecionam estes cursos deverão ser professores com mais experiência ou que deverão ter uma formação específica.
15. Com estes cursos a funcionar na escola, permitem uma melhor gestão dos recursos humanos permitindo uma estabilização do pessoal docente.
16. Considera que há receptividade por parte dos docentes em lecionar este tipo de cursos.
17. Tendo em conta que estes alunos não tiveram sucesso escolar, quer por razões pessoais e também escolares, criaram-se mecanismos quer na organização escolar quer na organização pedagógica visando ultrapassar as possíveis limitações existentes.
18. Sendo a componente prática uma das grandes diferenças neste tipo de cursos consegue a escola responder a este tipo de especificidade.
19. Dos cursos lecionados ao longo dos últimos anos que avaliação faz em termos de aproveitamento e satisfação dos cursos por parte dos alunos.
20. Qual a avaliação e receptividade que as entidades empregadoras fazem destes cursos.
21. Após a conclusão dos cursos existe por parte da escola alguma monitorização na atividade desenvolvida por estes jovens.
22. Considera que estes cursos são uma mais-valia para a escola.

*Obrigado pela sua colaboração*

*Fim*

## **ANEXO 13 - GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR(A) DA ESCOLA / AGRUPAMENTO**

### **GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR(A) DA ESCOLA / AGRUPAMENTO**

---

1. Que cargos diretivos tem ocupado e há quantos anos exerce a função de diretor(a) nesta escola /agrupamento.
2. Existe alguma obrigatoriedade na lecionação destes cursos por parte das escolas.
3. Qual ou quais as razões que estiveram na criação dos cursos CEF nesta escola /agrupamento e de que forma foram seriados.
4. A escola durante o ano letivo faz alguma orientação/informação para que estes jovens regressem á escola ou optem por este tipo de ensino.
5. Quando da inscrição destes alunos nos diversos cursos é feita alguma seriação para a frequência dos cursos.
6. Considera que com a criação destes cursos existe preocupação com o futuro destes jovens.
7. Com a introdução destes cursos e o fato destes alunos terem saído das turmas regulares considera que houve uma diminuição dos problemas, melhorando deste modo o ambiente escolar.
8. Em sua opinião o que leva estes jovens a optarem por este tipo de ensino.
9. Com a saída destes alunos do ensino regular considera que existe uma diminuição do insucesso e da indisciplina escolar.
10. Vêm estes cursos preencher de alguma forma uma lacuna no sistema de ensino na criação de trabalhadores especializados.
11. Considera que estes cursos são facilitadores da obtenção do 9º ano.

12. Considera pertinente a continuação dos estudos por parte destes alunos.
13. Como caracterizaria o perfil do aluno CEF.
14. Considera pertinente outro tipo de metodologia de ensino nestes cursos e do tipo de professores.
15. Considerando a heterogeneidade destes alunos e o seu passado escolar, existe a preocupação na criação de mecanismos para apoiar as dificuldades pedagógicas que eventualmente possam surgir.
16. Sendo a componente prática uma das grandes diferenças neste tipo de cursos consegue a escola responder a este tipo de especificidade.
17. Considera que estes cursos facilitam a entrada no mercado de trabalho melhorando assim a vida profissional e social destes jovens.
18. Considera que estes cursos são uma mais-valia para a escola.

*Obrigado pela sua colaboração.*

*Fim*

## ANEXO 14 – AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS.

Exm<sup>a</sup> Senhor(a) Diretor do Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré

Gafanha da Nazaré, 7/06/2013

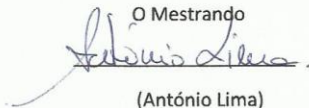
Eu, António José da Costa Correia Lima, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Administração e Políticas Educativas, pretendo realizar uma dissertação sobre o tema “CEF QUE ALTERNATIVA PARA OS ALUNOS E PARA A ESCOLA?”. Para dar sequência ao que pretendo realizar venho solicitar autorização a V. Ex<sup>a</sup> para a recolha de dados na Escola Secundária da Gafanha da Nazaré.

A recolha de dados será feita através de inquéritos, garantindo-se a confidencialidade e o anonimato em todo o processo de pesquisa.

Grato pela atenção dispensada

Atentamente

O Mestrando



(António Lima)

