



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**O Meio Sócio-Económico de Jovens-Adultos  
e a (Des)motivação Académica na Escolha da  
Formação Profissional**

**Inês Filipa Martinho de Azevedo**

**Mestrado em Ciências da Educação e da Formação**

**(Área de especialização em Observação e Análise da  
Relação Educativa)**

FARO

2011

## **Agradecimentos**

Quero exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, particularmente:

À Prof. Doutora Sandra Valadas, minha orientadora, pelas sugestões, apoio e rigor com que orientou esta dissertação, bem como por tão grande atenção e generosidade por que pautou a sua orientação.

Aos meus pais e à minha irmã, pelo apoio, dedicação e incentivo incomensuráveis. Por sempre terem acreditado em mim.

Ao meu avô que, apesar de já não estar entre nós, estará orgulhoso de mais esta etapa que concretizo na minha vida.

À Escola Secundária, pela disponibilidade demonstrada desde o início deste trabalho; à Professora Maria do Carmo, Coordenadora dos Cursos EFA; e aos alunos que responderam aos inquéritos por questionário, bem como ao Conselho Executivo, que ajudou a levar a cabo esta investigação.

À São, pelas suas ideias e boa disposição sempre na hora certa.

À minha Aninhas, por toda a paciência que tem comigo e aos meus amigos pelo voto de confiança, estímulo e por acreditarem na concretização desta etapa da minha vida.

À Prof. Doutora Teresa Carreira, pelo voto de confiança na concretização deste trabalho e à Professora Doutora Ida Lemos por me ter cedido o material que precisei e pela sua disponibilidade.

Título da dissertação: O Meio Sócio-Económico de Jovens-Adultos e a (Des)motivação Académica na Escolha da Formação Profissional

Resumo

Neste trabalho de investigação procurámos reflectir sobre conceitos relacionados com a formação profissional, a família e o insucesso escolar, em dois grupos distintos: um referente a formandos de Cursos de Educação e Formação de Adultos e outro relativo a adultos que concluíram o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) no Centro Novas Oportunidades (CNO) de uma Escola Secundária.

No que se refere ao constructo relativo ao insucesso escolar, foram consideradas as concepções propostas por Léger e Tripier (1986), a teoria culturalista e a teoria do handicap sócio-cultural de Bourdieu e Passeron (1971). Autores como Langouet, Isambert-Jamati, Seibel, Bisseret e Don Davies fundamentam, também, este trabalho.

No total, foram inquiridos 140 formandos das nove turmas de Cursos de Educação e Formação de Adultos e 140 adultos que concluíram o Processo de RVCC. Como instrumentos, utilizámos um questionário dirigido a formandos de Cursos EFA, uma ficha de dados familiares e um outro de avaliação do Processo RVCC, ambos construídos para o efeito.

As variáveis em análise permitiram detectar algumas diferenças entre os constructos e construir uma espécie de modelo compreensivo dos fenómenos, no que se refere ao meio socioeconómico de origem dos jovens-adultos e a (des)motivação académica na escolha de cursos profissionais.

Palavras-chave: Formação Profissional, Família, Insucesso Escolar, Desmotivação, Ensino Profissional.

Title: Social and Economic Environment of Adult-Youngsters and the Academic (De)motivation in the choice of Vocational Training

#### Abstract

In this investigation we tried to reflect on concepts related with the vocational training, the family and educational failure, in two distinct groups: one referring to trainees of EFA (Educação e Formação) Courses for adults and another related to the ones who concluded the Process of RVCC in Centro Novas Oportunidades (CNO).

Concerning the construct related to education failure, we considered the conceptions proposed by Léger and Tripier (1986), the cultural theory and the theory of social and cultural handicap of Bourdieu and Passeron (1971). Authors as Langouet, Isambert-Jamati, Seibel, Bisseret and Don Davies were also referred.

We inquired 140 students from the nine classes of the EFA Courses and 140 adults who concluded the RVCC process. As instruments, three questionnaires were applied: one to the students of EFA, a family data sheet and another one about the evaluation of the RVCC process.

The variables analysed allowed us to observe some differences between the constructions and to construct a sort of comprehensive model of the phenomena, related to the social and economic environment of the adult and academic (de)motivation in the choice of the different courses.

Keywords: Vocational Training, Family, Educational Failure, Motivation, Vocational Education.

# Índice

INTRODUÇÃO.....	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
Capítulo 1 - Formação Profissional e âmbitos de actuação.....	6
1. Formação Profissional: Contributos para a reflexão deste conceito .....	7
1.1. As componentes da Formação Profissional.....	7
1.2. A Formação Profissional Inicial e Contínua .....	9
1.2.1. As Modalidades da Formação Profissional Inicial e Contínua.....	12
1.3. Formação Profissional na Administração Pública.....	12
1.3.1. Sistema de Formação Profissional na Administração Pública .....	14
2. A Implementação do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN).....	16
2.1. A Iniciativa Novas Oportunidades .....	16
2.1.1. O Sistema de Validação e Certificação de Competências .....	18
2.2. Aprendizagem ao Longo da Vida.....	19
2.2.1. Aprendizagens Formais e Não Formais .....	21
2.2.2. Estratégias globais de Aprendizagem ao Longo da Vida.....	21
3. O papel da educação e formação no percurso escolar dos jovens-adultos .....	24
3.1. Ensino Profissional de Jovens .....	24
3.2. Cursos Profissionais no Ensino Secundário .....	26
3.3. O Défice de Qualificações.....	27
3.3.1. Oferta de Formação Insuficiente .....	30
3.4. Desemprego entre jovens-adultos com baixa escolaridade em Portugal.....	31
Capítulo 2 – A importância da Família no Meio Escolar .....	33
1. Reflexões em torno do Conceito de Família .....	34
1.1. Estrutura da Família .....	35
1.2. Tipos de Família .....	35
1.3. Novos Papéis Parentais.....	36
2. A Relação entre Escola, Família e Comunidade .....	38
2.1. A Formação Parental como forma de reforçar a parceria entre pais e professores .....	39
Capítulo 3 – (Des)motivação para o (In)sucesso.....	42
1. Insucesso Escolar.....	43
1.1. A noção de Insucesso Escolar .....	44

1.2. Algumas Teorias Explicativas do Insucesso Escolar .....	46
2. O fenómeno de Insucesso Escolar no âmbito da Escola Secundária.....	51
2.1. Factores de abandono e estratégias para a promoção do sucesso escolar .....	53
2.2. Combate ao abandono escolar precoce.....	55
2.3 . Escolarização obrigatória até aos 18 anos .....	57
Parte II – Estudo Empírico .....	59
Capítulo 4 – Questões Metodológicas .....	60
1. Quadro Conceptual da Investigação .....	62
2. Objectivos do Estudo.....	65
3. Justificação das Opções Metodológicas .....	66
4. Amostras.....	72
4.1. Caracterização dos Formandos de Cursos EFA.....	72
4.2. Caracterização dos Adultos que terminaram o processo RVCC .....	76
5. Instrumentos de Medida .....	78
5.1. Questionário dirigido a Formandos de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) .....	80
5.2. Ficha de Dados Familiares .....	83
5.3. Questionário de Avaliação do Processo RVCC .....	84
6. Procedimentos de Recolha de Dados.....	87
7. Análise e Tratamento dos Dados .....	89
Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados .....	90
1. Grupo de jovens-adultos/ formandos de Cursos EFA .....	91
1.1. Meios socioeconómicos e familiares de origem dos jovens-adultos.....	91
1.2. Trajectória escolar e origem social.....	92
1.3. Tipo de estrutura familiar dos jovens-adultos .....	93
1.4.Expectativas dos alunos face ao futuro profissional.....	93
1.5. Condicionanismos existentes nas opções dos alunos pela via de formação profissional .....	96
1.6. Motivos que levaram os jovens-adultos ao abandono escolar.....	97
2. Grupo de adultos que terminaram processo de RVCC.....	100
2.1. Percepção dos adultos em relação ao processo de RVCC, à forma como este se desenvolve, à actuação da equipa, de forma a adequar cada vez mais o processo aos seus destinatários .....	100
CONCLUSÃO.....	105

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	113
ANEXOS .....	125
Anexo 1 – Questionário Validação Representantes .....	126
Anexo 2 – Pré Questionário Validação Especialistas.....	130
Anexo 3 – Questionário dirigido a Especialistas.....	134
Anexo 4 – Pré Inquérito por Questionário dirigido a Formandos de Cursos EFA.....	139
Anexo 5 – Inquérito por Questionário Validado .....	152
Anexo 6 – Questionário de Avaliação do Processo RVCC.....	165
Anexo 7 – Ficha de Dados Familiares.....	172

## Índice de Anexos

Anexo 1 – Questionário Validação Representantes.....	126
Anexo 2 – Pré Questionário Validação Especialistas.....	130
Anexo 3 – Questionário dirigido a Especialistas .....	134
Anexo 4 – Pré Inquérito por Questionário dirigido a Formandos de Cursos EFA.....	139
Anexo 5 – Inquérito por Questionário Validado .....	152
Anexo 6 – Questionário de Avaliação do Processo RVCC.....	165
Anexo 7 – Ficha de Dados Familiares .....	172

## Índice de Figuras

Figura 1- Tipos de Família .....	35
Figura 2 - Factores de abandono escolar precoce.....	53
Figura 3 - Ensino Secundário obrigatório .....	56
Figura 4 - Importância do ensino secundário para as trajectórias de vida dos jovens....	58
Figura 5 - Modelo Conceptual.....	67
Figura 6 – Modelo Explicativo Teórico .....	70

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos matriculados, por modalidade, em Portugal (1996/97 e 2007/08) .....	25
Gráfico 2 - Alunos que concluíram os Ensinos Básico e Secundário em Portugal (1997/98-2007-08).....	52
Gráfico 3 – Distribuição da Apreciação dos adultos .....	76
Gráfico 4- Distribuição da amostra 1 em função da nacionalidade.....	91
Gráfico 5 - Distribuição da amostra 1 em função do tipo de residência.....	92
Gráfico 6 – Distribuição da amostra em função da possibilidade de encontrar mais facilmente um emprego.....	94
Gráfico 7- Distribuição da amostra em função do interesse dos sujeitos pela frequência Cursos EFA dupla certificação .....	95
Gráfico 8 - Distribuição da amostra 1 em função do investimento no Algarve .	96
Gráfico 9 - Distribuição dos jovens-adultos em função das reprovações.....	97
Gráfico 10 - Distribuição dos sujeitos em função do número de reprovações ...	98
Gráfico 11 – Apreciação Processo RVCC.....	102
Gráfico 12 – Apreciação das Formações Complementares .....	102
Gráfico 13 - Duração das Formações Complementares .....	103
Gráfico 14 - Sessão de Júri de Validação .....	104

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Componentes da Formação Profissional .....	10
Quadro 2 - Modalidades da Formação Contínua.....	12
Quadro 3 - Mapa Conceptual (Grelha de Tomada de Decisão) .....	69
Quadro 4 - Dimensões/ Itens do Questionário dirigido a Formandos de Cursos EFA... 82	
Quadro 5 - Dimensões/Itens da Ficha de Dados Familiares.....	83
Quadro 6 - Dimensões/Itens (Questionário de Avaliação do Processo RVCC).....	85

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Média de anos de escolarização da população adulta .....	28
Tabela 2 - População entre 18-24 anos que não frequenta qualquer grau de ensino (1991-2001) .....	29
Tabela 3 - Evolução das Taxas de Retenção e Desistência .....	29
Tabela 4 – Distribuição dos alunos em função da variável Sexo .....	73
Tabela 5 – Distribuição dos alunos em função da faixa etária a que pertencem .....	73
Tabela 6 - Distribuição da apreciação dos adultos face ao Processo RVCC.....	77
Tabela 7 – Distribuição dos sujeitos em função das habilitações literárias.....	92
Tabela 8 – Distribuição dos inquiridos em função da estrutura familiar.....	93
Tabela 9 – Distribuição dos inquiridos em função dos motivos para a frequência de Cursos EFA .....	94
Tabela 10 - Distribuição da amostra em função dos motivos para a frequência de Cursos EFA Dupla Certificação .....	96
Tabela 11 - Distribuição dos jovens-adultos em função dos motivos que levaram ao abandono escolar .....	98
Tabela 12 – Grau de satisfação com o CNO .....	100

# INTRODUÇÃO

---

O presente trabalho de investigação surgiu do nosso interesse particular pela problemática da desmotivação/abandono do ensino regular por parte da população jovem Portuguesa.

A escolha desta temática não surgiu por acaso, considerando o facto de termos tido a oportunidade de laborar numa empresa de Formação, onde contactámos com a problemática da Formação Profissional, através da implementação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (adiante designados cursos EFA), bem como o acolhimento e encaminhamento de adultos para outras ofertas formativas.

Um outro factor fez com que o interesse por esta área se tornasse mais evidente e prende-se com o facto de, recentemente, a investigadora exercer funções como Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento num Centro Novas Oportunidades (CNO). Neste âmbito, e ao realizar o acolhimento dos Adultos no Centro, é frequente surgirem candidatos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos que, à partida, deveriam frequentar o ensino regular.

Neste sentido, entendemos que o contacto efectuado com estes jovens-adultos, as entrevistas individuais e sessões de encaminhamento realizadas de modo a compreender o seu percurso profissional e escolar, bem como os motivos que conduziram ao abandono escolar, constituem factores que justificam a necessidade e pertinência de analisar e estudar esta problemática, numa tentativa de perceber quais os motivos que conduzem os jovens a optar pelo ensino profissional.

As reflexões para a implementação do nosso projecto inicial foram-se consolidando através do contacto com estudos na área, assentes em novos paradigmas, do ponto de vista dos posicionamentos teóricos adoptados, de modo a explicitar problemáticas com novos contornos. Dentro deste âmbito, procuramos destacar a formação profissional em Portugal, novos âmbitos de actuação e estratégias potenciadoras de sucesso escolar, no sentido de diminuir as taxas de abandono por parte dos jovens-adultos, nomeadamente, ao nível do ensino secundário.

Partindo, pois, de um conjunto de pressupostos teóricos que consideram que, na sociedade actual, a educação e a formação constituem a base fundamental do desenvolvimento de uma comunidade, é ao sistema educativo que compete proporcionar os instrumentos necessários para a democratização das condições de acesso à educação e, simultaneamente, fornecer as condições para uma efectiva democratização das condições de sucesso ao nível do desenvolvimento formativo, pessoal e comunitário (Carta Educativa do Concelho de Olhão, 2006).

Considerando as análises mais recentes no âmbito do sistema de ensino português relativamente às taxas elevadas de abandono escolar precoce dos jovens, verificamos a necessidade de elevar o nível de qualificação desta faixa etária da população, promovendo a sua empregabilidade e a adequação das suas qualificações face às necessidades de desenvolvimento sustentado (Programa Operacional Temático Potencial Humano, 2007).

A mesma fonte de informação revela, ainda, que em Portugal as taxas de saída escolar precoce na população dos 18 aos 24 anos são das mais elevadas no contexto europeu, constituindo um estrangulamento crítico para o reforço da qualificação da população portuguesa.

As intervenções propostas assumem, assim, uma articulação directa com os objectivos e com a estratégia da Iniciativa Novas Oportunidades ao nível da qualificação de jovens, distinguindo a opção de fazer do 12º ano o referencial mínimo de escolaridade para todos e de assegurar um maior número de cursos de educação e de formação que permitam a conclusão do secundário (Agência Nacional para a Qualificação, 2007).

Neste sentido, o objectivo fundamental do nosso trabalho é o de contribuir para a compreensão dos motivos que conduzem os jovens-adultos a enveredar por um caminho que não é o ensino regular, em prol de Cursos de Formação Profissional.

O título escolhido para este estudo pretende dar visibilidade aos conceitos, designações e acepções construídas em torno do conceito de Formação Profissional e que podem ser encontradas, quer no discurso científico, quer no senso comum.

Após a apresentação da temática que subjaz à revisão da investigação, refira-se que o estudo beneficia do contexto territorial no qual o trabalho de campo ocorreu, por se tratar de uma Escola em que a Iniciativa Novas Oportunidades é recente; sendo, por isso, um terreno praticamente inexplorado, o que conferiu à investigação algum potencial de inovação, na medida em que não se conhecem quaisquer estudos realizados com estudantes de Cursos EFA.

Em termos estruturais, a presente dissertação compreende duas partes distintas: a primeira remete para o enquadramento teórico e a segunda, é relativa à parte empírica.

Na primeira parte da dissertação apresentamos o enquadramento teórico do tema em estudo. Considerando a revisão da literatura efectuada, começamos por abordar as questões relativas à Formação Profissional, suas finalidades e componentes. No segundo capítulo, que remete para a relação entre escola, família e comunidade,

consideraremos a própria dinâmica do processo que se estabelece entre estes conceitos, bem como algumas teorias e pressupostos que os explicam. Será referenciado o conceito de família e suas relações com a escola, numa tentativa de explicitar a noção de família, as estruturas e tipos de família e, ainda, os novos papéis parentais.

No capítulo três, relativo à (Des)motivação para o (In)sucesso, apresentamos uma definição detalhada destes dois conceitos e, ainda, foi nossa intenção compreender o fenómeno do insucesso escolar ao nível do ensino secundário.

A segunda parte do trabalho remete-nos para as questões metodológicas presentes no estudo empírico e é constituída por dois capítulos. No capítulo 4 descrevemos o desenvolvimento metodológico da investigação, no qual se inclui a definição do modelo conceptual, objectivos do estudo, justificação das opções metodológicas, amostras, instrumentos de medida utilizados, procedimentos de recolha de dados e, ainda, análise e tratamento dos dados. No último capítulo desta segunda parte, procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados. É neste capítulo que apresentamos o estudo realizado com uma amostra de estudantes de uma Escola Secundária situada numa cidade a sul de Portugal. Refira-se que foi nossa intenção conhecer os meios socioeconómicos e familiares de origem dos jovens-adultos; analisar os condicionalismos presentes nas opções dos alunos por esta via de formação, bem como encontrar possíveis relações entre a opção por esta modalidade de formação.

# **Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

Capítulo 1 - Formação Profissional e âmbitos de actuação

Capítulo 2 – Compreender a relação Família-Escola-  
Comunidade

Capítulo 3 – (Des)motivação para o (In)sucesso escolar

# Capítulo 1 - Formação Profissional e âmbitos de actuação

---

1. Formação Profissional: Contributos para uma reflexão
  - 1.1. As componentes da Formação Profissional
  - 1.2. A Formação Profissional Inicial e Contínua
    - 1.2.1. As modalidades da Formação Profissional Inicial e Contínua
  - 1.3. Formação Profissional na Administração Pública
    - 1.3.1. O Sistema de Formação Profissional na Administração Pública
2. A implementação do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN)
  - 2.1. A Iniciativa Novas Oportunidades
    - 2.1.1. O Sistema de Validação e Certificação de Competências
  - 2.2. A aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)
    - 2.2.1. Estratégias Globais de Aprendizagem ao Longo da Vida
    - 2.2.2. Aprendizagens Formais e Não Formais
3. O papel da Educação e Formação no Percorso Escolar dos Jovens-adultos
  - 3.1. Investir na Educação e Formação
  - 3.2. Ensino Profissional de Jovens
  - 3.3. Cursos Profissionais no Ensino Secundário
  - 3.4. Défice de qualificações escolares
    - 3.4.1. Oferta de Formação Insuficiente
  - 3.5. Desemprego entre Jovens-adultos com baixa escolaridade em Portugal
    - 3.5.1. A implementação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) como resposta face ao Desemprego?

### 1. Formação Profissional: Contributos para a reflexão deste conceito

#### 1.1. As componentes da Formação Profissional

Começamos por fazer referência a autores como Cardim (1998) que têm vindo a chamar a atenção para a importância da formação profissional. Veja-se Imaginário (1998), por exemplo, ao considerar que a formação profissional se traduz num processo global e permanente, através do qual as pessoas adquirem ou aprofundam competências profissionais e relacionais, tais como conhecimentos, atitudes e capacidades. Na opinião do autor, a formação profissional apresenta como objectivos o exercício de uma ou mais actividades profissionais, uma melhor adaptação às mutações tecnológicas e organizacionais e, ainda, o reforço da sua empregabilidade.

Com base na revisão bibliográfica efectuada por Duarte (1999), percebemos claramente que a formação profissional consiste num processo intencional e planeado sistematicamente, com a finalidade de alterar atitudes e comportamentos dos indivíduos em situação de trabalho, tendo em vista a eficácia organizacional.

A formação profissional consiste, deste modo, num conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas e atitudes exigidas para o exercício das funções próprias relativamente a uma profissão ou grupo de profissões (CIME, 1991).

Da análise da literatura, foi possível perceber que a formação profissional abrange três níveis de intervenção, os quais são essenciais para a realização de uma determinada actividade profissional e que se referem às necessidades que os indivíduos têm de aprender certos saberes teóricos e operar cognitivamente sobre determinada tarefa (saber-ser), possuir motivação necessária, atitudes e comportamentos adequados para a realização de uma mesma tarefa (saber-ser ou saber-estar) e, por último, possuir as capacidades adequadas à sua execução (saber-fazer) (Meignant, 1999).

Neste sentido, podemos afirmar que a formação profissional é, por definição, uma via de preparação específica para o desempenho de uma profissão ou actividade profissional, no caso da qualificação inicial ou da reconversão, ou para a actualização do desempenho quando se trata de formação contínua (Cardim, 2000).

Nas últimas décadas temos assistido, por um lado, a uma mudança nas organizações, mormente na organização do trabalho, quer pela introdução de

tecnologias, quer pelas mutações nas formas de produção e de comercialização. Por outro lado, a sociedade exige maior participação dos cidadãos nas decisões do dia-a-dia e nas decisões políticas, das quais depende o devir das próprias nações (Marques, 2001).

A formação profissional acompanha, assim, naturalmente, estas modificações, introduzindo as condições necessárias para o desenvolvimento integrado de competências das pessoas – falamos de competências transversais, de currículos com equivalência escolar, conteúdos relacionados com as tecnologias, com a organização pessoal do trabalho – diversificando os conteúdos de aprendizagem – do Centro de Formação aos locais de trabalho – e promovendo formas mais activas de participação das pessoas na formação (trabalhos de grupo, elaboração de projectos, execução prática de actividades mobilizadoras das competências adquiridas, entre outras) (Carneiro, 2000).

É neste quadro que se insere a preocupação de desenvolver nos formandos a autonomia e a iniciativa, assim como as capacidades de planear e perspectivar projectos de trabalho independentes, viáveis e sustentáveis, capazes de promover a sua realização pessoal (Ferrão e Rodrigues, 2000).

Neste sentido, a formação profissional surge associada a processos de aprendizagem que visam o desempenho de tarefas vocacionais. Tais aprendizagens são, genericamente, delineadas pela organização e visam, essencialmente, o desenvolvimento progressivo de disposições, saberes e competências que se reproduzam em padrões comportamentais elementares ao desempenho adequado de funções em contexto profissional (Cruz, 1998).

O Decreto-Lei nº 401/ 91 define a Formação Profissional (FP) como um processo global e permanente através do qual jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida activa, se preparam para uma actividade profissional (Decreto-Lei n 401/ 91 de 16 de Outubro de 1991).

De modo geral, a Legislação Nacional apresenta as seguintes finalidades para a FP:

- a) Integração e realização socioprofissional dos indivíduos com o objectivo de os capacitar para o desempenho dos diversos papéis sociais;
- b) Adequação entre o trabalhador e o posto de trabalho, considerando as capacidades do mesmo, a mobilidade profissional e a definição e redefinição constante dos perfis profissionais;

- c) Promoção da igualdade de oportunidades, no acesso à formação, à profissão e ao emprego; inclusivamente, à progressão na carreira com o intuito de reduzir as assimetrias socioprofissionais, sectoriais e regionais, bem como a exclusão social;
- d) Modernização e desenvolvimento das organizações, da sociedade e da economia, beneficiando o aumento da produtividade e da competitividade;
- e) Estímulo da criatividade, da inovação, do espírito de iniciativa e da capacidade de relacionamento (Decreto-Lei nº 401/ 91 de 16 de Outubro de 1991) .

Com o objectivo de responder ao anterior mencionado, a FP deve favorecer a polivalência e estruturar-se em módulos, funcionando em ligação com os actuais contextos de trabalho. A sua organização deverá ainda ser efectuada sob a forma de cursos ou acções correspondentes a perfis de formação. Acresce a estes aspectos a duração e características dos cursos e acções, que deverão ajustar-se às diferentes modalidades de formação.

### **1.2. A Formação Profissional Inicial e Contínua**

Genericamente, a Legislação (Decreto-Lei nº 401/ 91 de 16 de Outubro de 1991) clarifica que a FP possui múltiplas vertentes, nomeadamente a formação sócio-cultural, prática, tecnológica ou científica. Estas componentes adequam-se aos objectivos que prosseguem e aos níveis de qualificação para que preparam (Quadro 1).

**Quadro 1** - Componentes da Formação Profissional

	<b>Compreende</b>	<b>Permite</b>
<b>Sócio-Cultural</b>	Competências, atitudes e conhecimentos gerais	Integração da Formação no processo de desenvolvimento pessoal, profissional e social dos sujeitos e sua inserção no mercado de trabalho.
<b>Prática</b>	Competências Técnicas	Desenvolvimento de competências indispensáveis ao exercício de uma profissão.
<b>Tecnológica</b>	Conhecimentos Tecnológicos	Entendimento da resolução de problemas e da prática profissional.
<b>Científica</b>	Conhecimentos relativos às ciências básicas.	Fundamentar as respectivas tecnologias referentes às actividades profissionais.

Fonte: Adaptado de Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de Outubro de 1991.

Dentro da própria FP, o maior ou menor grau de competências adquiridas permite efectuar a distinção entre formação específica e formação geral. A primeira contribui para o aumento da produtividade dos participantes na organização, enquanto a segunda potencia a produtividade do indivíduo (Cruz, 1998).

A FP pode ser inserida quer no sistema educativo, quer no mercado de trabalho. No sistema educativo, quando é fornecida nas escolas e se destina aos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), os quais podem assumir uma vertente escolar ou uma dupla certificação (escolar e profissional), em substituição do Ensino Recorrente. A FP também pode ser inserida no mercado de trabalho, caso seja instituída em contexto empresarial, tanto para a população activa como para candidatos ao primeiro emprego. Por sua vez, consoante os objectivos da FP, esta distingue-se em formação inicial e contínua, que passamos a explicitar.

Segundo informações recolhidas através da Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional (DGEFP, 2001), entende-se por formação profissional inicial a

formação que visa a aquisição das capacidades indispensáveis para o início do exercício de uma profissão.

A Legislação Nacional, nomeadamente a referente ao Decreto-Lei nº 401/ 91 de 16 de Outubro de 1991, faz alusão à necessidade de a formação inicial conceder, ainda, uma qualificação profissional certificada. Este tipo de formação assume especial relevância no regime de aprendizagem das escolas profissionais e no ensino tecnológico e profissional; porém, actualmente, já existe formação deste cariz em escolas de ensino público.

Por sua vez, a formação profissional contínua engloba todos os processos formativos organizados e institucionalizados subsequentes à FP inicial, com o desígnio de melhorar as competências do indivíduo, permitindo uma actualização de conhecimentos. Tais premissas tornam-se indispensáveis numa sociedade em constante adaptação às mudanças tecnológicas e técnicas. Deste modo, pretende-se o desenvolvimento social dos indivíduos e aumento da contribuição destes para o desenvolvimento cultural, económico e social (DGEFP, 2001).

Sobre este assunto, Canário (2000) lembra que os processos de formação profissional contínua são norteados para a qualificação e requalificação da mão-de-obra, factor essencial numa política desenvolvimentalista. O autor refere ainda que a formação profissional contínua de adultos se depara com uma acentuada mobilidade social que reproduz alterações nas relações entre a formação e o mundo do trabalho.

Assim, para que se possa dar resposta ao acelerado processo de mudança com que hoje as sociedades se deparam, as organizações necessitam de se adaptar e desenvolver estratégias que acompanhem essas mesmas mudanças sociais. Tal facto, implica produzir mudanças organizacionais que passam por mais trabalho em equipa e pensar à escala da organização como um todo. É neste sentido que a formação se transforma numa componente essencial da gestão das organizações (Bento e Tavares, 2001).

Podemos, então, afirmar que as práticas de FP realizadas nas empresas são orientadas a fim de dotar os participantes de competências gerais, nomeadamente liderança, gestão do tempo, comunicação, expressão, entre outros (Cruz, 1998).

Canário (2000) também defende que é através de uma estratégia de formação global, activa e participativa de todos os membros de uma organização que será possível dar uma resposta eficaz aos desafios anteriormente referidos. Neste sentido, a formação

desempenha um papel crucial para a adaptação e desenvolvimento das organizações perante os desafios.

### 1.2.1. As Modalidades da Formação Profissional Inicial e Contínua

As modalidades da FP, tanto inicial como contínua, assumem naturezas diferenciadas, tais como a iniciação, qualificação, aperfeiçoamento, reconversão e especialização. As duas primeiras – iniciação e qualificação – constituem modalidades de formação profissional inicial, enquanto que a qualificação, aperfeiçoamento, reconversão e especialização são abrangidas pela formação profissional contínua (Decreto-Lei nº 401/ 91 de 16 de Outubro de 1991). O quadro que apresentamos, em seguida, exemplifica as modalidades e objectivos da Formação Contínua.

**Quadro 2 - Modalidades da Formação Contínua**

<b>Modalidades da Formação</b>	<b>Objectivos</b>
Aperfeiçoamento	Aprofundamento e melhoria das capacidades já adquiridas por parte dos indivíduos.
Especialização	Fornecer e desenvolver ou aprofundar conhecimentos e aptidões profissionais.
Promoção na Carreira	Conferir conhecimentos e aptidões profissionais fundamentais para o exercício de funções de maior complexidade e responsabilidade.
Reconversão Profissional	Disponibilizar conhecimentos e aptidões profissionais cruciais para o exercício de tarefas e responsabilidades relativas ao conteúdo funcional da carreira.

Fonte: Adaptado de Decreto-Lei nº 401/ 91 de 16 de Outubro de 1991

### 1.3. Formação Profissional na Administração Pública

O Decreto-lei nº 50/ 98 de 11 de Março de 1998 estabelece as regras e os princípios orientadores da Formação Profissional na Administração Pública (adiante designada AP), e aplica-se aos serviços e organismos da AP, ao pessoal que exerça serviços no mesmo tipo de serviço e aos candidatos sujeitos a um processo de recrutamento e selecção, tal como sucede com os Cursos EFA que são implementados em escolas públicas.

A FP em regime de AP caracteriza-se como um processo global e contínuo, através do qual os funcionários se capacitam para o exercício da sua profissão, através da aquisição e do desenvolvimento de competências cujo propósito é a adopção de comportamentos ajustados ao desempenho profissional, assim como, a valorização pessoal e profissional dos indivíduos (Decreto-Lei nº 50/ 98 de 11 de Março).

A FP ao nível da AP tem os seguintes objectivos:

- a) Cooperar para a eficiência, a eficácia e a qualidade dos serviços;
- b) Potenciar o desempenho profissional dos funcionários e agentes da AP, estimulando a sua criatividade, a inovação, o espírito de iniciativa, o espírito crítico e a qualidade;
- c) Assegurar a qualificação dos funcionários para o ingresso e acesso às carreiras;
- d) Contribuir para a mobilidade dos efectivos da AP;
- e) Complementar os conhecimentos técnicos e os fundamentos culturais ministrados pelo sistema educativo (Decreto-Lei nº 50/ 98 de 11 de Março).

O Decreto-Lei nº 50/ 98 de 11 de Março também distingue a FP na AP em formação inicial e formação contínua. A formação inicial habilita os formandos com conhecimentos e aptidões para o exercício das suas funções profissionais e desenvolve-se em duas fases: fase anterior à admissão e fase subsequente à admissão dos respectivos funcionários. Este processo deverá ser objecto de avaliação e de classificação. Por sua vez, a formação contínua tem como finalidade a promoção e valorização pessoal e profissional dos indivíduos que integram a AP, tendo em vista o desenvolvimento, inovação e mudança desta última. A formação contínua é promovida a fim de completar a formação de base, e adaptar os conhecimentos e competências à realidade presente. Esta adaptação visa o ajuste às mudanças técnicas e tecnológicas, de modo a incrementar uma melhoria no desempenho de tarefas mais complexas.

Com base nos pressupostos acima referidos, importa mencionar de que modo a formação contínua contribui, na prática, para promover a valorização pessoal e profissional dos indivíduos, tentando, sempre que possível, completar a sua formação de base. Falamos, então, de Cursos de Educação e Formação (CEF) e Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Os CEF destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a quinze anos que estejam em risco de abandono escolar ou que já abandonaram o ensino antes de completarem 12 anos de escolaridade. Estes cursos também integram indivíduos que, após conclusão dos doze anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendem adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho. Os CEF pretendem incentivar o prosseguimento de estudos e permitem o desenvolvimento de competências profissionais ajustadas aos interesses dos jovens e às necessidades regionais e locais de emprego.

No que se refere aos Cursos EFA, têm como objectivo proporcionar aos trabalhadores menos qualificados uma formação integrada de educação e formação que garanta as competências fundamentais para o exercício ou aperfeiçoamento de uma profissão. Estes cursos destinam-se a activos empregados ou desempregados, com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada, para efeitos de inserção no mercado de trabalho, que não tenham concluído a escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos.

### **1.3.1. Sistema de Formação Profissional na Administração Pública**

Mais recentemente, a legislação nacional (Decreto-Lei nº 50/ 98 de 11 de Março) indica que estão habilitadas a realizar acções/ cursos de formação profissional na AP as seguintes entidades:

- a) Organismos centrais e sectoriais de formação com âmbito de actuação para a administração central, regional ou local;
- b) Serviços e organismos de AP;
- c) Entidades formadoras públicas ou privadas que sejam reconhecidas pelos respectivos ministérios da tutela em que se encontrem inseridas;
- d) Associações sindicais e profissionais, dentro do seu âmbito de actuação;
- e) Quaisquer outras entidades privadas.

Tal como é sabido, Portugal enfrenta, em matéria de formação profissional, dois grandes desafios que estão intimamente relacionados entre si.

Contemplando as orientações da OCDE (2005), o primeiro desafio, de natureza quantitativa, remete-nos para a necessidade urgente de assegurar um significativo aumento dos indivíduos com acesso a formação, quer inicial, quer contínua e, se possível, ao longo da vida. O segundo, de âmbito qualitativo, consiste na necessidade de assegurar a relevância e a qualidade do investimento em formação e, deste modo, aumentar a eficácia e a credibilidade da aplicação dos recursos destinados a estas medidas educativas.

De acordo com estes dados, nos últimos trinta anos, Portugal tem-se empenhado de forma significativa, especificamente, no que concerne aos níveis de escolarização. Pese embora o empenho já realizado, há ainda um esforço suplementar a empreender: cerca de 3,5 milhões de activos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário e cerca de 485 000 jovens entre os 18 e os 24 anos estão a trabalhar sem terem concluído esse patamar de referência de escolaridade (OCDE, 2005).

### **2. A Implementação do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN)**

O Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), estabelecido para o período de 2007 a 2013, assume como grande desígnio estratégico a qualificação dos portugueses, através da valorização dos conhecimentos, da ciência, da tecnologia e da inovação, assim como da promoção de níveis elevados e sustentados de desenvolvimento económico, sócio-cultural e de qualificação territorial, num panorama de valorização da igualdade de oportunidades e um aumento da eficácia e qualidade das instituições públicas (Agência Nacional para a Qualificação, 2007).

O QREN conta com o apoio dos fundos estruturais e do fundo de coesão, estabelecendo os indicadores de uma dinâmica de sucesso económico, social e territorial de Portugal, tendo por base três Agendas Operacionais Temáticas: Potencial Humano, Factores de Competitividade da Economia e Valorização do Território.

A Agenda para o Potencial Humano integra o conjunto das intervenções que visam a promoção das qualificações escolares e profissionais dos portugueses e a promoção do emprego e da inclusão social, sem descurar a valorização da igualdade de género e da plena cidadania (Agência Nacional para a Qualificação, 2007). É neste sentido que se estabelecem como prioridades estratégicas:

- Promover a Qualificação dos Portugueses;
- Promover o Crescimento Sustentado;
- Garantir a Coesão Social;
- Assegurar a Qualificação do Território e das Cidades;
- Aumentar a Eficiência da Governação.

No ponto que se segue é nosso objectivo explicitar o âmbito de actuação da Iniciativa Novas Oportunidades e seus princípios orientadores, em que destacamos o Sistema de Validação e Certificação de Competências e a Aprendizagem ao Longo da Vida (Aprendizagens Formais e Não Formais).

#### **2.1. A Iniciativa Novas Oportunidades**

A Iniciativa Novas Oportunidades (adiante designada INO) foi lançada no ano de 2005 e estabeleceu uma nova esperança no caminho da qualificação dos portugueses.

Esta iniciativa assenta no objectivo fundamental de conferir o nível secundário como qualificação de base para jovens e adultos e apresenta duas bases fundamentais para a sua acção:

A) Para os jovens, dinamizar o ensino profissionalizante de nível secundário de forma a constituir uma real opção. Este objectivo aponta para que em 2010 o número de vagas em vias profissionalizantes ao nível do ensino secundário seja de metade do total da oferta neste nível;

B) Para os adultos com baixas qualificações, a finalidade é promover uma verdadeira e nova oportunidade por forma a poderem recuperar, completar e progredir nos estudos. O objectivo quantificado é o de promover a qualificação de um milhão de activos até 2010.

Partindo do cenário apresentado, em que existem graves défices ao nível da formação e qualificação, surge a INO que representa um novo impulso no caminho da qualificação dos portugueses. O objectivo que orienta esta iniciativa é o da escolarização geral da população ao nível do ensino secundário que constitui um patamar educacional com forte expressão na estrutura de habilitações escolares da população dos países com melhores índices de desenvolvimento e é tido como condição indispensável de suporte às exigências de desenvolvimento baseadas no conhecimento (Iniciativa Novas Oportunidades, 2005-2010).

A importância de apostar na generalização do nível secundário de escolaridade é nitidamente assumida pela Comissão Europeia que estabeleceu o objectivo de, em 2010, 85% das pessoas com 22 anos de idade na União Europeia (UE) terem completado o ensino secundário.

Paradoxalmente, a OCDE (2004) propõe para Portugal, como prioridade, a necessidade de incrementar a produtividade da força de trabalho, ou seja, o reforço da escolarização ao nível do secundário. Neste sentido, a redução do défice de escolarização da população portuguesa favorece o crescimento, uma vez que melhora a qualidade do trabalho, ao mesmo tempo que facilita a adopção de novas tecnologias.

Esta é uma perspectiva que merece consenso alargado no âmbito do diálogo social, em Portugal, pelo que foi considerada uma prioridade de intervenção no Acordo de Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, celebrado entre o Governo e os Parceiros Sociais em Fevereiro de 2001, cujo objectivo consiste em

combater os “défices de escolarização e de qualificação profissional” (Iniciativa Novas Oportunidades, 2005-2010).

Assim, surge a necessidade de investir em capital humano, o que decorre do seu reconhecido contributo para o crescimento económico, bem como para uma multiplicidade de outros benefícios sociais. Estes benefícios têm uma tradução colectiva, no nível de desenvolvimento e coesão da sociedade como um todo, e uma tradução individual por via das oportunidades de melhoria da qualidade de vida que proporcionam (OCDE, 2005).

A concretização da ambição de colocar o 12º ano como nível de excelência a atingir pela população, passa pela implementação de algumas estratégias, como sejam: a elevação das taxas de conclusão do nível secundário nos jovens, com um forte combate ao abandono precoce; uma aposta no reforço das vias profissionalizantes; e a persistente recuperação dos níveis de qualificação da população adulta, através da conjugação da educação de adultos com a generalização dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (Capucha et al, 2009).

### **2.1.1. O Sistema de Validação e Certificação de Competências**

Relacionados com o conceito de FP é possível identificar outros, entre os quais, a validação e certificação de competências adquiridas, tanto em contextos formais, como em contextos informais. Este é o ponto de partida para a construção de trajectórias individuais de aprendizagem e para a sua progressiva qualificação, de modo a responder à diversidade de perfis apresentados pela procura (Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos, 2006).

Neste quadro, torna-se urgente adequar o desenvolvimento do modelo de certificação, como forma de garantia da qualidade das respostas de formação disponíveis, não só assegurando a qualidade pedagógica através da certificação de formadores, mas sobretudo investindo em metodologias para o reconhecimento e validação das competências adquiridas (Governo de Portugal, 2004).

Assim sendo, segundo a mesma fonte de informação, é indispensável promover a qualidade da formação, nomeadamente ao nível da actualização permanente das práticas pedagógicas e dos conteúdos formativos, ao mesmo tempo que se promove a qualidade das entidades formadoras.

Com base nas reflexões em torno da temática da Formação Profissional, importa, igualmente, salientar o papel fundamental que desempenha no percurso de vida do ser humano, uma vez que permite uma aquisição de conhecimentos, informações e competências, assim como a certificação, qualificação e validação das mesmas. Estes factores contribuem para a sensibilização da população em geral no que concerne ao aumento da escolaridade e aumento de competências profissionais.

### 2.2. Aprendizagem ao Longo da Vida

A Aprendizagem ao Longo da Vida (adiante designada ALV) é um conceito muito pertinente no âmbito da investigação que realizámos e constitui-se como uma prioridade europeia. Como finalidades inerentes à ALV destacamos: a melhoria de conhecimentos, aptidões, competências, promoção da empregabilidade e o exercício de cidadania (Nóvoa, 2001).

De acordo com as informações recolhidas junto da Comissão Europeia (2000), a ALV consiste num processo contínuo que abrange a dimensão temporal da aprendizagem (*lifelong*), assim como uma multiplicidade de espaços e contextos que fomentam a aprendizagem (*lifewide*).

Actualmente, e cada vez mais, assistimos a um conjunto de preocupações que são comuns a uma diversidade de países do espaço europeu. Essas preocupações estão relacionadas com a necessidade urgente de desenvolver iniciativas que reconheçam e validem as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, nos seus diversos contextos (formal, não formal ou informal) (Comissão Europeia, 2000).

Deste modo, as profundas alterações intrínsecas ao processo de globalização das economias, a evolução do mundo laboral e organizações, e a emergência da Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem ao Longo da Vida, fazem com que esta problemática adquira especial relevo (Quadro de Referência Europeu, 2007).

Neste enquadramento, o Reconhecimento e a Validação coexistem num paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida, ou seja, num quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que os indivíduos realizam ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação e formação (Nóvoa, 2001).

De acordo com Canário (1999) esses saberes experienciais desenvolvem-se numa multiplicidade de situações e de contextos de vida, obedecendo a uma lógica de construção e de difusão distinta daquela que tem sido a lógica dominante (disciplinar e transmissiva), que se traduz no contexto educativo por determinados modelos e práticas pedagógicas. As formas tradicionais que confirmavam a aquisição dos saberes na sociedade e que englobava a emissão de diplomas e certificados, tanto escolares como profissionais, atribuíram, desde sempre, um estatuto privilegiado aos conhecimentos científicos e tecnológicos, face aos saberes experienciais. Em termos epistemológicos, a valorização dos saberes experienciais no seio dos sistemas tradicionais de educação e formação representa uma mudança paradigmática significativa, em que o “saber de experiência feito” adquire um novo estatuto, face ao “saber científico”.

Partindo das perspectivas acima indicadas, percebemos a importância destas reflexões para o nosso estudo, na medida em que a aprendizagem ao longo da vida e o sistema de certificação de competências estão interligados. Pensar em ALV significa dizer que, se uma pessoa tem desejo para aprender, terá condições para o fazer, desde que tenha predisposição para a aprendizagem e existam ambientes em que tal seja possível, ou seja, devidamente organizados para o efeito, como é o caso dos Centros Novas Oportunidades, Escolas, Empresas/ Centros de Formação, entre outros. É também importante que esses locais tenham à disposição do indivíduo que quer aprender, agentes de aprendizagem, isto é profissionais que possam auxiliar no processo de aprender. Salientamos, ainda, que essa aprendizagem deverá ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho, para que seja possível combater, por exemplo, o desemprego.

Em linhas gerais, o que se pretende enfatizar, com a aprendizagem ao longo da vida e com o sistema de certificação de competências, é o facto de a aprendizagem acontecer na escola e também durante a vida profissional, pelo que estamos a falar de um alargamento da aprendizagem que se faz na infância ou na terceira idade. Assim sendo, os indivíduos devem ter à sua disposição meios que possibilitem uma continuação do processo de aprendizagem, interagindo e recebendo ajuda dos respectivos agentes de aprendizagem e, simultaneamente, favorecendo a construção do conhecimento.

Com o propósito de facilitar a aprendizagem ao longo da vida, a nossa sociedade tem que estar consciente de que as pessoas aprendem de maneiras diferentes, pelo que

também deve oferecer diferentes ambientes de aprendizagem. É neste contexto que importa reflectir, ainda que de uma forma breve, sobre a aprendizagem formal e não formal.

### **2.2.1. Aprendizagens Formais e Não Formais**

As aprendizagens formais, não formais e informais são conceitos que merecem especial atenção, na medida em que contribuem para a aprendizagem ao longo da vida e sua adequação.

A aprendizagem formal é aquela que se desenvolve em instituições de ensino e formação e conduz à aquisição de diplomas e qualificações. Por outro lado, a aprendizagem não-formal, decorre de acções desenvolvidas no exterior dos contextos formais e, geralmente, não conduzem à certificação. Quanto à aprendizagem informal, é a que resulta das mais diversas situações de vida e, na maioria das vezes, não é reconhecida (Marsick & Watkins, 1990; Misko, 1996; Guthrie & Barnett, 1996).

Assim, é essencial assegurar e dar o devido valor às aprendizagens não-formais e informais, uma vez que estas desempenham no processo de aprendizagem um papel determinante e contribuem para o processo de aprendizagem ao longo da vida.

### **2.2.2. Estratégias globais de Aprendizagem ao Longo da Vida**

Na sequência do Conselho Europeu de Lisboa (2000), foi elaborado um Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, o qual apresenta seis mensagens-chave que se têm vindo a constituir como estratégias globais, coerentes e eficazes de ALV:

- Novas competências básicas para todos;
- Mais investimento em recursos humanos;
- Inovação no ensino e na aprendizagem;
- Valorizar a aprendizagem;
- Repensar as acções de orientação e de consultoria;
- Aproximar a aprendizagem dos indivíduos.

A primeira estratégia de ALV (novas competências básicas para todos) tem como prioridade garantir o acesso da população à aprendizagem e aquisição ou

renovação de competências que são imprescindíveis à sociedade do conhecimento, como por exemplo, a literacia digital, que é cada vez mais importante nos nossos dias.

A segunda mensagem (mais investimento em recursos humanos), pretende dar uma maior visibilidade ao investimento nos recursos humanos, o que pode ser conseguido através do desenvolvimento de métodos de ensino e aprendizagem eficazes e que permitam a aquisição de conhecimento ao longo da vida (inovação no ensino e na aprendizagem).

A quarta estratégia de ALV remete-nos para a valorização da aprendizagem cujo objectivo é melhorar a forma como são entendidos e avaliados os resultados da aprendizagem (aprendizagem não formal e informal).

As acções de orientação e consultoria (quinta mensagem) visam assegurar o acesso de todos a informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida. Por fim, a última mensagem, aproximar a aprendizagem dos indivíduos, está relacionada com a urgência de providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e, tão próximas quanto possível, dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC.

Deste modo, percebemos que a formação não é somente dirigida a jovens e pessoas inseridas no mercado de trabalho, razão pela qual a valorização das competências profissionais constitui um dos objectivos primordiais das instituições promotoras de cursos de formação profissional. Contudo, para que tal seja possível, é essencial desenvolver um referencial formativo que seja composto por determinadas unidades capitalizáveis e conhecimentos, assim como, competências que demonstrem o perfil adequado para uma determinada profissão (Reflexões sobre um Percorso Profissional, 2010). Este referencial formativo pode ser demonstrado através da organização curricular dos Cursos EFA que são nosso objecto de estudo.

As qualificações profissionais dividem-se em cinco níveis:

- a) O nível 1 corresponde a uma sensibilização (auxiliar; ajudante), isto é, são tarefas independentes da profissão;
- b) o nível 2 corresponde a uma habilitação escolar de 6/9 anos;
- c) o nível 3 equivale a um nível técnico (12º ano);
- d) o nível 4 é equivalente ao bacharelato (diplomas/ cursos de especialização tecnológica – CET; pós secundário);
- e) por último, o nível 5 corresponde à licenciatura.

Ao longo do nosso trabalho, iremos focar, predominantemente, o nível 3 de formação profissional, que equivale a um nível técnico, no qual os formandos obtêm o décimo segundo ano de escolaridade.

No ponto que se segue, pretendemos reflectir sobre o papel da educação e formação no percurso escolar dos jovens-adultos. Para tal, começamos por salientar que o investimento na educação e formação reproduz vantagens significativas nas diversas vertentes de organização da vida social.

Centremo-nos, agora, numa breve reflexão sobre a educação e formação no percurso escolar dos jovens-adultos e, posteriormente, no ensino profissional de jovens.

### 3. O papel da educação e formação no percurso escolar dos jovens-adultos

A educação e formação adquire especial relevância, no sentido em que promove uma maior igualdade social, condições de bem-estar social, maior tolerância às diferenças sociais e raciais e, ainda, porque se constitui como geradora de sentimentos de segurança entre os cidadãos, ao mesmo tempo que, permite atenuar a segregação social da qual muitos jovens são, particularmente, vítimas (IEFP, 2005).

Nesta linha, a OCDE (2005) salienta a importância da promoção do acesso à educação, admitindo que, com o reforço das políticas educativas, será possível proporcionar melhores níveis de participação cívica, política e cultural, o que origina maior igualdade de oportunidades para todos.

A educação é também condição indispensável para o desenvolvimento pessoal e, por isso, é um factor decisivo para o aproveitamento do investimento em formação (Iniciativa Novas Oportunidades, 2005-2010).

Concluimos este ponto, referindo que o nível de escolaridade e a literacia são factores determinantes para o desenvolvimento da capacidade de aprofundar trajectórias de aprendizagem e de maximizar a eficácia de investimentos formativos, na medida em que investir em educação corresponde a aprender mais mas, também, criar melhores condições para dar continuidade a trajectórias de aprendizagem ao longo da vida, desenvolvendo, simultaneamente, elevados níveis de empregabilidade (IEFP, 2005).

#### 3.1. Ensino Profissional de Jovens

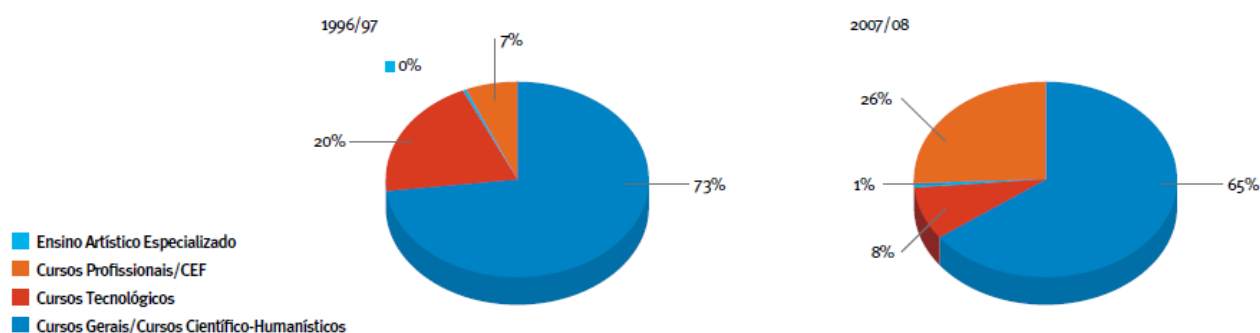
Os sistemas de formação necessitam de assegurar um conjunto de competências e atitudes que possibilitem aos jovens uma integração na vida activa, de modo a facilitar a sua adaptação face às constantes mudanças tecnológicas (IEFP, 2001). Como tal, o insucesso e abandono escolar conduzem a um aumento significativo do número de jovens que deixa o sistema sem possuir as qualificações necessárias para ingressar no mundo do trabalho (OCDE, 1989).

Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação (2009), no ano de 2005, cerca de 500 mil jovens, entre os 18 e os 24 anos (45% do total), estavam a trabalhar sem terem concluído os 12 anos de escolaridade, 55% dos quais sem possuírem o 9º ano.

Paradoxalmente, surge a necessidade de promover o ensino profissionalizante junto dos jovens, fomentando novas oportunidades de conclusão do ensino secundário e com uma dupla certificação (escolar e profissional). Com esta iniciativa, pretende-se combater o insucesso e abandono escolar precoce. Esta valorização do ensino profissional no âmbito do sistema de educação e formação consiste numa alternativa às restantes vias educativas (ME, 2005). Tendo por base esta linha de pensamento, consideramos essencial compreender quais os motivos que conduzem, cada vez mais, os jovens-adultos a optar por cursos de formação profissional, ao invés de frequentarem o ensino regular.

No seguimento dos argumentos apresentados, considerámos pertinente explorar a distribuição dos alunos matriculados, por modalidade, em Portugal, entre os anos de 1996/97 até 2007/08. A leitura do Gráfico 1 permite-nos observar um aumento significativo do número de alunos matriculados em Cursos Profissionais e Cursos Tecnológicos, comparativamente com os Cursos Gerais/ Científico-Humanísticos.

**Gráfico 1 -** Distribuição dos alunos matriculados, por modalidade, em Portugal



(1996/97 e 2007/08)

Fonte: Adaptado de Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/ Ministério da Educação (2009)

Os dados apresentados revelam um aumento de 19% comparativamente ao número de alunos que, no ano de 1996/97, frequentavam cursos profissionais, nomeadamente, Cursos de Educação e Formação (CEF), em relação ao ano 2007/08, passando de 7% para 26%, pelo que verificamos uma redução em 8% dos alunos que

frequentavam Cursos Gerais. Estes dados revelam que os jovens-adultos têm vindo a aderir, em larga escala, a Cursos de Formação Profissional, passando para segundo plano os Cursos Gerais. É nesta perspectiva que o nosso estudo assume especial importância, uma vez que pretende desmistificar as motivações que conduzem os jovens à formação profissional.

### 3.2. Cursos Profissionais no Ensino Secundário

Estudos recentes promovidos pela ANQ revelam que o alargamento dos cursos profissionais tem também contribuído para o aumento do número de alunos no ensino secundário; sendo, ainda, de assinalar uma redução da taxa de retenção, de 32 para 25 por cento (ME, 2007). A mesma fonte revela, ainda, que no ano lectivo de 2007, cerca de 282,188 jovens se matricularam para a conclusão do ensino secundário, sendo que 62,996 se inserem no ensino profissional.

Segundo dados do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (GEPE-ME), esta expansão da população estudantil no ensino secundário deve-se, sem dúvida, ao aumento dos alunos matriculados em cursos profissionais, que passaram de 44,466 alunos, no ano de 2006/2007, para 62,996, no ano lectivo de 2007/2008 (GEPE-ME, 2007).

É neste contexto que consideramos essencial destacar que 35,4 por cento dos alunos estão matriculados em vias profissionalizantes, aproximando-se, assim, dos valores registados nos países da OCDE, em que cerca de 50 por cento dos jovens opta pelo ensino de formação profissional.

A saída precoce do sistema escolar também é alvo de investigações e podemos afirmar que se registam resultados positivos, sendo que a percentagem de jovens dos 18 aos 24 anos que não concluíram o ensino secundário e não estiveram inscritos em acções de educação e formação, baixou três pontos percentuais, descendo em 2007 para 36,3 %. Estes dados revelam ainda que mais de 30 mil jovens se mantiveram no sistema de ensino (ME, 2007).

Seguindo esta ideia, torna-se relevante referir que os valores apurados pelo GEPE, no ano lectivo de 2006/2007, apresentam uma acentuada melhoria, em todos os níveis de ensino, em relação à taxa de retenção e desistência escolar. Contudo, centramos-nos no esclarecimento desses valores apenas em relação ao ensino secundário,

pois é o que, em particular, nos interessa. Assim, no ensino secundário, essa evolução permitiu passar de 35,9 %, no ano de 1996/1997 para 24,6 % em 2006/2007.

### 3.3. O Défice de Qualificações

Com a finalidade de apoiar o percurso de ajustamento aos padrões médios de desenvolvimento da União Europeia, Portugal tem beneficiado de fundos estruturais. No entanto, apesar disso, a progressão dos indicadores que reflectem os ganhos relativos ao investimento em capital humano tem sido muito lenta e Portugal continua numa posição de grande desvantagem face à maioria dos seus parceiros na União Europeia. Com base no cenário apresentado, não é possível perspectivar uma inversão da situação de partida num curto espaço de tempo (Iniciativa Novas Oportunidades, 2005-2010).

Apesar de a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986 (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) estabelecer em nove anos a escolaridade obrigatória, com obrigatoriedade de frequência da escola até aos quinze anos de idade (Portaria nº 756/2007, revoga a portaria nº 18/1991 de 9 de Janeiro, que regulamenta o nº 3 do Artigo 6 da Lei nº 46/1986 e Lei nº 49/2005 – segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo), os dados relativos ao número de anos de escolarização da população adulta nos países da OCDE confirmam que Portugal está ainda distante do objectivo de recuperar o grau de escolarização da sua população (OCDE, 2005).

Neste sentido, a compartimentação do Ensino Básico em três ciclos deixou de fazer sentido, uma vez que, a escolaridade aumentou para doze anos (Lei nº 85/2009). Este aumento da escolaridade obrigatória para doze anos deverá dotar os jovens de uma educação e formação, geral e abrangente, e de preparação de novos tipos de ofertas formativas. A Lei nº 85/2009, estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

No seguimento da linha desta análise, apresentamos, de seguida, a média de anos de escolarização da população adulta em diversos países (Tabela 1). De referir que Portugal apresenta valores muito reduzidos no âmbito da escolarização da população adulta.

**Tabela 1** - Média de anos de escolarização da população adulta

<b>Países</b>	<b>Média</b>
Noruega	13,8
Dinamarca	13,6
Alemanha	13,4
Luxemburgo	13,4
Finlândia	12,1
França	11,5
Grécia	10,5
Espanha	10,5
Turquia	9,6
México	8,7
<b>Portugal</b>	<b>8,2</b>
<b>Média OCDE</b>	<b>12,0</b>

Fonte: Retirado de OCDE 2005

Na tabela abaixo, apresentamos alguns dados da população entre os 18-24 anos que não se encontra a frequentar qualquer grau de ensino, segundo o nível de instrução, entre os anos 1991 e 2001.

**Tabela 2 - População entre 18-24 anos que não frequenta qualquer grau de ensino (1991-2001)**

	<b>1991</b>		<b>2001</b>	
	N	%	N	%
<b>População total 18-24 anos</b>	1.097.208	100	1.083.320	100
Sem o 3.º ciclo completo	594.004	54	266.052	25
Sem o secundário completo	104.560	10	219.155	20
Total inferior ao secundário	698.564	64	485.207	45

Fonte: Retirado de INE, Recenseamento Geral da População (2001)

Tendo como fonte de informação o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2001), percebemos, através da análise da tabela 2, que todos os anos um conjunto de jovens pouco escolarizados integra diversos sectores do mercado de trabalho que são pouco exigentes em matéria de qualificações (Iniciativa Novas Oportunidades, 2005-2010).

Esta iniciativa regulamenta ainda que, na maior parte das vezes, estes jovens já não regressam ao sistema educativo para completar o nível de instrução atingido, pois o ensino secundário está predominantemente direccionado para os jovens que pretendem ingressar no ensino superior, não estando disseminado como um ciclo terminal, e também porque as ofertas formativas existentes ainda são insuficientes.

De seguida, apresentamos alguns dados relativos à evolução das taxas de retenção e desistência, desde o ano 1995/96 até 2002/03 (Tabela 3).

**Tabela 3 - Evolução das Taxas de Retenção e Desistência**

	<b>5/96</b>	<b>6/97</b>	<b>7/98</b>	<b>8/99</b>	<b>9/00</b>	<b>0/01</b>	<b>1/02</b>	<b>2/03</b>
<b>Ensino</b>								
<b>Básico</b>	3,8	5,2	3,8	3,2	2,6	2,7	3,6	3,0

Ensino								
Secundário	3,1	5,7	5,6	6,0	6,8	9,4	7,4	3,7

Fonte: Retirado de GIASE, Estatísticas da Educação (2005)

Através da análise da tabela supra mencionada, depreendemos que as taxas de insucesso e de abandono se registam maioritariamente no ano inicial de cada ciclo de estudos e, com maior expressão no 10.º ano de escolaridade, facto que se poderá explicar por ser a passagem do 3.º ciclo para o ensino secundário. Deste modo, realçamos a necessidade de adoptar medidas que previnam as dificuldades verificadas ao nível da progressão escolar e que incentivem a permanência dos jovens em percursos de escolarização mais longos (Iniciativa Novas Oportunidades, 2005-2010).

Análises mais detalhadas relativamente às taxas de abandono escolar, permitem concluir que em Portugal existem significativas disparidades face aos níveis locais e regionais e, por este motivo, é que se adoptaram estratégias de intervenção territorialmente diferenciadas (Agência Nacional para a Qualificação, 2007).

### 3.3.1. Oferta de Formação Insuficiente

Com base nas informações recolhidas junto da Agência Nacional para a Qualificação (2007), percebemos que, em parte, o nosso sistema de ensino também é responsável pela reduzida escolarização dos jovens, uma vez que a rede de cursos profissionais qualificantes ainda é bastante ténue, apesar da diversidade de oferta formativa que actualmente existe.

Centremo-nos, agora, no caso do ensino básico em que estas ofertas formativas têm uma expressão reduzida e destinam-se essencialmente a jovens com mais de 15 anos. Do conjunto de cerca de 121 mil jovens activos com menos de 25 anos que não têm o 9º ano, apenas cerca de 12 mil estão a estudar (ME, 2005).

Seguindo as informações reveladas pela Agência Nacional para a Qualificação (2007), constatamos que, ao nível do secundário, “o sistema de ensino progrediu de forma muito subordinada ao prosseguimento de estudos, designadamente no ensino superior, de que é indicador o grande predomínio do número de alunos matriculados nos cursos gerais em detrimento dos cursos de pendor mais vocacional”.

Destacamos este aspecto uma vez que a concentração de jovens em cursos direccionados para o prosseguimento de estudos, em prol das variantes de ensino de natureza tecnológica e profissionalizante, é bastante superior em Portugal quando comparado, por exemplo, com outros países da OCDE (71,7% Portugal – 48,5% OCDE, 2001).

Seguidamente, apresentamos como exemplo de cursos de natureza tecnológica e profissionalizante, os Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) que surgiram como resposta face a uma insuficiente oferta de formação. Assim, os Cursos EFA destinam-se a activos empregados ou desempregados, com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada, para efeitos de inserção no mercado de trabalho, que não tenham concluído a escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos. Esta modalidade tem, assim, como objectivo proporcionar aos trabalhadores menos qualificados uma formação integrada de educação e formação que garanta as competências fundamentais para o exercício de uma profissão (Guião de Operacionalização dos Cursos EFA, 2009).

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA) não é apenas uma compilação de trabalhos, visto que decorre da metodologia de evidenciação de competências e aprendizagens preconizadas pelo processo de reconhecimento, validação e certificação de competências do nível secundário. São etapas necessárias para a construção de um PRA, as seguintes: —Recolher informação, seleccionar informação, reflectir, partilhar resultados, direccionar para novos desafios (Guião de Operacionalização dos Cursos EFA, 2009, pag. 70).

### **3.4. Desemprego entre jovens-adultos com baixa escolaridade em Portugal**

Tendo em conta o nosso objecto de estudo, importa, ainda, abordar a temática do desemprego em Portugal, sobretudo, em jovens-adultos com baixa escolaridade e que se encontram em situação de desemprego, ou empregos precários.

Em primeiro lugar, de referir que o investimento em educação e formação diminui significativamente o risco e duração do desemprego e aumenta as probabilidades de reinserção no mercado de trabalho (IEFP, 2005). Deste modo, os dados do desemprego em Portugal, datados de 2005, revelam uma tendência de aumento gradual do nível de desemprego nas pessoas com menores habilitações, principalmente, no grupo dos desempregados de longa duração.

De acordo com os resultados escolares apurados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) relativos à taxa de retenção e desistência escolar, no ano lectivo de 2006/2007, verifica-se uma melhoria acentuada em todos os ciclos de ensino. No âmbito do ensino secundário, esta evolução permite passar de 35,9 por cento em 1996/1997 para 24,6 por cento em 2006/2007. Esta melhoria dos resultados, ao mesmo tempo que aumenta o número de estudantes nos estabelecimentos de ensino, resulta, desde logo, do empenho dos professores e das escolas, que têm vindo a realizar um trabalho persistente no combate ao insucesso escolar e ao abandono precoce, com resultados visíveis para milhares de jovens e suas famílias (Agência Nacional para a Qualificação, 2007).

# Capítulo 2 – A importância da Família no Meio Escolar

---

1. Reflexões em torno do Conceito de Família
  - 1.1. Estrutura da Família
  - 1.2. Tipos de Família
  - 1.3. Novos Papeis Parentais
2. A relação entre Escola, Família e Comunidade
  - 2.1. A Formação Parental como forma de reforçar a parceria entre pais e professores

Neste capítulo, propomo-nos reflectir sobre a importância da família no meio escolar, incidindo, particularmente, sobre o conceito de família, destacando a estrutura e tipo de famílias e os novos papéis parentais. De referir que as concepções aqui apresentadas resultam sobretudo de uma pesquisa bibliográfica centrada em algumas investigações realizadas na área da Psicologia.

### **1. Reflexões em torno do Conceito de Família**

De acordo com Oliveira (2006), tal como a célula é a unidade do corpo orgânico, a família tem sido considerada como a célula fundamental da vida social.

A família assume-se como a instituição social básica, a partir da qual outras se desenvolveram, dada a complexidade da vida social. Aceite como a mais antiga das instituições sociais humanas, reveste-se de um carácter universal, embora as formas de vida familiar variem de sociedade para sociedade, e de geração para geração (Pais Ribeiro, 2006).

Segundo Oliveira (2006) podemos considerar alguns aspectos reveladores das mudanças ocorridas na família, tais como: o fim da família como unidade de produção económica, a baixa da taxa de natalidade, o divórcio, a união livre, os filhos que são entregues aos jardins-de-infância e à escola, entre outras mudanças substanciais nos papéis da família moderna.

Em linhas gerais, para Cruz (2005), a família constitui um grupo onde se estabelecem relações de parentesco entre os seus membros, isto é, relações baseadas em laços de sangue, de casamento ou adopção.

A família tem assim reflectido as mudanças que se observam no campo da produção e das mentalidades, sendo hoje uma instituição em mudança (Góis, 2006). As alterações acima descritas, de âmbito social e biológico, sem esquecer o aumento da esperança média de vida, têm obrigado a família a adaptar-se; o que, por conseguinte, origina novas formas de organização (Oliveira, 2006).

No que concerne à família tradicional, podemos encontrar mudanças nos seguintes aspectos:

- Novos Tipos de Famílias, com o aparecimento de famílias monoparentais e famílias recompostas ou homossexuais.
- Novas Relações entre Gerações, o que implica uma participação mais activa dos avós nas funções habitualmente entregues à família nuclear.

- Novos relacionamentos entre os membros do casal, em que se destaca uma aproximação dos papéis familiares e a democratização das relações conjugais.

Para uma melhor compreensão, segue-se uma síntese sobre a estrutura da família, os tipos de família e os novos papéis parentais.

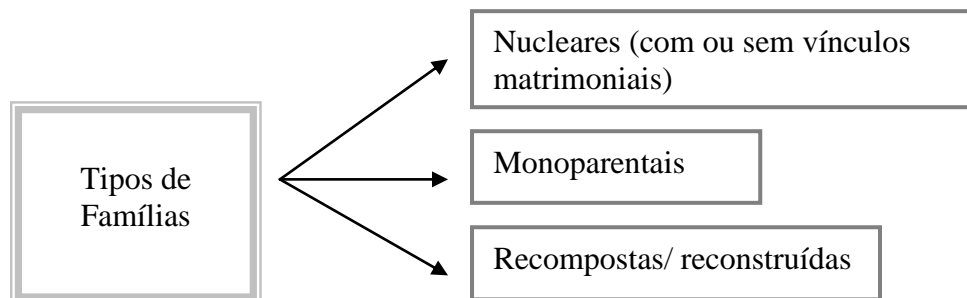
### 1.1. Estrutura da Família

O tipo de família designado por família extensa ou consanguínea consiste em famílias com mais de duas gerações, incluindo os pais, os filhos casados ou solteiros, os genros e noras, os tios e os primos (Oliveira, 2006).

Porém, a família é normalmente pensada em termos de um grupo mais restrito, isto é, o marido (pai), a mulher (mãe) e os filhos; e a chamada família conjugal ou nuclear que se baseia no relacionamento conjugal. Em qualquer dos casos apresentados, a família partilha uma residência comum e os membros que a constituem cooperam para a satisfação das suas necessidades (Relvas & Alarcão, 2002).

### 1.2. Tipos de Família

De seguida, apresentamos uma figura que pretende esquematizar os três tipos de famílias referenciados por Relvas e Alarcão (2002): Nucleares, Monoparentais e Recompostas/ reconstruídas.



**Figura 1-** Tipos de Família

Analisando a Figura 1, depreendemos que a família nuclear se pode definir como um grupo doméstico, formado por pai, mãe e filhos, que podem ou não ter vínculos

matrimoniais; a família monoparental consiste numa família formada por pai ou mãe e filhos, sendo fruto da viuvez, divórcio ou opção por um dos progenitores. Em relação à família recomposta, podemos definir este tipo de família como resultante de um novo casamento (ou união), com a reunião dos filhos dos casamentos anteriores (Oliveira, 2006).

### 1.3. Novos Papéis Parentais

As mudanças na estrutura e funções da instituição familiar traduzem as mudanças nas outras instituições com as quais está relacionada (Oliveira, 2006).

Tal como sugeria Ferrarotti (1976, citado por Góis, 2006), a família extensa, adequada à sociedade tradicional, transformou-se na família nuclear, que melhor corresponde às características sócio-económicas e culturais da sociedade industrial e urbana.

As tarefas educativas passam, então, a ser desempenhadas também por outras instituições, das quais a escola e os *media* são os exemplos com mais relevo (Fuster & Ochoa, 2000).

Outra mudança na vida familiar consiste no ingresso das mulheres no mercado de trabalho, o que modificou as relações dentro do casamento, e nos indica que a família já não é dominada pela autoridade do homem, mas baseia-se numa relação igualitária entre os cônjuges (Leandro, 2001). A adaptação dos cônjuges às novas solicitações da família tem também contribuído para uma maior frequência de famílias separadas e de divórcios (Costa, 1994).

Em última análise, a família ao constituir-se como uma entidade dinâmica, sofre alterações da sociedade onde se insere e altera, constantemente, a sua estrutura interna. De tal forma que, se a estrutura se altera, as funções da família também se alteram, pois as mudanças de uma são causa e efeito de mudanças da outra (Oliveira, 2006).

Com base nos pressupostos acima referidos, depreendemos que a família é uma instituição social importantíssima que, no entanto, ao longo dos tempos tem sofrido alterações profundas. A sua estrutura tem-se modificado substancialmente, de tal modo que, em muitos casos, implicou uma modificação importante das funções que desempenhava outrora. Se, em tempos passados, a noção de família designava um agregado extenso e alargado, onde havia um grande número de filhos por razões essencialmente económicas, ao longo dos tempos esse número reduziu-se

drasticamente, nomeadamente, com a emergência de padrões de vida assentes na família nuclear isolada.

Deste modo, não basta perceber que a família consiste num sistema aberto, em relação dinâmica com o exterior. As alterações no contexto social da família levam, não só a modificações desta, como também determinam mudanças nos próprios indivíduos que a constituem. Neste sentido, a família está em constante adaptação face às exigências das diversas fases do seu ciclo de desenvolvimento, assim como às mudanças nas próprias solicitações sociais. Esta necessidade urgente de adaptação face às mutações sociais será mais aprofundada no ponto que se segue, em que é nosso objectivo perfilar a relação entre Escola, Família e Comunidade.

### 2. A Relação entre Escola, Família e Comunidade

Nos últimos vinte anos temos assistido a um número crescente de investigações que consideram importante que haja uma aproximação da relação da escola com a família, o que, por sua vez, possibilitará um maior sucesso a nível educativo (Conselho Nacional de Educação, 2004).

Estes três sistemas - escola, família e aluno - devem ser compreendidos como sistemas abertos e, neste sentido, as trocas entre si e o seu sucesso dependem das relações dinâmicas que estabelecem (Caeiro, 2004).

O aparecimento de novos tipos de famílias, bem como as escolas que cada vez mais têm alunos provenientes de diferentes sectores económicos, sociais e culturais e a comunicação que se estabelece entre os diferentes contextos, são essenciais para uma maior compreensão por parte dos actores visados neste quadro (Silva, 2003).

Para compreendermos as teorias sobre a relação entre a escola e família, importa debruçarmo-nos sobre o conceito de *Go-between* considerando que, tal como referem Perrenoud e Montandon (1994), são os alunos, principalmente os mais jovens, os “eternos esquecidos” desta relação (escola-família). Neste sentido, os alunos constituem-se como actores sociais que estão longe de terem um papel neutro nesta relação, pois não são meros portadores de mensagens, uma vez que cumprem o papel de *Go-between*. Segundo estes autores, o conceito surge como um actor consciente que provoca mudanças entre professores e pais e controla a comunicação, obtendo dessa mesma comunicação certas vantagens.

As investigações de Seeley (1985) revelaram que a razão do insucesso não está na escola, nem na família, mas sim na inexistência do que o autor denomina de uma relação produtiva de aprendizagem entre a escola e a família.

Mais recentemente, um outro autor, Miguens (2004), defende que a educação e o acompanhamento dos filhos em todo o processo educativo é uma obrigação dos pais, pois é da família que depende a definição de um quadro de referência que acompanhará a criança e o jovem ao longo da sua vida. Seguindo esta linha de pensamento, percebe-se que a família é a primeira das exigências educativas, sendo determinante nos resultados dos alunos (Conselho Nacional de Educação, 2004). Neste sentido, a escola deve actuar como um parceiro na educação das crianças e jovens, procurando envolver os pais e incentivá-los a participar e trabalhar com os jovens.

Não obstante, verifica-se uma certa evolução a nível legislativo, no que se refere à participação dos pais na vida escolar dos filhos, mas nota-se uma atitude defensiva e tradicional, por exemplo ao chamar os pais à escola apenas quando há problemas, ou convocá-los através de ofícios para reuniões (Diogo, 1995). O mesmo autor afirma que esta forma de aproximação da família à escola conduz a uma ideia de que só se vai à escola quando os filhos têm algum problema ou dificuldade.

### **2.1. A Formação Parental como forma de reforçar a parceria entre pais e professores**

Outro aspecto que importa focar está relacionado com o modelo ideal de pais que, por vezes, a escola concebe; pelo que o essencial seria envolver todos os pais, mesmo os que estão em tensão cultural com a escola, que não compreendem o mundo escolar e que, por esse mesmo motivo, necessitam de apoio e formação para ultrapassar essa barreira cultural. A escola deve ser compreendida como um espaço de cultura e aprendizagem em que também os pais podem e devem aprender e participar na educação escolar dos seus filhos (Marques, 2000).

Percebemos que a família é um dos principais elementos da sociedade, sendo o seu peso no desenvolvimento das pessoas imensurável. É um lugar de afectos e partilha, a nossa unidade social e a essência do saber, da competência e transmissão dos valores que nos irão acompanhar ao longo da vida. É na família que se devem aprender os modelos de responsabilidade, participação, cooperação e solidariedade que tão importantes são para o nosso desenvolvimento e formação (Caeiro, 2004).

Como refere o sociólogo Raymond Boudon (1990), a estabilidade do futuro das nossas sociedades está dependente do equilíbrio da instituição familiar e uma estrutura familiar que seja forte conduz, sem dúvida, ao bem-estar dos seus membros e da sociedade em geral.

Actualmente, e cada vez mais, a escola é confrontada com novos papéis e tarefas que, de forma colaborativa, contribuem para uma melhor compreensão das mudanças que se têm vindo a desenvolver na nossa sociedade da informação e conhecimento (Pozo, 2004).

Deste modo, considerando as diversas concepções sobre a importância da colaboração escola/família/comunidade, destacamos o modelo ecológico de

Bronfenbrenner (1987), a teoria da sobreposição das esferas de influência (Epstein, 1998) e a tipologia de Epstein (1997).

Os desafios que são colocados às famílias hoje em dia, requerem a dinamização de serviços e respostas sociais inovadoras, pelo que a escola passa a assumir uma importância muito significativa, sendo um lugar, por excelência, de aprendizagem, onde valores e atitudes se desenvolvem e se adquirem novas competências. Neste sentido, a família e a escola são um dos principais pilares do desenvolvimento do ser humano (Silva, 2002).

Neste âmbito importa, ainda, referir que o Programa do XV Governo Constitucional (2002-2004), adopta como compromisso prioritário “(...) cooperar, apoiar e estimular o desenvolvimento pleno das funções específicas das famílias, não devendo, substituí-las, todavia, no que lhes é e deve ser próprio.”

Destacamos ainda outros mecanismos que assumem como prioritário o envolvimento das famílias nas escolas, de entre os quais salientamos a adopção da Lei de Bases da Segurança Social que tem na promoção da família como núcleo natural da solidariedade geracional um dos seus princípios. Convém referir também a alteração da legislação referente à protecção de encargos familiares, prevendo nomeadamente a atribuição, aos títulos do abono de família para crianças e jovens, correspondente ao 1º escalão de rendimentos, de idade compreendida entre 6 e 16 anos, no mês de Setembro, além do subsídio que lhes corresponde, um montante adicional de igual quantitativo para compensar as despesas com encargos escolares (Decreto-Lei nº 245/2008 de 18 de Dezembro).

Outro aspecto importante está relacionado com a parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Segurança Social e do Trabalho no lançamento do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, com particular destaque para o envolvimento e a interacção da família neste processo, em concreto com a criação do Programa Pais na Escola.

Silva (2003) sugere que a relação escola-família pode ser compreendida recorrendo a duas vertentes, a casa e a escola, o que significa, por um lado, as interacções entre pais e filhos relativamente à evolução escolar destes no quotidiano do lar que, geralmente, apenas os alunos e suas famílias conhecem, e, por outro lado, o contacto (individual ou colectivo) que ocorre na escola entre pais e professores.

Rangel (1995) explica que as investigações de tipo macrosociológico, considerando primeiramente as desigualdades económicas e sociais, em detrimento das variáveis escolares (Bordieu, Passeron, Establet), causaram inicialmente um bloqueio dos profissionais da educação, conduzindo-os a um contexto em que a escola era compreendida como sendo um esquema reprodutor do sistema social em que se inseria.

As investigações realizadas por Langouet (1985) e Isambert-Jamati (1976) demonstraram que o sistema escolar tem um papel muito importante ao nível das desigualdades de sucesso, pelo que pode aumentar ou diminuir as desigualdades de sucesso, em função da pedagogia utilizada.

Com base nestas investigações, percebe-se que o sistema escolar tem um peso nas desigualdades de sucesso escolar, sendo, por isso, fundamental incentivar a relação família/escola e, para que tal seja possível, é indispensável construir uma relação de diálogo mútuo e em que cada parte envolvida tenha direito a analisar e partilhar, pois só assim se conseguirá uma efectiva troca de saberes e experiências.

# Capítulo 3 – (Des)motivação para o (In)sucesso

---

## 1. Insucesso Escolar

### 1.1. A noção de Insucesso Escolar

### 1.2. Algumas Teorias Explicativas do Insucesso Escolar

## 2. O fenómeno do Insucesso Escolar no âmbito da Escola Secundária

### 2.1. Factores de Abandono e estratégias para a promoção do Sucesso Escolar

### 2.2. Formas de Combate ao Abandono Escolar Precoce

### 2.3. Escolarização obrigatória até aos 18 anos

## **1. Insucesso Escolar**

No capítulo que se segue, analisaremos o fenómeno do insucesso escolar, particularmente, no âmbito da escola secundária.

Iniciamos com uma breve referência ao conceito de motivação, por considerarmos pertinente esta temática para melhor contextualizar o insucesso escolar.

Muitas das primeiras perspectivas sobre a motivação relacionavam este conceito com diferentes forças internas tais como instintos, marcas, vontades e desejos. Refiram-se as teorias de conduta e o condicionamento, que consideravam que a motivação representava uma resposta a um estímulo, recompensa ou esforço (Ford, 1992). Por outro lado, do ponto de vista das teorias cognitivas, e numa perspectiva mais contemporânea, defende-se que são os pensamentos dos indivíduos, crenças e emoções os factores que mais influenciam a motivação (Pintrich & Schunk, 2006).

Um outro autor, Morissette, 1990, defende que a motivação é o processo que nos dirige até ao objectivo ou meta de uma actividade; é aquilo que a estimula e mantém.

Na mesma linha de pensamento, o conceito de motivação é considerado por Pintrich e Schunk (2006) mais como um processo do que um produto e, enquanto processo, não podemos observar a motivação directamente.

Na perspectiva destes autores a motivação requer uma certa actividade física ou mental. A actividade física implica esforço, persistência e outras acções manifestas, enquanto que a actividade mental inclui um leque de acções cognitivas, tais como a planificação, ensaios mentais, organização, supervisão, tomada de decisões, resolução de problemas e avaliação de cada processo. Muitas das grandes metas são a longo prazo. Veja-se, a título de exemplo, conseguir um determinado grau académico, obter um bom emprego e juntar dinheiro para a reforma. Muito do que sabemos sobre a motivação tenta explicar como as pessoas respondem às dificuldades, aos seus problemas, aos seus fracassos e aos inconvenientes que aparecem quando perseguem as suas metas a longo prazo. Os processos motivadores implicam expectativas, atribuições e afectos que, por sua vez, suportam o conceito de motivação (Reeve, 2009).

## 1.1. A noção de Insucesso Escolar

O termo insucesso escolar não era utilizado no vocabulário antes dos anos 40, uma vez que era normal uma grande parte das crianças e jovens abandonarem os estudos para ingressarem no mundo laboral (Rangel, 1994; Duarte, 2000). Por volta dos anos 40, o insucesso escolar passou a ser mais estudado em relação a casos de crianças provenientes de meios abastados e cultos. Nos anos 50, o pós-guerra altera esta situação e assiste-se a uma reviravolta em termos educacionais, em que a educação passou a ter um papel fundamental na concepção das bases do desenvolvimento económico (Martins, 1993).

Posteriormente, a palavra insucesso, segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Ferreira (1986, p. 954), assume diversos significados: mau resultado, falta de bom êxito, malogro, fracasso.

Para Rangel (1994, p. 20), o insucesso significa “(...) a falência de um projecto, bem como uma posição difícil na qual somos colocados pelo adversário”.

No âmbito educacional significa não só o insucesso em exames, mas também o afastamento definitivo da escola provocado por repetências sucessivas (Rangel, 1994).

De um modo geral, o conceito de insucesso é apontado para o insucesso individual dos alunos na escola. Segundo Formosinho (1992, p. 18),

"(...) se considerarmos que o conceito de educação tem como componentes a instrução (transmissão de conhecimentos e técnicas), a socialização (transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes) e estimulação (promoção do desenvolvimento integral do educando) (...) temos que concluir que o insucesso escolar individual tanto se pode referir ao insucesso na instrução, como ao insucesso na socialização, como ao insucesso na estimulação (...)"

Ainda relativamente a este assunto, Pires, Fernandes e Formosinho (1991, p. 187), referem que o insucesso escolar consiste “na designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos”.

Neste seguimento de ideias, Pires (1991) posiciona-se face ao insucesso escolar afirmando que o mesmo assume o seu expoente máximo através do abandono escolar,

pelo que não é um aluno que reprova um ano que irá aumentar as percentagens de insucesso, mas sim aquele que repete sucessivamente vários anos sem que exista uma progressão e que acaba, posteriormente, por abandonar o meio escolar.

Outro autor, Martins (1993) admite que existem dois tipos de insucesso escolar e que se manifestam pela redução do conceito à quantificação de um dado fenómeno observável e escolarmente determinado; e o não atingir das metas individuais e sociais de acordo com as motivações dos indivíduos e as necessidades dos sistemas envolventes.

Como salienta Eurydice (1995, p. 47), em Portugal o insucesso define-se como “(...) a incapacidade que o aluno revela em atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos”, utilizando-se como indicadores de insucesso, as taxas de retenção, de abandonos e de insucesso nos exames.

Autores como Quivy e Campenhoudt (1998, p. 95), revelam que o insucesso pode até ser uma experiência interessante para um jovem, no entanto, é também um conceito, de certo modo, relativo. Como referem:

“Aquilo que é um insucesso para o adulto pode não ser mais do que uma experiência interessante para o jovem. O insucesso escolar torna-se aqui relativo. Articula-se sobre uma outra problemática, a do actor social e de uma estratégia. O insucesso pode ser uma experiência numa estratégia ou num projecto pessoal, quer a manifestação de recusa de um sistema autoritário e ultrapassado, no qual os repetidos fracassos constituem a estratégia mais racional para se ser rejeitado”.

O insucesso escolar manifesta-se, segundo Duarte (2000) em três momentos-chave: o primeiro ocorre durante o ciclo de educação obrigatória, apresenta-se quando o rendimento do aluno é sistematicamente inferior ao da média, ou quando este tem de repetir um ano escolar; o segundo manifesta-se através do abandono escolar do aluno antes de terminar a educação obrigatória, ou quando este termina os seus estudos sem obter o certificado correspondente enquanto que o terceiro se reflecte numa difícil integração profissional dos jovens que não possuem os conhecimentos e habilidades básicas que deveriam ter adquirido na escola.

## 1.2. Algumas Teorias Explicativas do Insucesso Escolar

Apesar de o insucesso escolar existir desde que a instituição escolar surgiu, só após a extensão do ensino básico a uma população mais heterogénea e a sua recente massificação é que se realizaram estudos mais sistematizados sobre esta problemática. Esses estudos desenvolveram-se, em maior escala, a partir dos anos 70, em que se destaca a área da Sociologia da Educação como ponto de partida. Dessa forma, foi possível constatar que o problema do insucesso atinge um número elevado de alunos, em particular, os provenientes das classes mais desfavorecidas das sociedades (Bourdieu, 1971).

Para uma melhor compreensão do conceito, começamos por reflectir sobre o trabalho de Bernstein (1996), que realizou uma investigação sobre a linguagem e as classes sociais. De acordo com este estudo, que constitui uma referência na área, as formas de linguagem dependem de características culturais e não individuais que, por sua vez, possibilitam ou impossibilitam a capacidade para a aquisição de competências (sociais e intelectuais), o que condicionará o sucesso escolar e profissional.

Deste modo, Bernstein (1996) caracteriza a forma de expressar os significados em dois modos de uso da língua: o código restrito (anteriormente chamado de linguagem pública) e o código elaborado (antes denominado linguagem formal). Esses diferentes códigos resultam da diferença entre os processos de socialização que ocorrem nas várias classes sociais. A teoria do código proposta por Bernstein (1996) afirma que existe uma distribuição social desigual entre as classes dominantes, que dominam o código elaborado, e as classes dominadas, que detêm o código restrito. E ainda que o código lingüístico não apenas reflete a estrutura de relações sociais, mas também a regula. Para este autor, existe uma relação causal entre a classe social, sua linguagem e o rendimento escolar, pelo que, considera que as dificuldades de aprendizagem das classes dominadas não se devem à deficiência da sua linguagem, mas ao confronto entre códigos no contexto da instituição escolar.

Um outro autor, Seibel (1984), encontrou como indicadores de insucesso a origem sociocultural, a idade, o tipo de programa escolar e o tamanho da turma, e concluiu que as escolas pequenas têm mais alunos repetentes e que, cada vez mais, a tendência será para uma redução da taxa de insucesso relativamente ao aumento do tamanho da turma.

Outros autores também analisaram o insucesso escolar, de entre os quais salientamos Bourdieu e Passeron (1985) e Bisseret (1974) que investigaram a distribuição desigual de oportunidades escolares segundo a origem social das crianças e jovens. Tendo por base esses estudos, os autores acima mencionados, concluíram que os meios económicos não eram suficientes para explicar as taxas de abandono escolar, as quais seriam diferentes em função das classes sociais de pertença.

Assim, as teses de Bourdieu e Passeron (1985) enfatizavam os mecanismos de tipo cultural, ao invés de razões económicas, como factores explicativos das desigualdades no aproveitamento dos alunos. Para além disso, os mesmos autores salientavam a herança cultural e consideravam-na como uma dimensão discriminatória e decisiva em termos de sucesso escolar.

Tendo por base a teoria de Bordieu e Passeron (1985), outra referência nesta área, podemos compreender melhor as causas que ditam as altas percentagens de insucesso escolar entre as camadas mais desfavorecidas e, assim, rejeita-se a ideia de que o sucesso ou insucesso escolar se deve aos dotes individuais de cada um.

A Teoria dos Dotes reinou até final dos anos sessenta do século passado e explica o insucesso escolar através das aptidões intelectuais.

Como refere Benavente (1990, p. 54), “O sucesso/insucesso é explicado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais.”

Esta teoria indica-nos que existia uma correlacção directa entre o nível de conhecimentos adquiridos pelos indivíduos e os lugares desempenhados na estrutura social.

Neste sentido, a teoria seria capaz de reconhecer a estratificação social e a selecção dos alunos na escola. A escola não era geradora do insucesso e as causas do insucesso residiriam nos próprios alunos.

Actualmente, fala-se de duas abordagens que procuram explicar o fenómeno de insucesso escolar: a abordagem culturalista e conflitualista. A primeira, procura no meio familiar da criança ou jovem indicadores que expliquem o insucesso escolar, remetendo-os para a sua herança ou orientação cultural. Neste tipo de abordagem tenta-se estabelecer uma correlação com o nível de instrução dos pais, os seus rendimentos, o tamanho e a estrutura da família, sendo ainda analisados, os valores da família, as suas motivações e ambições.

Segundo Léger e Tripier (1986), estes trabalhos, de natureza culturalista, permitem transformações imediatas que não sejam políticas ou sociais; contudo, fazem com que a responsabilidade do insucesso escolar recaia sobre as famílias.

A segunda abordagem é uma abordagem conflitualista em que o insucesso escolar das classes económicas baixas não é atribuído aos handicaps dos alunos, mas sim às relações de classe (Rangel, 1994). Esta abordagem defende que a escola colabora no processo de hierarquização da sociedade, perpetuando as desigualdades sociais transformando-as em desigualdades escolares (Benavente, Bourdieu, Passeron 1992).

O estudo realizado em Portugal, em 1987, por Don Davies, intitulado “As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas”, apesar da sua antiguidade, revelou-se muito pertinente, pois foi a primeira investigação realizada em Portugal com uma amostra nacional que incluía uma amostra de pais com rendimentos e estatuto social baixos.

Como afirmam Don Davies e colegas (1989, p. 111):

“a maior parte dos professores transporta consigo um modelo tradicional de classe média daquilo que são bons pais, bons lares e bons filhos. As famílias que se desviam deste modelo de maneira significativa são suspeitas e perturbam muitos professores”.

Esta perspectiva do que são “bons” pais poderá causar junto de famílias de meios populares ou até de minorias étnicas, problemas muito complexos e difíceis de solucionar, uma vez que os pais poderão absorver esta definição, passando a agir como tal (efeito de pigmaleão). Por outro lado, ao assimilarem que são “maus” pais, estes pais teriam tendência a afastar-se ainda mais da escola, o que seria desastroso e originaria mais desigualdades escolares e sociais, conduzindo ao insucesso escolar.

No final dos anos 60, surge a teoria do handicap sócio-cultural. Segundo esta teoria, o insucesso dos alunos é explicado pela cultura de que dispõem à entrada na escola. Benavente (1990, p. 54) afirma que, de acordo com “(...) a teoria do handicap sócio-cultural(...), baseada em explicações de natureza sociológica, o sucesso /insucesso é explicado pela pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que os alunos dispõem à entrada da escola.”

A teoria do handicap sócio-cultural pretende correlacionar o insucesso escolar com as condições dos indivíduos provenientes dos grupos étnicos e de outros grupos cujos saberes culturais se distanciam dos saberes transmitidos pela escola.

Nesta teoria, o insucesso é explicado através da origem social e familiar do aluno e pela sua bagagem cultural quando entra na escola.

Segundo Boudieu e Passeron (1971), nesta perspectiva teórica, a escola selecciona e reproduz a organização social transformando as desigualdades sociais em desigualdades escolares que, por sua vez, geram desigualdades sociais.

De referir ainda, a teoria sócio-institucional, que vigorou a partir dos anos 70 e na qual se destaca o papel institucional na compreensão do insucesso do aluno. Nesta perspectiva, a escola é entendida como uma instituição que selecciona os indivíduos, segundo critérios e através de mecanismos que lhe são próprios (Benavente, 1990).

Seguindo a linha de investigação de várias pesquisas (Becker, Rosenthal e Jacobson) sobre as condições sociais de escolaridade, no contexto da actividade profissional, os professores estabelecem relações diferenciadas com os diferentes tipos sociais de alunos, o que poderá influenciar positiva ou negativamente a sua carreira escolar (Gomes, 1987, p. 170).

Com base nas teorias acima apresentadas, podemos concluir que existiram três fases que pretendiam explicar as origens do insucesso escolar. Assim, numa primeira fase, defendia-se que a origem do insucesso escolar residia no aluno, devido a diversos factores, ausência de capacidades por parte do aluno, reprovações e, novamente, repetições de anojo objectivo seria minorar as dificuldades que acompanhavam o aluno. E, por fim, a terceira fase, corresponde aos anos setenta, em que a própria escola é posta em causa, devido à selecção que exercia sobre os alunos.

Considerando o cenário apresentado, parece-nos impossível encontrar uma definição consensual do conceito de insucesso escolar, pelo que optámos por compreender, contextualizar e descrever este conceito, nas suas diversas vertentes, focando análises distintas, no sentido em que cada qual contribui para um ângulo de visão do conceito de insucesso escolar consoante o enfoque que faz dele.

A problemática do Insucesso Escolar transformou-se, nos nossos dias, numa espécie de lugar-comum, alvo de ideias vagas e estereotipadas. Há vários anos, Isambert-Jamati (1984) referia já a importância de contextualizar este tema e demonstrava que esta noção nem sempre foi reconhecida como um grave problema.

Deste modo, importa, ainda, referir que o nosso estudo se irá basear, essencialmente, em duas teorias anteriormente apresentadas: a culturalista e a do handicap sócio-cultural.

Seguimos a linha culturalista, uma vez que é nosso objectivo estabelecer uma correlação do insucesso/ desmotivação escolar com o nível de instrução dos pais, os seus rendimentos, o tamanho e estrutura da família e as suas motivações e ambições. Por outro lado, a teoria do handicap sócio-cultural é outro ponto de orientação para o nosso trabalho, na medida em que pretendemos correlacionar o insucesso/ desmotivação escolar com as condições dos indivíduos que são, principalmente, provenientes de grupos cujos saberes se distanciam dos que são transmitidos pela escola.

Para melhor compreendermos o fenómeno de insucesso escolar, iremos, de seguida, analisar no ponto dois este conceito no âmbito da escola secundária, visto ser este o cenário em que se irá desenrolar toda a nossa investigação.

## **2. O fenómeno de Insucesso Escolar no âmbito da Escola Secundária**

Tal como refere Rangel (1994), ao longo do tempo, os casos de insucesso escolar transformaram-se em problemas sociais e a escola secundária sempre foi a menos preparada para a mudança.

Durante séculos, a escola secundária estava vocacionada para hierarquizar os alunos consoante o seu rendimento escolar, seleccionando os mais aptos e excluindo os que não fossem capazes de acompanhar as exigências que a própria escola impunha (Barroso, 1998).

Podemos afirmar que o insucesso se revelava sob as mais diversas formas: abandono da escola antes do término do ensino obrigatório; reprovações sucessivas que originam grandes desníveis entre a idade cronológica do aluno e o nível escolar em que se encontra e, ainda, pela passagem dos alunos para tipos de ensino menos exigentes, que conduzem a aprendizagens profissionais imediatas (Rolla, 1994).

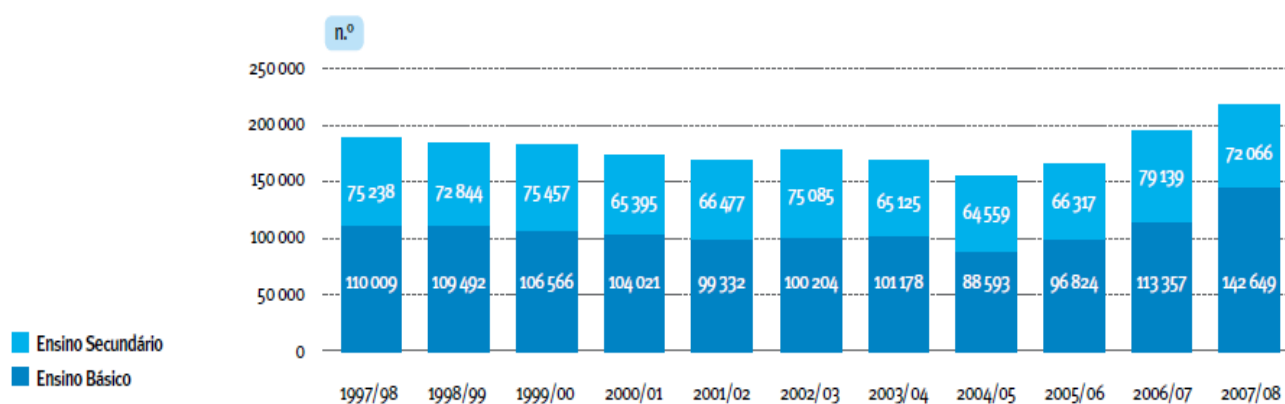
Segundo Duarte (2000) a nossa sociedade assenta num conjunto de valores que desencorajam o estudo e promovem o insucesso escolar, pelo que se salientam três valores essenciais: diversão, individualismo e consumismo. Estes valores são opostos ao que a escola significa, devendo basear-se numa atitude reflectida, procura incessante do saber e de valores perenes (Mendonça, 2007).

Considerando essas propostas, salientamos a necessidade de uma profunda e inovadora reformulação dos currículos escolares e do sistema de ensino, através da implementação de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento dos alunos, também no ensino secundário.

Importa, igualmente, destacar que o abandono escolar não está somente associado ao insucesso, e que existem casos de sucesso que abandonam os estudos devido a problemas económicos dos seus agregados familiares (Caetano, 2002).

Apresentamos, de seguida, dados relativos aos alunos que concluíram os ensinos básicos e secundários, entre 1997/98 e 2007/08.

**Gráfico 2 - Alunos que concluíram os Ensinos Básico e Secundário em Portugal  
(1997/98-2007-08)**



Fonte: Retirado de Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação/ Ministério da Educação (2009)

Pela análise do gráfico, constatamos um aumento significativo em relação ao número de alunos que terminaram o ensino básico, entre 1997/98, comparativamente com o ano de 2007/08, 110 009 e 142 649, respectivamente.

No que concerne ao ensino secundário, os dados revelados merecem especial atenção, uma vez que desde o ano lectivo de 1997/98 e 2007/08, se verifica uma diminuição no número de alunos que concluíram este ano de ensino, de 75 238 para 72 066.

Pires, em 1999, afirmava ainda que a formação profissional pretendia ser uma resposta alternativa ao esquema de formação profissional desenvolvido na instituição escolar tradicional e, de certo modo, ultrapassar uma certa falência deste modelo e a sua rigidez formal. Tinham acesso à formação profissional os indivíduos que tivessem concluído a escolaridade obrigatória, ou que não a concluíram até à idade limite, e também os trabalhadores que tinham como finalidade o aperfeiçoamento e reconversão profissionais (IEFP, 2001).

## 2.1. Factores de abandono e estratégias para a promoção do sucesso escolar

Neste ponto, pretendemos sistematizar os diferentes factores que tendem a ser apontados como causadores do abandono e insucesso escolares.

Um estudo desenvolvido pela Agência Nacional para a Qualificação (2009) sobre o abandono escolar precoce, reconhece que não é fácil determinar as respectivas causas, nem estabelecer relações entre a multiplicidade de factores intervenientes no processo.

Nesta perspectiva defendida pela Agência Nacional para a Qualificação (2009) salientamos que os mecanismos que produzem os fenómenos acima mencionados implicam considerar globalmente o aluno, as suas famílias e as comunidades a que pertencem, na medida em que envolvem as instituições de ensino e formação e os respectivos organismos que as enquadram.

A Figura 2 representa esquematicamente uma abordagem estrutural aos factores do abandono escolar precoce.

**Figura 2** - Factores de abandono escolar precoce



Fonte: Retirado de Capucha e colaboradores (2009)

Pela análise da figura, percebemos que o primeiro dos conjuntos articulados pretende explicitar as relações entre o sistema de ensino e as condições socio-económicas e culturais das famílias dos alunos. De acordo com a Agência Nacional para a Qualificação (2009) essas articulações sustentam a tese de que a escola selecciona os alunos a partir do “capital cultural” de origem e, deste modo, quanto mais a escola

seleccionar os alunos, mais tenderão os de menores recursos a abandonar a escola precocemente.

Para a maioria das pessoas este mecanismo actua de forma quase imperceptível e tende a ser legitimado pela assumpção, por parte dos alunos e suas famílias, partindo do pressuposto que a responsabilidade é sua. Tais situações acontecem porque a escola “transmite” os saberes de forma idêntica aos alunos e não fornece as chaves que irão decifrar as linguagens e os códigos de compreensão desses saberes, ou seja, a escola veicula os saberes, contudo não ensina os “meta-saberes”, o que não deveria suceder pois os códigos das famílias diferem entre si (Duarte, 2000)

Na mesma linha de pensamento, Ferrão (2000) defende que se a escola não adequar os seus modos de ensino-aprendizagem aos padrões culturais de origem das famílias, reproduzir-se-ão, a nível escolar, as desigualdades sociais e serão seleccionados para prosseguir estudos apenas aqueles que, no quadro familiar, aprenderam a descodificar o discurso escolar.

Outro conjunto de factores de insucesso escolar engloba, na perspectiva do mesmo autor, as dimensões mais internas dos agentes de educação e formação. Para o autor, é de referir, ainda, que o handicap cultural apenas actua quando a escola funciona de modo tradicional e transmite de forma idêntica, a todos os alunos, saberes cuja apropriação alguns possuem ferramentas, e outros não.

Muito do que o aluno é resulta do que a escola faz com ele e, por isso, os agentes de ensino assumem um papel determinante, operando em diversos contextos, tais como: a detecção precoce do risco de retenção; a organização das escolas em que a liderança assume um papel fundamental, a maneira como esta olha os seus alunos, se é acolhedora, exigente e inovadora; os serviços de orientação e apoio; a qualidade dos acessos à escola, um acesso fácil que possibilite contextos de socialização; envolvimento dos pais e da comunidade na escola, capacidade de acompanhamento da vida escolar das crianças e jovens por parte dos adultos e medidas de apoio às famílias, entre outros (Canavarro, 2004).

Carneiro (2007) apresenta outros factores associados ao abandono escolar precoce relacionados com a relação entre os alunos e as suas famílias, a escola e o mercado de trabalho. Estes três elementos constituem um reforço que apela ao abandono escolar precoce e envolve empresas que persistem numa estratégia conservadora de sobrevivência e têm por base a força de trabalho intensiva e pouco qualificada. Essas empresas existem em todos os sectores e absorvem facilmente jovens

com baixas qualificações, o que funciona como uma alternativa a percursos formativos escolares prolongados e qualificantes.

Alguns estudos referenciados no Inquérito para a Educação de Jovens e Adultos (GEPE, 2007) revelam que o cálculo das famílias e jovens relativamente à ausência de ganhos efectivos com uma escolarização mais prolongada direccionava os jovens para a aceitação dos postos de trabalho de baixa qualidade e, de acordo com essas informações, duas das três causas mais citadas pelos inquiridos com grau de escolaridade igual ou inferior ao ensino básico para não continuar a estudar – “querer ganhar o seu próprio dinheiro” e “ter dificuldades económicas”, o que remete para os objectivos de obtenção de ganhos imediatos por parte desses jovens.

Desde 1998, os Planos Nacionais de Emprego salientam a necessidade de preparar a reconversão sectorial da economia em prol da modernização e inovação. Cada vez mais os cidadãos se apercebem que a posse de habilitações certificadas é um atributo indispensável para uma activa participação económica e social (Carneiro, 2007).

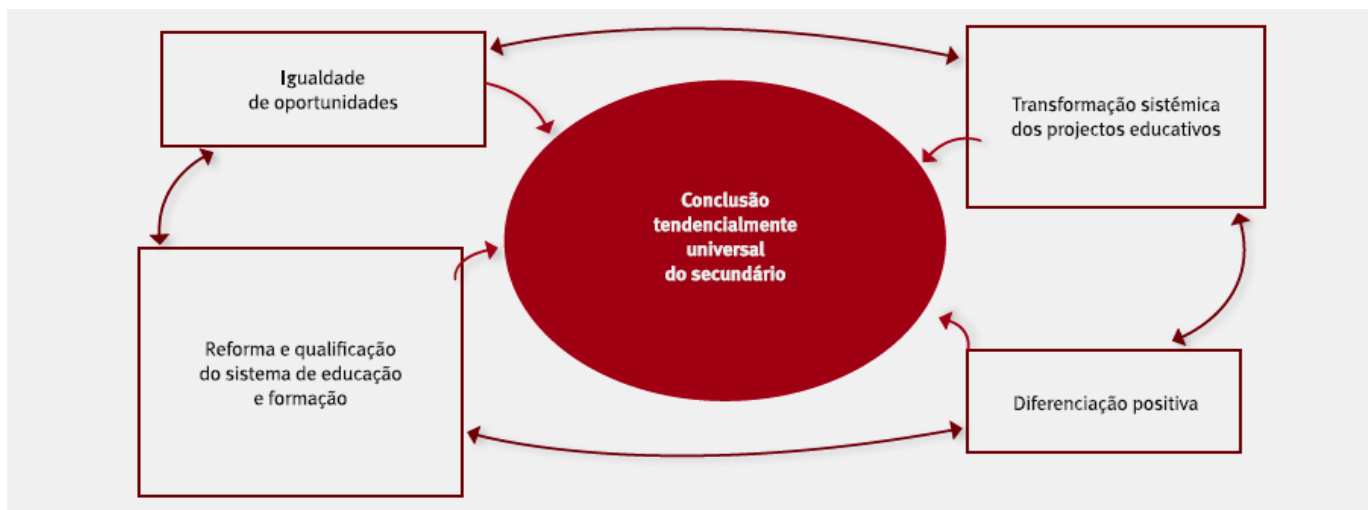
O quarto conjunto de factores que remetem para o abandono escolar está direccionado para comportamentos, situações específicas e problemáticas existentes em determinadas comunidades, categorias sociais ou indivíduos que sofrem de desvantagens acentuadas (Agência Nacional para a Qualificação, 2009). Dessas situações problemáticas específicas destacamos: as crianças que vivem em ambientes de instabilidade familiar/ violência doméstica; jovens que adoptam comportamentos sexuais de risco (gravidez, parentalidade precoce); grupos que são segregados em função da sua etnicidade; famílias itinerantes cujo modo de vida dificulta a estabilidade da relação entre as crianças e a escola; jovens que abusam de substâncias psicotrópicas legais e ilegais que conduz a hábitos de vida pouco saudáveis, ausência de factores de resiliência, entre outros factores (IEFP, 2000).

## **2.2. Combate ao abandono escolar precoce**

Com vista à elevação dos níveis de qualificação da população portuguesa e ao combate ao abandono escolar precoce, a estratégia do XVII Governo Constitucional passa por um conjunto de medidas que promovam uma efectiva mudança.

A Figura 3 representa essas medidas em função de factores que afectam o insucesso escolar.

**Figura 3 - Ensino Secundário obrigatório**



Fonte: Retirado de Capucha e colaboradores (2009, p. 46)

Como verificámos anteriormente, os factores que parecem determinar o abandono escolar manifestam-se desde muito cedo nas crianças e pode-se mesmo dizer que surgem antes de iniciarem o processo de escolarização. Por essa mesma razão, a educação pré-escolar é decisiva e possibilita superar as desiguais heranças culturais. Neste sentido, surge a necessidade de uma intervenção precoce, de qualidade, o que nestas crianças poderá ser essencial para alterar atitudes (Agência Nacional para a Qualificação, 2009).

Diversas medidas têm sido implementadas no contexto escolar e a crescente oferta nos projectos educativos das escolas têm contribuído para uma melhoria notória da relação dos alunos com a escola.

Observamos, actualmente, sinais de mudança no sistema de ensino, quer através dos Cursos de Educação e Formação, Cursos de Educação e Formação de Adultos, currículos alternativos, planos de recuperação e melhoria do ambiente de trabalho nas escolas. Neste sentido, uma das funções mais nobres que compete ao sistema de ensino e formação é, sem dúvida, a integração social e a promoção da igualdade e da justiça social (Pinto, 2001).

Considerando esses objectivos, as Comissões de Protecção de Crianças e Menores em Risco e a reforma do sistema de residências para jovens em risco actuam para evitar que os jovens enveredem por actividades marginais (ME, 2009).

### **2.3 . Escolarização obrigatória até aos 18 anos**

Com a emergência da sociedade do conhecimento e da economia da informação pretende-se promover novas competências que passam pelo prolongamento do percurso escolar. A fixação da escolaridade obrigatória de 12 anos, ou até aos 18 anos de idade, há muito que é apontada como uma estratégia essencial para colmatar os défices de qualificação da população jovem e o respectivo abandono e insucesso escolar (Capucha, 2009).

Estas reformas possibilitaram a aprovação da alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo que alarga, para as crianças em idade pré-escolar e para os jovens com idade para frequentarem o secundário, o tempo de escolaridade (Carneiro, 2007).

Capucha e colaboradores (2009) consideram também que o ritmo, a diversidade de áreas e o alcance sem paralelo no nosso país das reformas da educação e da formação que ocorreram nos últimos quatro anos, tornaram possível a implementação da escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

Como sabemos, Portugal apresenta uma clara desvantagem relativamente às qualificações da população e ao desempenho do sistema de educação e formação comparativamente com outros países. Ferrão (2000) reafirma, então, a importância de sustentar a curto prazo o abandono escolar precoce e tornar o nível secundário como habilitação mínima de saída dos jovens dos sistemas de educação e formação (Capucha, Albuquerque, Rodrigues & Estevão, 2009).

Na figura que se segue pretendemos clarificar a importância do ensino secundário para as trajectórias de vida dos jovens, desenvolvimento social e qualidade da democracia, competitividade da economia e desempenho das empresas (Capucha et al, 2009).

**Figura 4** - Importância do ensino secundário para as trajectórias de vida dos jovens



Fonte: Retirado de Capucha e colaboradores (2009, p. 61)

Pelas reflexões que temos vindo a efectuar, constatámos que populações mais qualificadas são mais capazes de aprender, criticar, inovar, criar, aceitar a mudança, conhecer os seus direitos e deveres e propor soluções para problemas colectivos (ME, 2009).

Assim sendo, a competitividade da economia e o desempenho das empresas têm como pressupostos a modernização tecnológica e modernização da organização do trabalho que reproduz mais e melhores empregos. Outro aspecto a salientar diz respeito ao desenvolvimento social e qualidade da democracia, que pretende uma participação social alargada e informada em que a coesão social assuma especial relevo (Capucha et al, 2009).

## **Parte II – Estudo Empírico**

---

Capítulo 4 – Questões Metodológicas

Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

# Capítulo 4 – Questões Metodológicas

---

1. Quadro Conceptual da Investigação

2. Objectivos do Estudo

3. Justificação das Opções Metodológicas

4. Amostras

4.1. Caracterização dos Formandos de Cursos de Educação e Formação de Adultos

4.2. Caracterização dos Adultos que terminaram o Processo RVCC

5. Instrumentos de Medida

5.1. Questionário dirigido a Formandos de Cursos de Educação e Formação de Adultos

5.2. Fichas de Dados Familiares

5.3. Questionário de Avaliação do Processo RVCC

6. Procedimentos de Recolha de Dados

7. Análise e Tratamento dos Dados

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

A revisão da literatura na área, numa perspectiva crítica, permitiu-nos perceber que a temática em estudo é pertinente e clarificar o nosso objecto de estudo.

Através da leitura atenta de diversas investigações, pudemos constatar que existem vários estudos sobre a formação profissional, mas poucos se debruçam na análise dos meios sócioeconómicos dos alunos, conjuntamente com a escolha da via de formação profissional, com o intuito de explorar as motivações que conduzem os jovens-adultos a optar por este tipo de ensino.

Não obstante, foi possível traçar algumas rotas em relação ao que pretendíamos investigar e orientar a nossa reflexão relativamente aos diferentes aspectos que se coadunam com o estudo que se pretende levar a cabo.

O presente capítulo remete para a metodologia do nosso estudo e inclui aspectos relativos ao quadro conceptual, aos objectivos do estudo, à justificação das opções metodológicas, amostras, instrumentos de recolha de dados utilizados e, ainda, algumas considerações sobre os procedimentos de análise de dados.

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

### 1. Quadro Conceptual da Investigação

Ao longo dos capítulos anteriores constatámos que, apesar de não ser fácil determinar as causas entre a multiplicidade de factores que conduzem ao abandono e insucesso escolar, os mecanismos que produzem o fenómeno implicam diversos agentes, entre os quais destacamos: o conjunto das dinâmicas entre a linguagem tradicional da escola e o capital cultural das famílias e alunos; aspectos inerentes à articulação entre os alunos e suas famílias e a escola e o mercado de trabalho, e ainda factores associados à relação entre os agentes educativos e formativos e as comunidades, grupos ou indivíduos considerados problemáticos.

Assim, e com base no enquadramento geral da problemática que nos propusemos estudar, definimos como temática geral a Formação Profissional. Considerando o elevado grau de generalidade da temática, entendemos relevante explicitar o problema que delimita este quadro investigativo, a saber: as razões que conduzem os jovens a optar pela via da formação profissional, independentemente, destes terem ou não abandonado o ensino regular.

Numa primeira análise, percebemos que, ainda que o objectivo do ensino profissional seja preparar para o exercício de uma profissão, existe, contudo, um certo constrangimento por este tipo de formação que é, por vezes, denominado como um ensino de segunda oportunidade.

Ao centrarmo-nos num grupo particular de jovens, antes de procedermos à delimitação da nossa pergunta de partida, considerámos importante definir o que entendemos por jovens-adultos. Trata-se de:

- Uma população com mais de 15 anos;
- Com escolaridade igual ou inferior a seis anos;
- Já inseridos no mercado de trabalho.

Para melhor compreendermos este conceito, debruçamo-nos, de uma forma breve, sobre as diferentes concepções de adolescência. Da revisão da literatura efectuada, depreendemos que se trata de uma época da vida humana marcada por profundas transformações fisiológicas, psicológicas, afectivas, intelectuais e sociais vividas num determinado contexto cultural. Assim, mais do que uma fase, a adolescência traduz-se num processo com características próprias, dinâmico e de passagem entre a infância e a idade adulta (Sprinthal & Collins, 1994). Um dos autores

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

de referência, Piaget (1955), afirmava que a adolescência se inicia por volta dos 12 anos e que é neste período que o adolescente se prepara para se inserir na vida adulta.

Se considerarmos algumas abordagens sobre o desenvolvimento humano, verificamos que, para Erikson (1976) por exemplo, os adolescentes vão, através de uma crise potenciadora de energias, confrontar-se com uma problemática identitária, e que no final da adolescência o jovem obtém uma “identidade realizada”, ou seja, será capaz de sentir uma “continuidade interna”, compreendendo de forma mais clara o seu percurso de vida.

Outro dos conceitos eriksonianos essenciais para a compreensão do conceito de jovem-adulto está relacionado com a moratória psicossocial. Na linha de pensamento de Erikson (1976) esta moratória é um compasso de espera nos compromissos adultos, sendo um período de pausa importante para muitos jovens, de procura de alternativas e experimentação de papéis que irão permitir um trabalho eficiente de elaboração interna. Deste modo, antecipa-se o futuro, exploram-se alternativas e experimentam-se novas situações.

Mais recentemente, um outro autor, Teixeira (2001), descreve o modelo de transição que identifica a aquisição do estatuto de adulto, o qual tem sofrido várias pressões sociais e, por isso, a partir dos anos 90, este conceito tem interessado a um maior número de estudiosos. Para este autor, as mudanças resultaram do crescimento das aspirações à mobilidade social; da mudança no sistema familiar e matrimonial; da possibilidade de se programar e adiar o momento da procriação; do aumento da esperança de vida e, também, das mudanças nos modos de passagem à vida profissional que conduzem menos frequentemente a um emprego estável.

Considerando a literatura sobre o tema em estudo, surgem alguns critérios acerca do desenvolvimento adulto, tais como assumir responsabilidades no trabalho e na intimidade, e também um retardamento da entrada no mercado de trabalho, da constituição de família, assumir da parentalidade, entre outros (Valadas, 2001).

Neste âmbito, é importante compreender que a passagem para a adultez é uma fase da vida que implica especificidades, problemas e características próprias que devem ser objecto de atenção, estudo e intervenção social, partindo-se do pressuposto que “ser adulto” não é um estágio estanque, é algo que experimenta a mudança de acordo com o contexto histórico e social em que se enquadra (Teixeira, 2001).

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

Após explanar de forma breve o conceito de jovem-adulto, bem como os pressupostos e teorias a ele inerentes, dedicamo-nos a analisar o que se entende por jovem-adulto pouco escolarizado, na medida em que é em torno desse constructo que a nossa investigação se baseia.

Segundo Esteves (1995) para a delimitação da população de jovens-adultos pouco escolarizados, os estudos sobre o iletrismo ou o analfabetismo funcional propõem, no caso português, um nível de escolaridade de quatro anos ou seis anos, consoante a faixa etária.

De referir ainda, neste contexto, o estudo efectuado por Cruz (1998) que considera que as pessoas que detêm a escolarização acima mencionada poderão enfrentar problemas no momento da aquisição das competências necessárias para a inserção no âmbito profissional.

Realçamos o facto de os jovens-adultos pouco escolarizados e os seus problemas de adaptação/ reinserção profissional constituírem o objecto do presente estudo. Este objecto de estudo centra-se, essencialmente, na análise da situação e contextos inerentes ao jovem-adulto, no grupo etário dos 15 aos 24 anos, o que se justifica pelo facto de, neste grupo, existirem indivíduos com menos de seis e/ ou quatro anos de escolaridade.

De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Educação (2007) todo o sujeito com mais de 15 anos de idade tem o direito de aceder às oportunidades de formação escolar e profissional oferecidas pela modalidade especial de educação onde se integram os Cursos de Formação Profissional.

Em Portugal, o grande volume de jovens-adultos pouco escolarizados, considerando os indivíduos com mais de 15 anos que não possuem a escolaridade básica obrigatória correspondente ao seu grupo etário, constitui um fenómeno intimamente relacionado com o modo como se tem desenvolvido o sistema educativo formal (Imaginário, 1998).

Foi nesta linha de pensamento que nos surgiu uma questão fundamental: Quais são as motivações e os interesses dos jovens-adultos que os levam a optar pelo ensino profissional? Outras questões decorrem desta: Quais são os meios socio-económicos de origem destes jovens? Quais foram os seus percursos escolares anteriores?

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

### 2. Objectivos do Estudo

Na linha de pensamento do que referimos anteriormente, definimos os seguintes objectivos para o nosso estudo:

- Conhecer os meios socioeconómicos e familiares de origem dos jovens-adultos;
- Caracterizar os alunos em termos de trajectória escolar e de origem social;
- Analisar o tipo de estrutura familiar dos jovens-adultos;
- Conhecer as expectativas dos alunos face ao futuro profissional;
- Perceber os condicionalismos existentes nas opções dos alunos pela via de formação profissional;
- Perceber os motivos que levaram os jovens-adultos ao abandono escolar;
- Avaliar a percepção dos adultos em relação ao Processo RVCC, à forma como este se desenvolve e à actuação da equipa técnico-pedagógica.

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

### 3. Justificação das Opções Metodológicas

Para atingir os objectivos que anteriormente referimos, optámos por um estudo de tipo descritivo através da análise das respostas aos inquéritos por questionário dos Formandos de Cursos EFA e Avaliação da Equipa do Centro Novas Oportunidades.

É imprescindível que todo o investigador em educação se preocupe com a questão da fiabilidade e validade dos métodos a que recorre, sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo, porque, tal como referem Morse, Barrette, Mayan, Olson e Spiers (2002), sem rigor a investigação “não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade” (p. 76).

Abordar a investigação num dado domínio científico é como ver reflectido num espelho aquilo que, num dado momento, preocupa, interessa e intriga os investigadores numa determinada área ou domínio do conhecimento; nesse sentido, é também uma forma de determinar justificações para as opções feitas em termos de temáticas, referenciais teóricos e paradigmáticos, todo um conjunto de factores (valores, aceções e tendências) a que se costuma chamar “paradigma de investigação” (Kuhn, 1970).

De acordo com as reflexões teóricas e os objectivos anteriormente apresentados, optámos pela realização de um estudo quantitativo, cuja natureza se assume como exploratória, no sentido de permitir no futuro estudos mais ambiciosos e complexos do ponto de vista científico.

Considerando as características dos fenómenos e as variáveis presentes na nossa investigação e, uma vez que as mesmas não são compatíveis com a aplicação de uma metodologia experimental, optámos por inserir o nosso estudo no paradigma quantitativo, positivista.

O paradigma positivista teve como mentor Augusto Comte, que sugeriu a observação científica da realidade, em que o investigador tem que ser capaz de observar objectivamente. Este paradigma expressa-se por regularidades estatísticas observáveis e defende as noções científicas de explicação, previsão e controlo (Almeida & Freire, 2003).

Trata-se de um estudo descritivo, uma vez que tem como objectivo descrever os fenómenos (a realidade ou o estado actual das coisas), tal como eles se apresentam (Frankel e Wallen, 2003).

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

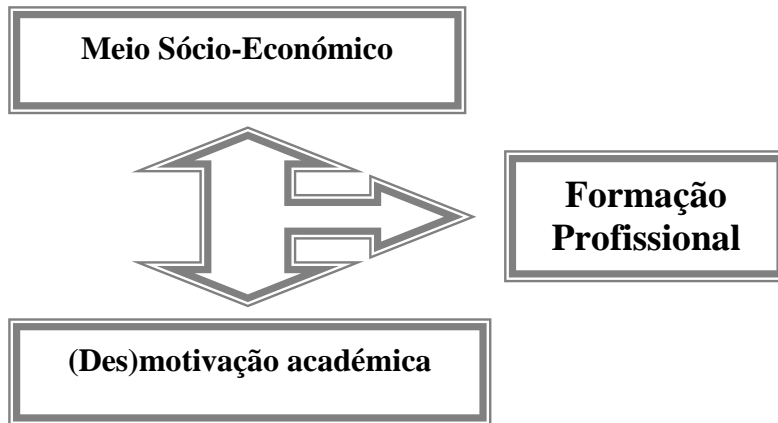
Quivy e Campenhoud (1992) assumem que um projecto de investigação deverá iniciar-se sob a forma de uma pergunta de partida, na qual o investigador expressa aquilo que pretende compreender, conhecer e saber.

Neste âmbito, formulámos como pergunta de partida:

- Quais os motivos subjacentes à preferência de cursos de formação profissional por parte dos jovens-adultos?

Após a definição da pergunta de partida e a formulação dos objectivos gerais da investigação, concentremo-nos na construção do nosso mapa conceptual que nos auxiliou na etapa que se seguiu, a construção do modelo de análise.

**Figura 5 - Modelo Conceptual**



Nesta fase, e após a revisão bibliográfica que efectuámos, tornou-se possível construir o mapa conceptual (grelha de tomada de decisão), o qual é constituído por conceitos, dimensões, componentes e indicadores que a seguir apresentamos.

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

Conceitos	Dimensões	Componentes	Indicadores
Formação Profissional	Social  Formativa	Pessoal/ Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolvimento pessoal e profissional</li> <li>✓ Cursos de formação profissional (duração)</li> <li>✓ Motivos para a frequência de cursos de formação profissional</li> <li>✓ Sistemas de Reconhecimento, validação de competências</li> </ul>
			Profissional
(Des)motivação	Académica	Académica/ Escolar  Individual/ pessoal/ profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desempenho;</li> <li>✓ Classificações;</li> <li>✓ Aprovações/ reprovações (em que disciplinas e em que anos de escolaridade)</li> <li>✓ Existência ou não de abandono;</li> </ul>
Meio Socioeconómico e Familiar	Social	Tipo de Residência	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Barraca;</li> <li>✓ Apartamento;</li> <li>✓ Moradia;</li> <li>✓ Vivenda,</li> <li>✓ Casa/ Apartamento de Habitação Social;</li> <li>✓ Casa de familiares.</li> </ul>
	Familiar	Tipo de Família	Novas Formas de Família: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Monoparentais;</li> <li>✓ Recompostas;</li> </ul>

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

		Estrutura da família	✓ ✓ ✓ ✓	Coabitação; Recasamento. Família Conjugal ou Nuclear Família Extensa ou Consanguínea
--	--	----------------------	------------------	---

**Quadro 3** - Mapa Conceptual (Grelha de Tomada de Decisão)

Definimos como constructos a serem estudados a Formação Profissional, entendida como opção por parte do grupo em estudo; a (Des)motivação do jovem-adulto, nas suas dimensões académica/escolar, individual, pessoal e profissional; e ainda o meio socioeconómico e familiar de origem dos jovens-adultos, nas dimensões social e familiar.

Para cada componente, propusemos as categorias e indicadores apresentados no Quadro 3.

Definimos como segundo conceito a (Des)motivação dos alunos, na sua dimensão académica. De igual modo, para cada conceito, definimos os respectivos componentes, categorias e indicadores.

Como terceiro conceito, refira-se o meio socioeconómico dos jovens-adultos, nas dimensões sócio-cultural e familiar, relativamente ao qual indicamos como componentes o tipo de residência, o tipo de família e os respectivos papéis parentais. Para cada componente definimos os indicadores apresentados no quadro supra-referido.

Com base no mapa conceptual apresentado anteriormente, destacamos o modelo explicativo teórico que pretende sistematizar a problemática da investigação que nos propusemos realizar.

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

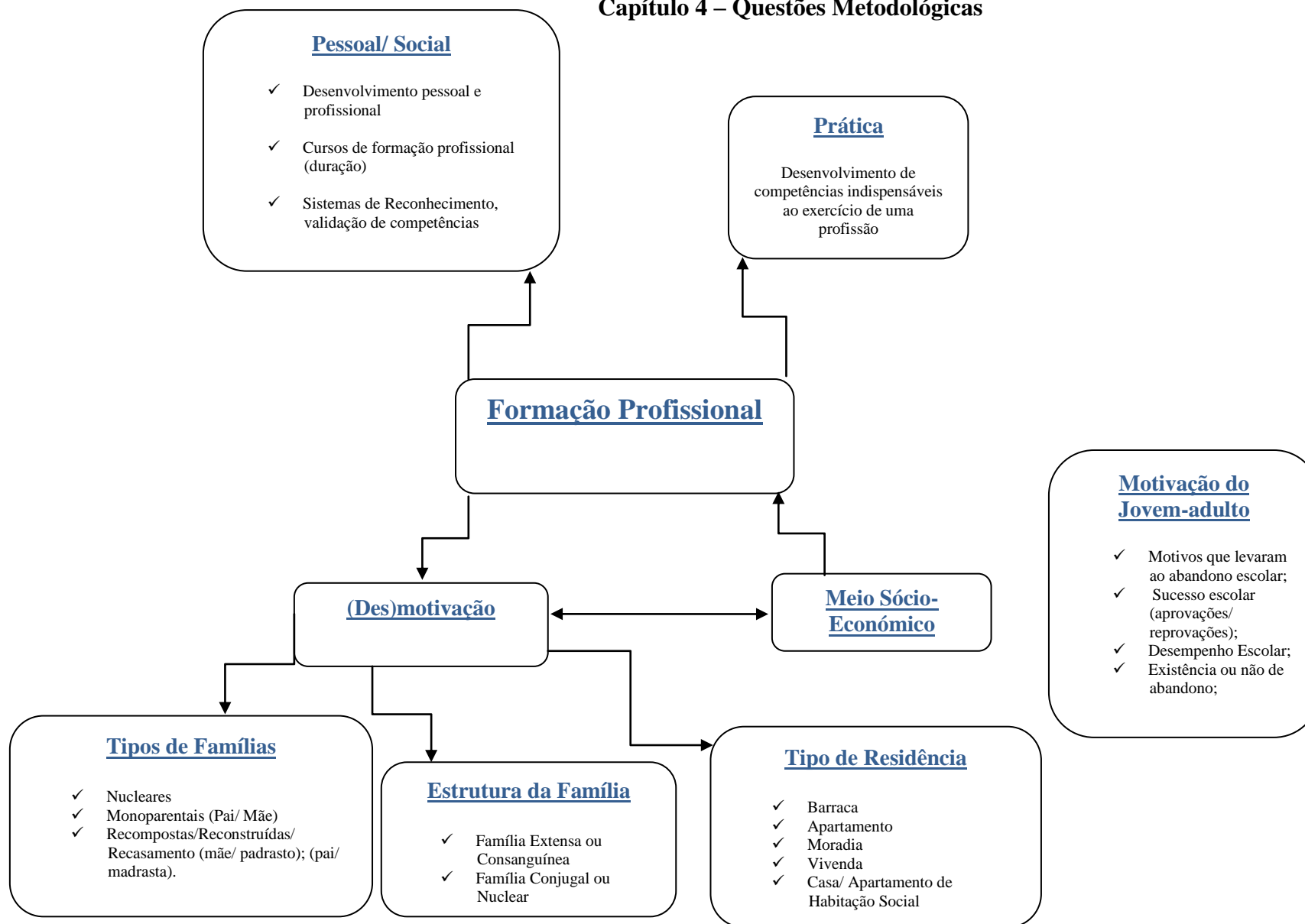


Figura 6 – Modelo Explicativo Teórico

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

Iniciamos com o conceito de Formação Profissional, uma vez que é em torno desta temática que centramos o nosso estudo. Considerámos as componentes da formação profissional – pessoal/ social (integração da formação no processo de desenvolvimento pessoal, profissional e social dos sujeitos e a sua inserção no mundo do trabalho) e prática (desenvolvimento das competências indispensáveis ao exercício de uma profissão). Foi nossa intenção verificar se existia influência do meio socioeconómico de origem de jovens-adultos, bem como os motivos que apresentavam para a escolha da vertente da formação profissional.

No nosso entender é primordial analisar o tipo de família dos jovens-adultos, assim como a sua estrutura familiar, para que, deste modo, fosse possível observar a existência de eventuais relações entre as variáveis em estudo.

A seta biunívoca que se encontra entre a componente meio socioeconómico e a (Des)motivação pretende representar uma relação entre conceitos, o que se traduz num processo dinâmico que favorece a relação entre as variáveis.

Outro conceito que emerge do modelo apresentado remete para as percepções relacionadas com a motivação do jovem-adulto. Com este conceito procurámos perceber quais os motivos que conduziram o jovem-adulto ao abandono do ensino regular e a optar por Cursos de Formação Profissional, como é o caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Ainda neste âmbito, propusemo-nos analisar o sucesso escolar destes alunos (número de aprovações e reprovações) e o seu desempenho escolar.

Refira-se que os indicadores seleccionados resultam não só de revisão da literatura, mas também das opções dos investigadores, com as consequências, em termos de abrangência do conceito, que tal decisão acarreta.

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

### 4. Amostras

Do ponto de vista metodológico, o nosso estudo seguiu a estratégia da aplicação de inquéritos por questionário, dirigidos a alunos de uma Escola e adultos que frequentavam um Centro Novas Oportunidades.

Selecionámos como objecto de estudo nove turmas do Curso EFA, considerando o papel que esta oferta formativa exerce na procura de sistemas de formação profissional pelos jovens. Optámos por turmas de alunos que possuem o 9º ano de escolaridade concluído e alunos com 10º, 11º e 12º anos incompletos, na medida em que estes estudantes se encontram numa fase da sua vida académica que lhes permite, já, fazer um balanço do curso que estão a frequentar, além de terem também definidos os seus planos futuros.

Elegemos como território geográfico de recolha de dados uma Escola Secundária de uma cidade localizada no sul de Portugal, com oferta formativa de cursos de educação e formação de adultos.

Importa ainda referir que a escolha teve em consideração a experiência daquela instituição na vertente da formação profissional e a facilidade de acesso e desenvolvimento de trabalho. Neste sentido, a nossa amostra é de conveniência, com todos os inconvenientes e limitações que tal possa implicar.

A nossa amostra foi constituída, inicialmente, por 150 estudantes, de ambos os géneros, na faixa etária entre os 15 e os 24 anos, aos quais aplicámos o questionário de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Anexo 4) e uma Ficha de Dados Familiares (Anexo 7), que a seguir descrevemos. Estes estudantes frequentavam, na altura da recolha dos dados, os cursos em período nocturno da Escola Secundária, em particular o Curso de Educação e Formação de Adultos para a conclusão do ensino secundário.

Recolhemos os nossos dados no primeiro semestre do ano lectivo de 2009/2010, tendo sido considerados válidos 140 questionários.

#### 4.1. Caracterização dos Formandos de Cursos EFA

Para a caracterização dos jovens-adultos que frequentam Cursos EFA, apresentamos, em seguida, a distribuição dos formandos em função das variáveis sexo, faixa etária, nacionalidade, habilitações literárias e situação profissional.

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

**Tabela 4** – Distribuição dos alunos em função da variável Sexo

	N	%
Feminino	94	67,1
Masculino	46	32,9
Total	140	100,0

A análise da tabela permite-nos afirmar que aproximadamente 67% dos alunos inquiridos é do sexo feminino.

**Tabela 5** – Distribuição dos alunos em função da faixa etária a que pertencem

	N	%
16 a 24	136	97,1
25 a 34	4	2,9
Total	140	100,0

No que se refere à faixa etária, 97% dos alunos tem idades compreendidas entre os 16 e os 24 anos, enquanto que apenas 3% se situa entre os 25 e os 34 anos.

**Tabela 6** – Distribuição da amostra em função da variável Nacionalidade

	N	%
Angolana	2	1,4
Brasileira	4	2,9
Colombiana	1	,7
Espanhola	1	,7
Francesa	1	,7
Guineense	1	,7
Portuguesa	130	92,9
Total	140	100,0

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

Quando inquiridos sobre a sua nacionalidade, 92% dos alunos é de nacionalidade portuguesa, 3% são brasileiros, e os restantes dividem-se por outras cinco nacionalidades.

**Tabela 7** – Distribuição dos alunos em função das Habilitações Literárias

	N	%
3º Ciclo (9º ano)	124	88,6
10.º ano	8	5,7
11.º ano	7	5,0
Ensino Secundário (12º ano)	1	,7
Total	140	10,0

A análise da tabela permite-nos observar que a generalidade dos inquiridos (aproximadamente 89%) possui o 9.º ano de escolaridade.

**Tabela 8** – Distribuição dos sujeitos em função da Situação Profissional

	N	%
Estudante	54	38,6
À procura do 1º emprego	4	2,9
Desempregado há menos de 1 ano	10	7,1
Desempregado há mais de 1 ano	16	11,4
Empregado com contrato sem termo	27	19,3
Empregado com contrato a termo certo	20	14,3
Profissional liberal / empresário	9	6,4
Total	140	100,0

Os dados recolhidos permitem-nos afirmar que 40% dos sujeitos é estudante, seguem-se os Empregados com contrato sem termo (19%), Empregado com contrato a

## **Capítulo 4 – Questões Metodológicas**

termo certo (14%) e Desempregado há mais de 1 ano (11%). Com percentagens mais baixas são de referir as categorias Desempregado há menos de 1 ano (7%), Profissional liberal / empresário (6%) e à procura do 1º emprego (1%).

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

### 4.2. Caracterização dos Adultos que terminaram o processo RVCC

Passemos agora à caracterização dos adultos que concluíram o Processo RVCC. Para esta caracterização consideramos pertinente debruçarmo-nos sobre uma apreciação dos adultos face aos elementos constituintes da equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades e do Processo RVCC.

Começamos por apresentar, no gráfico que se segue, a distribuição da apreciação dos adultos.

**Gráfico 3 – Distribuição da Apreciação dos adultos**



Na amostra apresentada, a grande maioria dos sujeitos demonstra estar muito satisfeita com a equipa que constitui o CNO estudado.

Na tabela que se segue, abordamos a distribuição da apreciação dos adultos face ao Processo RVCC.

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

**Tabela 6** - Distribuição da apreciação dos adultos face ao Processo RVCC

	1	2	3	4		
2. Aprecie as informações prestadas pela equipa ao longo de todo o processo RVCC:		0	8,5%	8	1,5%	
3. Aprecie as actividades realizadas durante o processo RVCC:		,9%	0	7,8%	6	0,4%
4. A duração do processo RVCC:		,8%	2	8,9%	3	8,3%
5. Aprecie os materiais utilizados no processo RVCC:	9%	,6%	3	0,6%	9	3,9%

Através da tabela indicada, percebemos que 81,5% dos inquiridos consideram que apreciam muito as informações prestadas pela equipa ao longo do Processo RVCC. No que se refere às actividades realizadas aquando do Processo RVCC, 70,4% dos sujeitos considera serem adequadas, pelo que atribuíram uma classificação de muito bom. As variáveis duração do Processo e materiais utilizados foram indicadas pelos formandos como sendo apropriadas, tendo sido assinaladas por 64% e 65%, respectivamente.

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

### 5. Instrumentos de Medida

Perspectivando as técnicas de investigação como um “conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa” (Almeida e Pinto, 1982, p. 78), seleccionámos, de entre as técnicas empíricas de pesquisa mais utilizadas, a que nos parece adequar-se ao estudo em questão,.

Assim, optámos por eleger o inquérito por questionário, por nos parecer o mais adequado tendo em vista os objectivos do estudo que realizámos.

De seguida, descrevemos os instrumentos aos quais recorreremos para analisar as variáveis que nos propusemos estudar e descrevemos o contexto em que se inserem.

Para o nosso estudo aplicámos três inquéritos por questionário. A opção por este tipo de instrumentos encontra justificação, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), no facto de se tratarem de instrumentos especialmente adequados quando pretendemos conhecer uma população, ou seja, as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, valores e opiniões. Por outras palavras, o inquérito por questionário pode ser definido como uma “interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.7 e 8). As vantagens de aplicar este tipo de instrumento de recolha de dados estão relacionadas com o seu baixo custo, elevadas taxas de resposta, possibilidade de o investigador esclarecer directamente eventuais dúvidas no preenchimento e, ainda, fornecer instruções precisas a todas as pessoas envolvidas (Hill & Hill, 2000).

Dois dos questionários (um dirigido a formandos de cursos EFA e outro aplicado a adultos que terminaram um processo de RVC) foram construídos pelos investigadores e o outro foi-nos cedido por uma especialista na área da Psicologia Clínica.

O questionário dirigido a Formandos de Cursos de Educação e Formação de Adultos visou recolher informações sobre: as características pessoais e familiares dos alunos, dados familiares, percurso escolar, ambiente social, caracterização profissional e, por último, formação profissional.

A Ficha de Dados Familiares (Lemos, 2007) aplicada aos formandos dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, teve como prioridade compreender o ambiente familiar que envolve os jovens, bem como fazer uma breve caracterização pessoal acerca do estudante. No essencial, esta ficha serviu de complemento aos dados recolhidos através dos restantes instrumentos.

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

Estes dois instrumentos foram aplicados em dois momentos distintos no ano lectivo de 2009/2010, às turmas do curso ministrado no estabelecimento de ensino seleccionado, envolvendo um total de 140 jovens.

Um outro questionário, de Avaliação do Processo RVCC, foi aplicado a um grupo de adultos que terminara o Processo de Reconhecimento de Competências, entre os meses de Janeiro e Julho do ano de 2009. Com este questionário foi nossa intenção compreender a opinião dos adultos que concluíram este Processo, de modo a melhor percebermos o impacto deste sistema de formação profissional para a comunidade que envereda por esta via de formação.

Para passarmos à validação do modelo conceptual anteriormente apresentado, numa primeira fase do estudo, construímos uma primeira versão do questionário dirigido a Formandos de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Anexo 1). Esta versão (Anexo 2) foi submetida a uma análise por parte de três especialistas na área da formação profissional, com formação de base em Sociologia da Educação e Psicologia da Educação. O objectivo deste procedimento consistiu em identificar eventuais problemas de construção, compreensão e extensão, entre outros (Tuckman, 2000).

Este procedimento, integrado no estudo preliminar, teve como finalidade averiguar as condições em que o questionário deveria ser aplicado, assim como a sua qualidade gráfica e a adequação das instruções que o acompanham (Tuckman, 2000).

De acordo com Hill e Hill (2000) o objectivo do estudo preliminar é seleccionar perguntas adequadas para serem incluídas na versão final do questionário que se pretende utilizar na investigação principal.

Com base nestes pressupostos, o instrumento foi aplicado a um grupo de 10 sujeitos com características semelhantes às da população/ amostra final deste estudo. De referir que estes participantes não integraram o grupo de jovens-adultos que participou no nosso estudo principal.

Aos participantes era pedido que expressassem a sua opinião sobre o questionário relativamente aos seguintes aspectos: clareza, extensão, dificuldade e adequabilidade em relação à linguagem utilizada e sugestões (Anexo 2).

Com este procedimento, tentámos garantir a aplicabilidade do instrumento no terreno, ou seja, procurámos verificar se todas as questões eram compreendidas pelos inquiridos da mesma forma, se a linguagem utilizada nas questões era adequada ao público-alvo, se as respostas alternativas às questões fechadas cobriam todas as

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

respostas possíveis, se existiam perguntas inúteis, inadequadas à informação pretendida, demasiado difíceis ou a que um grande número de sujeitos se recusasse responder, por serem tendenciosas ou desencadeadoras de reacções de auto-defesa (Tuckman, 2000).

Foi nossa intenção testar a inteligibilidade das questões e “assegurar que o leque de opções proposto recobria todas as possibilidades pertinentes e excluía as alternativas inadequadas” (Foddy, 1996, p. 158). Para Ghiglione e Matalon (1992) o momento de pré-teste de um instrumento é importante uma vez que garante “que o questionário seja de facto aplicável e que responde efectivamente aos problemas colocados pelo investigador” (p. 157).

No seguimento da aplicação do pré-teste introduzimos uma alteração a uma questão do questionário que não estava muito clara e suscitava, por vezes, dúvidas. Após a sua reformulação, o questionário foi aplicado a todos os alunos das turmas que pretendemos estudar, no contexto do estudo principal.

De referir que as questões finais foram seleccionadas em função da informação que pretendíamos recolher e julgámos que o ideal seria colocar à disposição dos alunos uma oferta limitada de opções, para que pudessem decidir qual a resposta mais adequada. Contudo, também demos aos inquiridos a possibilidade de acrescentarem uma hipótese alternativa (Ghiglione e Matalon, 1992).

Passamos à caracterização em pormenor de cada um dos instrumentos aplicados no nosso estudo final.

### **5.1. Questionário dirigido a Formandos de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)**

Tal como referimos anteriormente, foi nosso objectivo conhecer os estudantes do ensino secundário que optaram por percursos educativos inseridos no âmbito da formação profissional.

Quisemos ainda analisar as variáveis sócio-económicas e demográficas dos estudantes, o percurso escolar realizado até ao ano em que se encontravam na altura da recolha dos dados, o ambiente social em que inseriam, perceber se já tinham estado inseridos em sistemas de formação profissional e, finalmente, compreender as suas expectativas quanto aos Cursos de Formação Profissional.

No que se refere à forma do questionário, optámos por questões fechadas, abertas e semiabertas. Utilizámos questões directas de respostas ordenadas.

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

Recorremos a uma escala tipo likert com cinco pontos, na qual os inquiridos deveriam assinalar o seu grau de concordância com as afirmações. As escalas tipo likert consistem na apresentação de uma série de proposições, devendo o inquirido, em relação a cada uma delas, indicar uma de cinco posições. A escala está numerada de 1 a 5, em que 1 corresponde a “Sim, Totalmente”; 2 corresponde a “Parcialmente”; 3 indica “Medianamente”; 4 corresponde a “Pouco ou Nada” e 5 a “Não, de maneira nenhuma”.

O questionário compreende seis blocos de questões, com 18 questões no total, correspondentes às dimensões que passamos a descrever.

-BLOCO 1 – “Caracterização Pessoal” (questões 1, 1.1, 2, 3, 4, 5 e 6): destina-se a recolher alguns dados de identificação da população em estudo, nomeadamente, local de residência, nacionalidade, estado civil, faixa etária, sexo, se tem filhos e, por último, as suas habilitações literárias.

-BLOCO 2 – “Dados Familiares” (questões 7, 8 e 8.1.): tem como objectivo conhecer a situação familiar dos jovens-adultos, nomeadamente, com quem vivem e também perceber o tipo de família do nosso público-alvo, ou seja, se são provenientes de famílias nucleares (com ou sem vínculos matrimoniais), famílias monoparentais (formadas por pai ou mãe e filhos) ou família recomposta (resultam de um novo casamento/ união com a reunião dos filhos dos casamentos anteriores).

-BLOCO 3 – “Percurso Escolar” (questões 9, 10, 10.1 e 11): permite compreender as razões que conduziram o jovem-adulto a desistir do percurso escolar “normal” e a enveredar pela formação profissional; perceber se o jovem-adulto já reprovou algum ano e, finalmente, conhecer qual/ quais as suas disciplinas favoritas e aquelas de que não gostava tanto.

-BLOCO 4 – “Ambiente Social” (questão 12): possibilita compreender o modo como o jovem-adulto ocupa os seus tempos-livres, de modo a percebermos o que prefere fazer, desde ouvir música, estar com os amigos, sair à noite, ler, ir ao cinema, dormir, fazer desporto, não fazer nada ou outras situações não contempladas na questão.

-BLOCO 5 – “Caracterização Profissional” (questões 13, 13.1): relativo à situação profissional do nosso público-alvo, nomeadamente perceber se são estudantes,

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

estão à procura de 1º emprego, desempregados há menos de um ano, desempregados há mais de um ano, empregado com contrato sem termo, empregado com contrato a termo certo, empregado em estágio e profissional liberal/ empresário.

-BLOCO 6 – “Formação Profissional” (questões 14, 14.1, 14.2, 15, 15.1, 16, 16.1, 16.2, 17, 17.1, 18, 18.1 e 19): refere-se ao percurso formativo do público-alvo, nomeadamente se nos últimos dois anos frequentou algum curso de formação profissional e a respectiva duração. Para além disso, pretendemos apurar se o nosso público-alvo sabe o que são os Centros Novas Oportunidades (CNO), conhecer os motivos que levariam os jovens-adultos a inscrever-se nestes cursos de formação profissional e, por último, tentámos perceber se o público-alvo considerava importante o investimento ao nível da formação na sua região.

De seguida, apresentamos um quadro relativo às dimensões do questionário dirigido a Formandos de Cursos EFA e os itens incluídos no instrumento de recolha de dados:

**Quadro 4 - Dimensões/ Itens do Questionário dirigido a Formandos de Cursos EFA**

<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>
Bloco 1. Caracterização Pessoal	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Sexo;</li><li>▪ Faixa Etária;</li><li>▪ Local de Residência;</li><li>▪ Nacionalidade;</li><li>▪ Número de Filhos;</li><li>▪ Habilitações Literárias.</li></ul>
Bloco 2. Dados Familiares	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Com quem vive</li></ul>
Bloco 3. Percurso Escolar	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Motivos para frequentar um Curso de Formação Profissional;</li><li>▪ Reprovações;</li><li>▪ Disciplinas favoritas e que menos se gosta.</li></ul>
Bloco 4. Ambiente Social	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ocupação de tempos-livres</li></ul>

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

Bloco 5. Caracterização Profissional	▪ Situação Profissional actual
Bloco 6. Formação Profissional	▪ Cursos de Formação Profissional; ▪ Centros Novas Oportunidades (âmbito de actuação).

### 5.2. Ficha de Dados Familiares

Com vista a compreender o meio familiar em que os jovens-adultos se inserem, utilizámos o questionário de Dados Familiares fornecido por uma investigadora na área da psicologia clínica. Este questionário foi essencial para o nosso estudo, uma vez que nos permitiu conhecer e caracterizar de forma detalhada o contexto familiar dos estudantes.

É imprescindível que todo o investigador em educação se preocupe com a questão da fiabilidade e validade dos métodos a que recorre. A primeira parte do questionário remete para dados de natureza pessoal, tais como: género, idade, habilitações literárias, local de nascimento e de residência e, ainda, número de reprovações que os alunos já tiveram.

A segunda parte refere-se a variáveis de caracterização como a idade, profissão e habilitações literárias dos progenitores.

Um outro conjunto de questões corresponde à situação familiar dos progenitores do estudante, ou seja, se os pais estão separados, divorciados, juntos, se vivem com outra pessoa ou se já faleceram.

Por último, uma questão sobre os elementos que constituem o agregado familiar do estudante.

Sintetizamos a informação supra mencionada no quadro que se segue.

**Quadro 5 - Dimensões/Itens da Ficha de Dados Familiares**

Dimensões	Itens
Bloco 1. Dados Pessoais	▪ Nome da escola; ▪ Ano de escolaridade; ▪ Sexo;

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Data de nascimento;</li><li>▪ Local de nascimento;</li><li>▪ Local de residência;</li><li>▪ Reprovações.</li></ul>
Bloco 2. Dados Familiares	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Idade do pai;</li><li>▪ Profissão do pai;</li><li>▪ Habilitações literárias do pai;</li><li>▪ Idade da mãe;</li><li>▪ Profissão da mãe;</li><li>▪ Habilitações literárias da mãe;</li><li>▪ Situação actual dos pais (separados, divorciados, vivem juntos; casaram com outra pessoa; falecimento)</li><li>▪ Constituição de agregado familiar.</li></ul>

### 5.3. Questionário de Avaliação do Processo RVCC

O questionário de avaliação do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) teve como principal objectivo recolher dados acerca da percepção dos adultos em relação ao processo, à forma como este se desenvolve, à actuação da equipa, bem como a recolha de críticas e sugestões, de forma a adequar cada vez mais o processo aos seus destinatários.

A primeira parte do questionário remete para uma apreciação global do relacionamento que o adulto estabeleceu com a equipa do Centro Novas Oportunidades (CNO) – Técnico Administrativo; Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE), Profissional de Reconhecimento, Validação de Competências (RVC); Formadores de nível básico (Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e Comunicação) e Formadores de nível secundário (Cultura, Língua e Comunicação, Cidadania e Profissionalidade e Sociedade, Tecnologia e Ciência).

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

A segunda parte do questionário engloba a apreciação do RVCC quanto a: informações prestadas pela equipa ao longo, actividades realizadas, duração do Processo RVCC e, ainda, materiais utilizados.

Seguiu-se a avaliação relativamente às Formações Complementares, ao nível dos materiais utilizados nas sessões de nível básico e secundário, duração e informações prestadas pela equipa.

Por fim, procurámos perceber a opinião dos adultos quanto ao Júri de Validação, a contribuição do Processo RVCC para a formação do adulto, a nível pessoal e profissional e sugestões/ críticas acerca do funcionamento do Centro.

Em seguida, apresentamos um quadro síntese que integra as dimensões e itens que constituem o questionário de Avaliação do Processo RVCC:

**Quadro 6 - Dimensões/Itens (Questionário de Avaliação do Processo RVCC)**

<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>
Bloco 1. Relacionamento estabelecido com a Equipa do CNO	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Técnico Administrativo;</li><li>▪ Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento;</li><li>▪ Profissional de Reconhecimento, Validação de Competências;</li><li>▪ Formadores de Nível Básico: Linguagem e Comunicação; Cidadania e Empregabilidade; Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e Comunicação.</li><li>▪ Formadores de Nível Secundário: Cultura, Língua e Comunicação; Cidadania e Empregabilidade e Sociedade, Tecnologia e Ciência.</li></ul>
Bloco 2. Processo RVCC	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Informações prestadas pela equipa;</li><li>▪ Actividades realizadas;</li><li>▪ Duração do Processo RVCC;</li><li>▪ Materiais utilizados.</li></ul>
Bloco 3. Sessões Complementares	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Materiais utilizados (nível básico e secundário);</li></ul>

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Duração;</li><li>▪ Informações prestadas.</li></ul>
Bloco 4. Sessão de Júri de Validação	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Apreciação da Sessão;</li></ul>
Bloco 5. Contribuição do Processo RVCC	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Formação a nível pessoal e profissional;</li><li>▪ Sugestões/ críticas acerca do funcionamento do Centro.</li></ul>

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

### 6. Procedimentos de Recolha de Dados

Começámos por solicitar o desenvolvimento do estudo no estabelecimento de ensino secundário de uma região situada a sul de Portugal, através de uma carta elaborada pelos investigadores e dirigida à direcção da escola, na qual explicámos em que consistia a nossa investigação. Após a autorização da direcção da escola, os investigadores agendaram uma reunião com a responsável pela coordenação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) com o intuito de explicar os procedimentos da investigação.

Posteriormente, os investigadores contactaram uma turma sugerida pela coordenadora dos Cursos EFA com cerca de vinte formandos e aplicaram os instrumentos preliminares (Inquérito por Questionário dirigido a formandos de Cursos EFA – Anexo 5 e Ficha de Dados Familiares – Anexo 7).

O questionário dirigido a formandos de Cursos de Educação e Formação de Adultos e a Ficha de Dados Familiares foram aplicados em meados do primeiro semestre do ano lectivo de 2009/2010 e, para que tal fosse possível, contámos com a colaboração de alguns formadores do referido curso, na medida em que as informações foram recolhidas numa situação de aula normal.

A aplicação dos questionários ocorreu durante uma parte das aulas que foi cedida pelos respectivos professores. Os alunos foram atempadamente informados sobre os objectivos do estudo e que teriam acesso a toda a informação posteriormente, bem como ao resultado final desta investigação,

Terminado o estudo preliminar e analisados os resultados e apreciações, aplicámos os inquéritos por questionário finais às nove turmas de Cursos de Educação e Formação de Adultos da escola, num total de 150 alunos. Os participantes preencheram os questionários de forma voluntária e autónoma no decurso de uma aula normal.

A aplicação iniciou-se com uma explicação aos estudantes de cada sala acerca dos objectivos do estudo, salientando o facto de se tratar de uma investigação a ser realizada no contexto de uma dissertação de mestrado. Antes de se dar início ao preenchimento dos questionários, as instruções do mesmo foram lidas em voz alta.

O questionário de Avaliação do Processo RVCC, foi aplicado aos adultos após o terminus do processo de Reconhecimento de Competências, entre os meses de Janeiro e Julho de 2009 com o objectivo de recolher dados acerca da percepção dos adultos

## **Capítulo 4 – Questões Metodológicas**

quanto ao processo, às informações prestadas pela equipa e visou ainda a recolha de sugestões e/ou críticas quanto ao funcionamento do Centro Novas Oportunidades.

Salientamos a presença da investigadora e da Coordenadora dos Cursos de Educação e Formação de Adultos aquando da aplicação dos questionários, que assegurou que o questionário era preenchido na totalidade e devolvido.

## Capítulo 4 – Questões Metodológicas

### 7. Análise e Tratamento dos Dados

Para analisar os dados do nosso estudo, considerámos a perspectiva de Quivy e Campenhoudt (2005) que defende que os dados recolhidos na abordagem quantitativa são pertinentes no âmbito de uma análise estatística de dados, com recurso a programas informáticos de gestão e análise de dados, que permitem comparar as respostas globais das diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre as variáveis. Para todos os tratamentos recorreremos ao programa de tratamento de dados estatísticos SPSS.

Recorreremos exclusivamente à estatística descritiva que, por definição, não permite grandes extrapolações nem inferências. Foi nossa intenção descrever o real de modo a permitir compreendê-lo melhor através da recolha, organização e tratamento dos dados. Como tal, pretende-se descrever e interpretar a realidade actual ou factos passados relativos ao conjunto observado.

Os procedimentos utilizados enquadram-se, portanto, no âmbito das análises univariadas, em que cada cada variável é estudada isoladamente e de forma descritiva (frequências, medianas, médias, etc.).

Apesar de estarmos conscientes das limitações deste tipo de estatística, é nosso propósito dar a conhecer as percepções dos formandos sobre o Curso EFA que frequentam, os motivos que os conduziram ao insucesso e conseqüente abandono escolar, bem como o tipo e estrutura familiar a que pertencem. Para além disso, as percepções dos adultos que concluíram o Processo RVCC também são nosso objecto de análise, nomeadamente, em relação à equipa que constitui o Centro Novas Oportunidades, materiais utilizados e sua duração.

# **Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**

---

1. Grupos de jovens-adultos/ formandos de Cursos de Educação e Formação de Adultos
  - 1.1. Meios socioeconómicos e familiares de origem dos jovens-adultos
  - 1.2. Trajectória escolar e origem social
  - 1.3. Tipo de estrutura familiar dos jovens-adultos
  - 1.4. Expectativas dos formandos face ao futuro profissional
  - 1.5. Condicionanismos existentes nas opções dos formandos pela via de formação profissional
  - 1.6. Motivos que levaram os jovens-adultos ao abandono escolar
2. Grupos de adultos que terminaram o Processo RVCC
  - 2.1. Avaliar a percepção dos adultos em relação ao Processo RVCC, à forma como este se desenvolve e à actuação da equipa, de forma a adequar cada vez mais o processo aos seus destinatários

## Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

No capítulo anterior descrevemos e procurámos justificar a metodologia seguida no nosso trabalho, procedendo, para tal, à descrição e justificação da escolha do instrumentos de recolha de dados; formulando os objectivos da investigação e, ainda, caracterizando a população em estudo através da caracterização amostra.

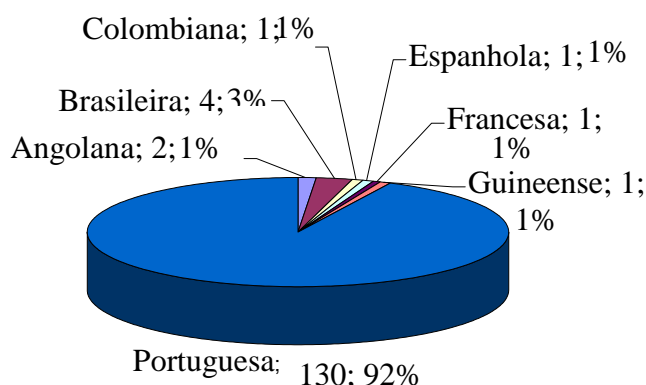
Por questões de ordem prática e para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, iremos dividir este capítulo em duas partes distintas: uma relativa aos resultados do grupo de formandos que responderam ao Questionário aplicado a formando de Cursos EFA e à Ficha de Dados Familiares (amostra 1) e outra relativa aos Adultos que concluíram o processo RVCC (amostra 2).

### 1. Grupo de jovens-adultos/ formandos de Cursos EFA

Considerando como um dos objectivos conhecer os meios socioeconómicos e familiares de origem dos jovens-adultos que frequentavam os cursos EFA, iniciamos com a sua caracterização relativamente a esta variável.

#### 1.1. Meios socioeconómicos e familiares de origem dos jovens-adultos

**Gráfico 4-** Distribuição da amostra 1 em função da nacionalidade

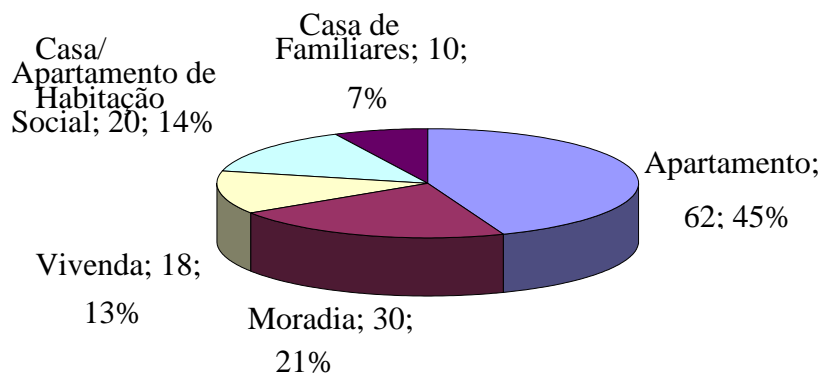


O gráfico 4 revela a distribuição da amostra 1 em função da nacionalidade, sendo que a grande maioria dos jovens inquiridos (cerca de 92%, são de nacionalidade portuguesa, 3% são brasileiros, e os restantes dividem-se por outras cinco nacionalidades (Colombiana, Angolana, Espanhola, Francesa e Guineense).

## Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Segue-se a caracterização em função do tipo de residência.

**Gráfico 5** - Distribuição da amostra 1 em função do tipo de residência



Na amostra estudada, 62 formandos residem em apartamento, 30 em moradia, 20 em casa/apartamento de habitação social, 18 em vivenda e 10 em casa de familiares, sendo que a sua grande maioria, 120 formandos, vive em zona urbana.

### 1.2. Trajectória escolar e origem social

Para percebermos a trajectória escolar e a origem social dos jovens inquiridos, consideramos as habilitações literárias.

**Tabela 7** – Distribuição dos sujeitos em função das habilitações literárias

	N	%
3º Ciclo (9º ano)	124	88,6
10.º ano	8	5,7
11.º ano	7	5,0
Ensino Secundário (12º ano)	1	,7
Total	140	100,0

A tabela apresentada sugere que a maior parte dos inquiridos (cerca de 88%) possui o 9.º ano de escolaridade; apenas 6% o 10.º ano, 5% o 11.º ano e 1% o 12.º ano.

### **1.3. Tipo de estrutura familiar dos jovens-adultos**

**Tabela 8** – Distribuição dos inquiridos em função da estrutura familiar

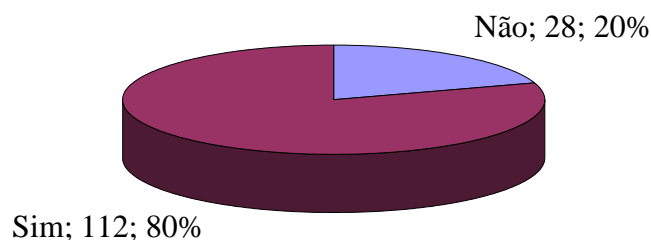
	N	%
Conjugal ou Nuclear	57	40,7
Extensa ou Consanguínea	17	12,1
Monoparental	35	25,0
Coabitação	8	5,7
Recasamento	8	5,7
Sozinho	12	8,6
Instituição	3	2,1
Total	140	100,0

No grupo de jovens-adultos, 40% são provenientes de famílias conjugais ou nucleares, 12% de famílias extensas ou consanguíneas, 25% de famílias monoparentais, 9% vivem sozinhos, 6% encontram-se em situação de recasamento, 6% de coabitação e 2% encontram-se institucionalizados.

### **1.4. Expectativas dos alunos face ao futuro profissional**

No que se refere às expectativas dos alunos face ao seu futuro profissional, considerámos as variáveis que se seguem: possibilidade de encontrar um emprego, motivos para a frequência de Cursos EFA e motivos para a frequência de Cursos EFA (dupla certificação). Estas variáveis enquadram-se neste objectivo, uma vez que as respostas fornecidas pelos jovens parecem indicar quais as suas expectativas e razões relativamente ao seu futuro percurso profissional.

**Gráfico 6** – Distribuição da amostra em função da possibilidade de encontrar mais facilmente um emprego



A maioria dos sujeitos, 120 jovens-adultos pensa que o Curso EFA que escolheu lhe dará a possibilidade de encontrar mais facilmente um emprego.

De seguida, apresentamos os motivos que levam os jovens-adultos a ingressar em Cursos EFA.

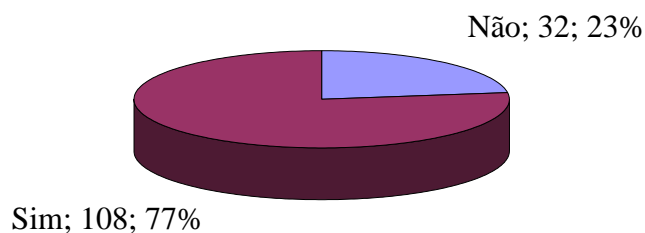
**Tabela 9** – Distribuição dos inquiridos em função dos motivos para a frequência de Cursos EFA

	NÃO		SIM	
	N	%	N	%
Por causa do estágio que o curso de formação profissional proporciona.	81	72,3%	31	27,7%
Porque conheço pessoas que depois de frequentarem um curso profissional arranjam mais facilmente emprego.	101	90,2%	11	9,8%
Porque penso que vou conhecer pessoas que mais tarde me poderão ajudar na procura de emprego.	92	82,1%	20	17,9%
Porque quanto maior for a minha escolaridade, mais fácil será arranjar um emprego.	39	34,8%	73	65,2%
Porque vou adquirir conhecimentos numa área de formação importante e em que há falta de pessoas qualificadas para trabalhar.	76	67,9%	36	32,1%

## Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Para os 112 elementos da amostra que consideram que o Curso EFA que escolheu lhe dará a possibilidade de encontrar mais facilmente um emprego, o motivo mais assinalado é “Porque quanto maior for a minha escolaridade, mais fácil será arranjar um emprego”. De destacar que apenas 11 elementos assinalaram o motivo: “Porque conheço pessoas que depois de frequentarem um curso profissional arranjam mais facilmente emprego”.

**Gráfico 7-** Distribuição da amostra em função do interesse dos sujeitos pela frequência Cursos EFA dupla certificação



A maior parte dos jovens (N=108) apresentam interesse em frequentar um curso que possibilite a dupla certificação, de modo a aumentar as suas qualificações escolares e profissionais.

Considerando o facto de 77% dos inquiridos revelarem interesse em ingressar nos Cursos EFA (dupla certificação), apresentamos, em seguida, quais os motivos assinalados.

**Tabela 10** - Distribuição da amostra em função dos motivos para a frequência de Cursos EFA Dupla Certificação

	NÃO		SIM	
	N	%	N	%
Novas Funções	83	76,9%	25	23,1%
Ocupar o Tempo	84	77,8%	24	22,2%
Valorização Pessoal	49	45,4%	59	54,6%
Oportunidade de ter uma Profissão	47	43,5%	61	56,5%
Adquirir Novos Conhecimentos	34	31,5%	74	68,5%
Bolsa de Formação	88	81,5%	20	18,5%
Vontade de conhecer novas realidades	85	78,7%	23	21,3%
Aumentar as qualificações escolares/ profissionais	74	68,5%	34	31,5%

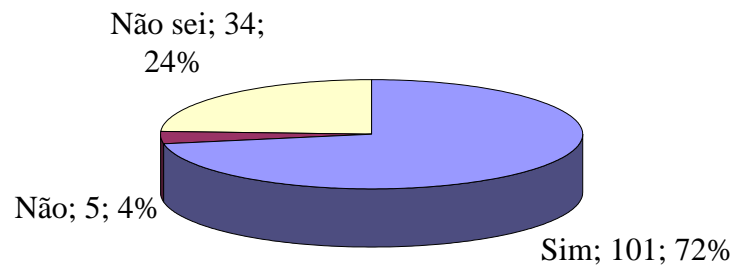
Para os 108 elementos da amostra, cerca de 77% dos sujeitos interessados em frequentar um curso que possibilitasse a dupla certificação, o motivo mais assinalado é “Adquirir Novos Conhecimentos”, por 69% dos inquiridos, seguido de “Oportunidade de ter uma Profissão” e “Valorização Pessoal”, assinalados por 61 e 59 elementos, respectivamente. O motivo que se segue, “Aumentar as qualificações escolares/profissionais” foi escolhido por 34 elementos e “Novas Funções”, “Ocupar o Tempo”, “Bolsa de Formação” e “Vontade de conhecer novas realidades”, com valores entre 19% e 23%, sendo que “Outros motivos” foi indicado por 5% da população.

### **1.5. Condicionalismos existentes nas opções dos alunos pela via de formação profissional**

Considerando o nosso próximo objectivo, conhecer os condicionalismos existentes nas opções dos formandos pela via de formação profissional, apresentamos, de seguida, a sua caracterização relativamente a esta variável.

**Gráfico 8** - Distribuição da amostra 1 em função do investimento no Algarve

## Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados



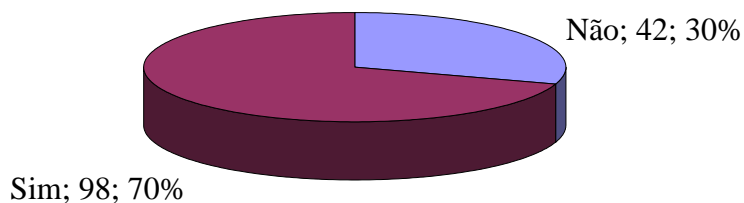
No grupo de jovens-adultos, a maioria da amostra, 101 elementos consideram que o Algarve é uma região que carece de mais investimento, quer a nível cultural, quer educacional, 34 inquiridos revelam que não sabem responder e 5 responderam que não consideram o Algarve uma região que careça de investimento.

Foi neste sentido que considerámos pertinente para o nosso estudo revelar alguns dos motivos indicados pelos inquiridos que responderam afirmativamente à questão colocada. São eles: deveria existir mais formação na área de hotelaria e turismo, pois a maioria das pessoas só possui a 4ª classe; as formações disponíveis deveriam ser mais diversificadas e referiram ainda que deveria existir mais formação para os jovens que procuram o 1º emprego.

### 1.6. Motivos que levaram os jovens-adultos ao abandono escolar

As variáveis reprovações, número de reprovações e motivos que levaram o jovem-adulto ao abandono escolar remetem para o objectivo de perceber, as razões que conduziram os inquiridos a abandonar precocemente o sistema de ensino.

**Gráfico 9** - Distribuição dos jovens-adultos em função das reprovações

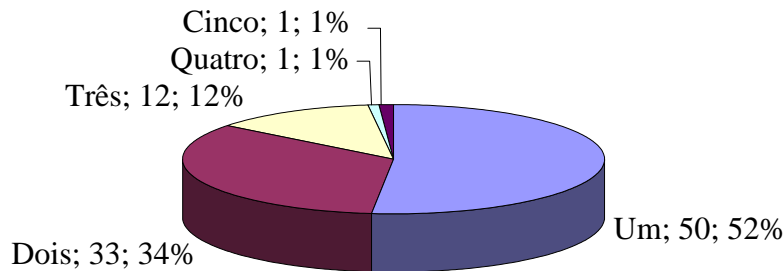


## Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

O gráfico 9 revela a distribuição dos jovens-adultos em função das reprovações, sendo que 70%, (N=98) já reprovou algum ano e cerca de 30% dos inquiridos revelou nunca ter reprovado.

No gráfico que se segue apresentamos a distribuição dos sujeitos em função do número de reprovações.

**Gráfico 10** - Distribuição dos sujeitos em função do número de reprovações



Na amostra estudada percebemos que dos 98 inquiridos que já reprovaram apenas 1% reprovou quatro anos ou cinco anos. De referir que aproximadamente metade reprovou um ano.

Na tabela que se segue indicamos a distribuição dos jovens-adultos em função dos motivos que conduziram ao abandono escolar.

**Tabela 11** - Distribuição dos jovens-adultos em função dos motivos que levaram ao abandono escolar

	NÃO		SIM	
	N	%	N	%
a) Sentia-me excluído (a) na escola por parte de colegas e/ ou professores;	110	78,6%	30	21,4%
b) Não gostava de estudar;	60	42,9%	80	57,1%
c) Devido a problemas financeiros tive que desistir da escola para trabalhar;	75	53,6%	65	46,4%
d) Envolvi-me com pessoas que faltavam às aulas e também comecei a fazê-lo;	120	85,7%	20	14,3%
e) Por motivos de doença;	134	95,7%	6	4,3%

## Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

	NÃO		SIM	
	N	%	N	%
f) Devido a problemas familiares, não tinha cabeça para estudar;	84	60,0%	56	40,0%
g) Outros motivos	116	82,9%	24	17,1%

A tabela 11 sugere que a razão mais assinaladas é a b) Não gostava de estudar (N=80), seguida de c) Devido a problemas financeiros tive que desistir da escola para trabalhar (N=65) e de f) Devido a problemas familiares, não tinha cabeça para estudar (N=56).

Destacamos, entre os outros motivos assinalados por cerca de 17% da amostra, as seguintes razões: casamentos em idade jovem que levaram ao abandono escolar; falta de motivação a nível escolar; dificuldade em conciliar a vida escolar com a profissional e, ainda, o interesse em frequentar um curso profissional.

## **2. Grupo de adultos que terminaram processo de RVCC**

### **2.1. Percepção dos adultos em relação ao processo de RVCC, à forma como este se desenvolve, à actuação da equipa, de forma a adequar cada vez mais o processo aos seus destinatários**

Recordamos que os resultados que a seguir se apresentam se referem única e exclusivamente ao grupo de adultos que terminaram o processo RVCC.

Ainda que estejamos conscientes das limitações resultantes do uso da estatística descritiva, consideramos pertinente uma breve análise, para uma melhor compreensão das percepções destes adultos sobre a forma como se desenvolve o processo e a actuação da equipa.

A tabela que se segue mostra a distribuição das respostas no que se refere à relação que os formandos estabelecem com a equipa que constitui o Centro Novas Oportunidades.

**Tabela 12 – Grau de satisfação com o CNO**

	<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
- Administrativo	-	-	3	27,8%	7	72,2%
- Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	-	-	2	21,3%	8	78,7%
- Profissional de Reconhecimento Validação de Competências	-	-	1	13,0%	9	87,0%
<b>Nível Básico</b>						
- Formador de Linguagem e Comunicação	-	-	2	24,7%	6	75,3%
- Formador de Cidadania e Empregabilidade	2	2,4%	2	25,9%	6	71,8%
- Formador de Matemática para a Vida	-	-	1	16,5%	7	83,5%

## Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

	2		3		4	
	N	%	N	%	N	%
- Formador de Tecnologias de Informação e Comunicação	-	-	2 5	29,4%	6 0	70,6%
Nível Secundário						
- Formador de Cultura, Língua e Comunicação	1	4,3%	1 2	52,2%	1 0	43,5%
- Formador de Cidadania e Profissionalidade	2	8,7%	1 0	43,5%	1 1	47,8%
- Formador de Sociedade, Tecnologia e Ciência	-	-	8	34,8%	1 5	65,2%

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

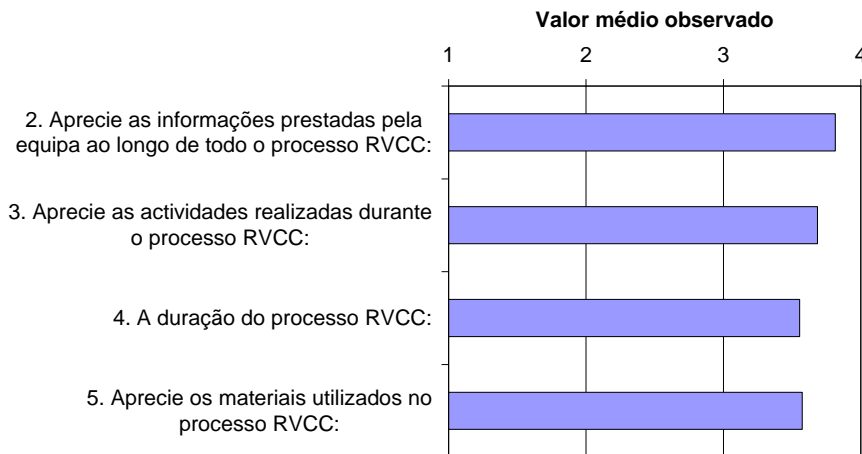
2- Satisfeito; 3- Bom; 4- Muito Bom.

Uma primeira análise da tabela permite-nos dizer que a generalidade dos sujeitos parece estar muito satisfeita com a equipa que constitui o CNO estudado, sendo de destacar o facto de nenhum adulto indicar o valor 1 (insatisfeito).

Para perceber a percepção dos adultos face ao Processo RVCC centremo-nos nas informações prestadas pela equipa, duração do Processo e materiais utilizados ao longo das sessões.

Ilustram-se graficamente os valores médios observados no que se refere à apreciação do processo RVCC.

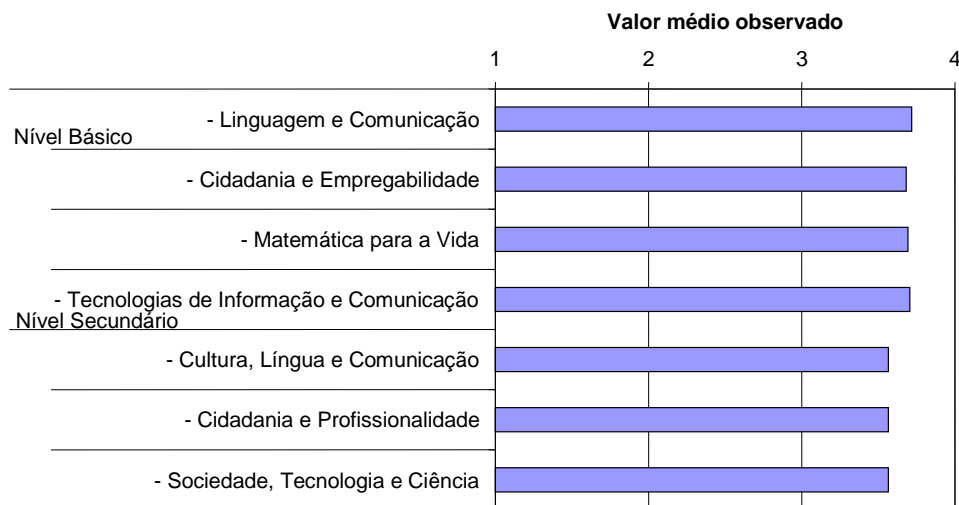
Gráfico 11 – Apreciação Processo RVCC



Refira-se que 81,5% dos inquiridos revelaram estar muito satisfeitos com as informações prestadas pela equipa ao longo do Processo RVCC. No que se refere às actividades realizadas aquando do Processo RVCC, 70,4% dos sujeitos considera serem adequadas, pelo que atribuíram uma classificação de muito satisfeitos. As variáveis duração do Processo e materiais utilizados foram indicadas pelos formandos como sendo apropriadas, tendo sido assinaladas por 64% e 65%, respectivamente.

De seguida, apresentamos os resultados relativamente à percepção das formações complementares ao nível do ensino básico e secundário, e respectivas áreas de competências-chave.

Gráfico 12 – Apreciação das Formações Complementares



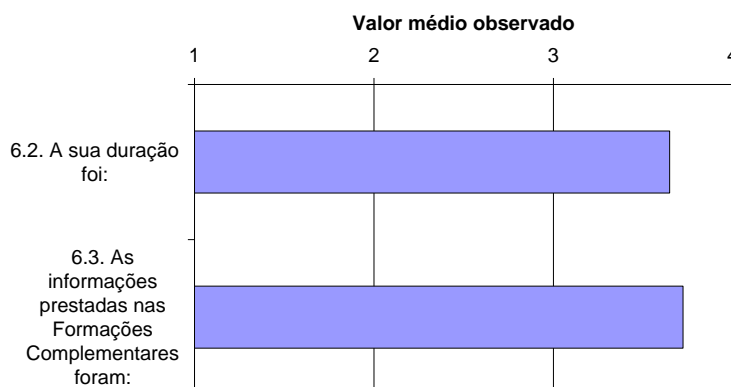
## Capítulo 5 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Os valores apontados no gráfico 12 indicam-nos que no nível básico, a área de Linguagem e Comunicação é a mais apreciada pelos formandos (cerca de 72%), seguida da de Tecnologias da Informação e Comunicação (70,6%). As áreas de Cidadania e Empregabilidade e Matemática para a Vida assumem a mesma percentagem (69,4%) de respostas.

No nível secundário, as três áreas de competências-chave (Cultura, Língua e Comunicação, Cidadania e Profissionalidade e Sociedade, Tecnologia e Ciência) apresentam valores idênticos, tendo sido assinaladas numa escala de muito bom por cerca de 61% dos inquiridos.

O gráfico que se segue apresenta as respostas relativamente à duração das sessões complementares.

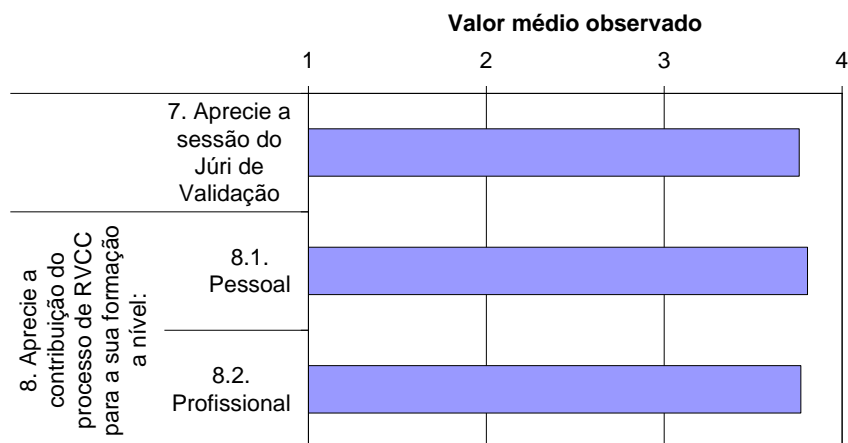
**Gráfico 13 - Duração das Formações Complementares**



No grupo de adultos que concluíram o Processo RVCC, 65,7% dos formandos considera que a duração das sessões foi adequada e 72,2% apreciou de forma bastante positiva as informações prestadas ao longo das sessões complementares.

Importa salientar também a percepção dos adultos em relação à Sessão de Júri de Validação.

Gráfico 14 - Sessão de Júri de Validação



A maioria dos inquiridos (cerca de 76%) revelou um elevado grau de satisfação com a sessão de Júri de Validação. Ainda de referir que consideraram que o Processo RVCC se revelou muito enriquecedor, quer a nível pessoal (81,5%), quer em termos profissionais (77,8%).

Considerámos pertinente apresentar neste âmbito algumas sugestões e/ou críticas acerca do funcionamento do Centro, sendo que alguns adultos referiram que os trabalhos apresentados aos formadores deviam ter uma resposta mais célere; o Processo RVCC deve continuar a existir, pois ajuda muitas pessoas a realizarem os seus sonhos; e ainda que deveria existir uma maior divulgação da Iniciativa Novas Oportunidades.

# CONCLUSÃO

---

## *Conclusão*

Da revisão da literatura, retiramos como reflexão fundamental que não podemos falar de uma definição consensual do conceito de insucesso escolar, tendo sido nosso propósito compreender, contextualizar e descrever este conceito, nas suas diversas vertentes, focando perspectivas distintas.

Iniciámos o nosso estudo com a intenção de investigar as representações dos alunos de Cursos de Educação e Formação de Adultos inseridos numa escola pública. Foi nossa intenção conhecer a percepção dos formandos relativamente a esta modalidade de ensino, bem como os motivos que os conduziram à opção por esta via. Tal estudo pareceu-nos relevante, ao pretender compreender, de forma contextualizada, a via de formação profissional inserida no sistema educativo português, numa tentativa de poder também contribuir, ainda que de forma modesta, para uma reflexão mais ampla sobre esta temática.

Começámos por analisar mais detalhadamente a literatura sobre a Formação Profissional, o que nos permitiu, numa fase posterior, construir um conjunto de instrumentos (inquéritos por questionário) apresentado aos intervenientes deste estudo: alunos/formandos. Foi nosso propósito recolher uma variedade de dados que nos permitissem responder à pergunta de partida: Quais os motivos subjacentes à preferência de cursos de formação profissional por parte dos jovens-adultos?

Vimos que autores como Duarte (1999) defendem que a formação profissional consiste num processo intencional que é planeado de forma sistemática, cuja finalidade é alterar atitudes e comportamentos dos indivíduos em situação de trabalho, sempre tendo em vista a eficácia organizacional.

Meignant (1999), por seu lado, sugeriu-nos que a formação profissional abarca três níveis de intervenção que são imprescindíveis para a realização de uma determinada actividade profissional. Esses níveis referem-se, precisamente, às necessidades que os indivíduos têm de aprender certos saberes teóricos e operar cognitivamente sobre determinada tarefa (saber-ser); possuir motivação necessária, desde atitudes a comportamentos adequados para a realização de uma mesma tarefa (saber-ser ou saber-estar) e, finalmente, possuir as capacidades adequadas à sua execução (saber-fazer).

Tal como referimos, considerámos também pertinente para o nosso estudo, contextualizar o fenómeno de insucesso escolar, perfilhando as teorias defendidas por diversos autores.

## *Conclusão*

Neste sentido, vimos que Pires (1991) considera que o insucesso escolar atinge o seu ponto máximo em situação de abandono escolar, logo, não é por um aluno reprovar um ano que as percentagens de insucesso irão aumentar, mas sim devido aos alunos que reprovam, sucessivamente, sem que se verifique uma progressão, conduzindo, por conseguinte, ao abandono escolar.

De referir, neste contexto, a perspectiva defendida por Martins (1993), para quem existem dois tipos de insucesso escolar, que remetem para a redução do conceito à quantificação de um dado fenómeno observável e escolarmente determinado; para o não atingir das metas individuais e sociais de acordo com as motivações dos indivíduos e, por último, as necessidades dos sistemas envolventes.

Para além de Martins (1993), outros investigadores reflectiram sobre o fenómeno do insucesso escolar e constituíram para nós referências. Neste âmbito, de referir a investigação realizada por Bernstein (1996), sobre a linguagem e as classes sociais, ao revelar que as formas de linguagem dependem de características culturais e não individuais. Essas características, por sua vez, possibilitam ou impossibilitam a capacidade do aluno para a aquisição de competências (sociais e intelectuais), o que poderá condicionar o sucesso escolar e profissional. Com base nas teorias propostas por este autor, depreendemos que existe uma relação causal entre a classe social, a sua linguagem e o rendimento escolar.

A este propósito, um outro autor, Seibel (1984), refere como indicadores de insucesso a origem sociocultural, a idade, o tipo de programa escolar e o tamanho da turma, defendendo que as escolas pequenas têm mais alunos repetentes.

Analísámos também as perspectivas de Bourdieu e Passeron (1985), e ainda de Bisseret (1974), autores que estudaram a distribuição desigual de oportunidades escolares de acordo com a origem social das crianças e jovens, tendo concluído que os meios económicos não bastam para explicar as taxas de abandono escolar, que assumem diferentes sentidos em função das classes sociais de pertença.

A partir das teorias propostas por Bordieu e Passeron (1985), conseguimos compreender melhor as causas que ditam as altas percentagens de insucesso escolar entre as classes mais desfavorecidas, rejeitando-se a percepção de que o sucesso ou insucesso escolar se deve aos dotes individuais de cada um. De facto, a teoria dos dotes promove a existência de uma correlação directa entre o nível de conhecimentos adquiridos pelos indivíduos e os lugares desempenhados na estrutura social, pelo que a

## *Conclusão*

escola não era geradora do insucesso e as causas do insucesso residiriam nos próprios alunos.

Tivemos a oportunidade de analisar duas abordagens que pretendem explicar o fenómeno de insucesso escolar: a abordagem culturalista e conflitualista. A reflexão em torno destas perspectivas remeteu-nos para Léger e Tripier (1986) que acreditavam que a abordagem culturalista fazia com que a responsabilidade do insucesso escolar recaísse sobre as famílias dos jovens. Neste caso, interessava estabelecer uma correlação com o nível de instrução dos pais, os seus rendimentos, o tamanho e a estrutura da família, sendo ainda analisados os valores da família, as suas motivações e ambições. Relativamente à abordagem conflitualista, na opinião de Benavente, Bourdieu e Passeron (1992), a escola participa no processo de hierarquização da sociedade, desenvolvendo as desigualdades sociais e, por sua vez, transformando-as em desigualdades escolares.

Já nos anos 60, surgiu a teoria do handicap sócio-cultural, segundo a qual o insucesso dos alunos pode ser explicado pela cultura que dispõem à entrada na escola. Mais tarde, Benavente (1990) veio reforçar esta teoria, referindo que o sucesso/insucesso poderá ser explicado pela pertença social e pela maior ou menor bagagem cultural que os alunos dispõem quando iniciam a vida escolar. Com base nos estudos desenvolvidos em torno desta problemática, vimos que a teoria do handicap sócio-cultural estabelece relações entre o insucesso escolar e as condições dos indivíduos oriundos de grupos cujos saberes culturais ficam aquém dos saberes transmitidos na escola.

Mais recentemente, um estudo desenvolvido pela Agência Nacional para a Qualificação (2009) sobre o abandono escolar revelou que este fenómeno se manifesta desde muito cedo nas crianças e pode-se mesmo dizer que surge antes de se iniciar o processo de escolarização.

Convém referir que o nosso estudo seguiu, em parte, as linhas orientadoras de duas das teorias anteriormente apresentadas: a culturalista e a do handicap sócio-cultural. Seguimos a linha culturalista, uma vez que foram nossos objectivos analisar os motivos subjacentes à (des)motivação escolar dos alunos, conhecer o nível de instrução dos pais, o tipo e estrutura da família e, ainda, as suas expectativas e ambições. Por outro lado, a teoria do handicap sócio-cultural também nos serviu como ponto de orientação, pois analisámos o fenómeno de insucesso/ desmotivação escolar de indivíduos que são,

## *Conclusão*

principalmente, provenientes de grupos cujos saberes se distanciam dos que são transmitidos pela escola.

Sobre estas reflexões, refira-se o estudo de Frazão (2005), ao reforçar que o papel da escola é essencial e deve promover atitudes de empreendedorismo nos jovens, mobilizando a energia necessária para a transformação das suas atitudes, pois uma educação empreendedora depende da vontade, investimento e abertura a novos métodos de trabalho, tendo em vista ao sucesso.

Nesta linha de pensamento, percebemos que a escola deve promover uma atitude de cultura empreendedora e crítica para a educação de futuras gerações, favorecendo as competências dos alunos e dando um contributo para a cooperação, equidade e qualidade das aprendizagens (DGIDC, 2008).

Embora limitado a uma escola pública situada a sul de Portugal, pretendemos contribuir para dar a conhecer à Escola as representações e motivações dos seus alunos e, até certo ponto, encontrar possíveis diferenças entre as representações dos participantes. Mais concretamente, procurámos perceber as representações em relação aos motivos de opção pelos Cursos EFA – Nível Secundário, caracterizar os alunos ao nível da sua trajectória escolar e, ainda, analisar alguns aspectos positivos e sugestões relativamente a esta modalidade de ensino. Para a realização deste estudo contámos com uma amostra de formandos que frequentavam os Cursos de Educação e Formação de Adultos (vertente escolar), sendo nove as turmas de Cursos EFA. Foi ainda nossa intenção dar a conhecer ao Centro Novas Oportunidades da escola, as representações/opiniões dos adultos que concluíram o Processo RVCC, quer no que se refere ao CNO, quer sobre a equipa técnico pedagógica que o constitui. Para este efeito, contámos com adultos que terminaram o Processo RVCC no Centro Novas Oportunidades da referida escola pública de Ensino Secundário.

Globalmente, a maioria dos inquiridos é do sexo feminino e tem entre 16 e 24 anos. Grande parte dos formandos é de nacionalidade portuguesa, possui o 9º ano de escolaridade e é estudante. Neste sentido, partindo da informação apresentada, ressaltamos o facto de termos tido também a oportunidade de analisar os dados fornecidos pelo Ministério da Educação (2009), os quais nos indicam que, em 2005, cerca de 500 mil jovens, com idades compreendidas também entre os 18 e os 24 anos (45% do total), encontravam-se a trabalhar, porém, sem terem concluído o ensino secundário e 55% dos mesmos não possuíam o 9º ano de escolaridade.

## *Conclusão*

Perante o quadro apresentado, serviu-nos como orientação o estudo desenvolvido pela Iniciativa Novas Oportunidades (2005-2010), que remeteu para o facto de, todos os anos, um conjunto de jovens pouco escolarizados integrar sectores do mercado de trabalho que são pouco exigentes no âmbito das qualificações. A corroborar com este cenário, analisámos, ainda, as informações divulgadas pelo IEFP (2005) que indicavam uma tendência de aumento gradual do nível de desemprego em pessoas com menores qualificações escolares, o que é mais evidente, em desempregados de longa duração.

Analisámos também os estudos recentemente desenvolvidos pela ANQ (2010), os quais revelam que o alargamento dos cursos profissionais tem contribuído para o aumento do número de alunos inseridos no ensino secundário, sendo que no ano lectivo de 2007, cerca de 282,188 jovens se matricularam para a conclusão do ensino secundário e 62,996 desses jovens estão inseridos no ensino profissional (GEPE-ME, 2007).

Com referência ao nosso estudo e, no que se refere ao tipo de famílias, os estudantes são provenientes, em larga escala, de famílias conjugais/ nucleares e residem, maioritariamente, em apartamentos e casas de habitação social. Seguindo Relvas e Alarcão (2002), em qualquer dos casos apresentados, a família partilha uma residência comum e os membros que a constituem cooperam para a satisfação das suas necessidades.

No que concerne aos motivos apontados pelos jovens-adultos para terem abandonado precocemente a escola, a maioria remete para o facto de não gostar de estudar e devido a insuficientes meios financeiros. Neste quadro conceptual, os estudos referenciados no Inquérito para a Educação de Jovens e Adultos (GEPE, 2007), balizaram a nossa investigação, e revelaram que o cálculo das famílias e jovens relativamente à ausência de ganhos efectivos com uma escolarização mais prolongada direccionava os jovens para a aceitação dos postos de trabalho de baixa qualidade. Duas das três causas mais citadas pelos inquiridos com nível de escolaridade igual ou inferior ao ensino básico para não continuar a estudar apontavam para: “querer ganhar o seu próprio dinheiro” e “ter dificuldades económicas”, o que remete, sem qualquer dúvida, para a urgente necessidade de obtenção de ganhos imediatos por parte desses jovens.

De certa forma, estes motivos terão conduzido ao insucesso e abandono escolar, tendo estes alunos sido, posteriormente, integrados em trabalhos precários ou envolvidos em situação de desemprego. Seguindo esta ideia, os valores apresentados

## *Conclusão*

pelo GEPE em 2006/2007, revelaram uma acentuada melhoria relativamente a todos os níveis de ensino no que se refere à taxa de retenção e desistência escolar. Deste modo, inferimos que, no ensino secundário, esse progresso possibilitou passar de 35,9% em 1996/1997 para 24,6% em 2006/2007.

Foi nesta linha que a maioria dos inquiridos afirmou estar consciente de que o Curso EFA seleccionado e o aumento das habilitações escolares lhes daria a possibilidade de encontrar mais facilmente um emprego.

Quanto à amostra de adultos que terminaram o Processo RVCC no Centro Novas Oportunidades, a grande maioria parece estar satisfeita com a equipa que constitui o CNO e aprecia as informações que são prestadas ao longo das sessões de reconhecimento de competências. Para estes formandos, os materiais utilizados são adequados, assim como, a duração de todo o processo.

Os resultados obtidos não poderão ser generalizados, na medida em que se encontram limitados aos formandos que frequentavam o Curso EFA numa Escola Secundária de uma cidade do sul do País e que se encontravam presentes nas aulas aquando do momento de recolha de dados. Neste sentido, os alunos que responderam aos instrumentos são detentores de características peculiares e particulares e poderão, até, ter ajustado as suas respostas aos itens que constituem os questionários. Por estes motivos, o nosso estudo carece, entre outros aspectos, de comparação com estudantes de outras escolas secundárias.

Deste modo, a replicação do nosso estudo, noutros contextos, com amostras maiores e diferenciadas, parece-nos recomendável para permitir mais certezas relativamente às conclusões a que chegámos. Não obstante, destacamos que o nosso estudo poderá constituir uma reflexão e uma modesta contribuição para a análise das opções dos jovens-adultos por cursos de formação profissional, através das representações dos formandos sobre esta modalidade de ensino.

Estamos conscientes das limitações do nosso trabalho, sobretudo pelo uso exclusivo da estatística descritiva que, por definição, não permite grandes extrapolações nem inferências.

Contudo, cremos ter dado a conhecer as percepções dos formandos sobre o Curso EFA que seleccionaram e, mais especificamente, sobre os motivos que os conduziram ao insucesso e conseqüente abandono escolar, bem como, o tipo e estrutura familiar a que pertencem. Para além disso, debruçámo-nos sobre as percepções dos

## *Conclusão*

adultos que concluíram o Processo RVCC, relativamente à equipa que constitui o Centro Novas Oportunidades, materiais utilizados e sua duração.

Considerando as limitações do nosso estudo, a nossa proposta de investigação futura passa pelo desenvolvimento de trabalhos centrados em questões que não puderam ser por nós abordadas, além do uso de testes estatísticos adequados que nos permitam obter um maior poder explicativo para os fenómenos em análise. Assim, os aspectos que consideramos mais relevantes a ter em consideração para futuros estudos remeteriam para as motivações dos jovens-adultos por Cursos de cariz Profissional e por Cursos Gerais, não esquecendo a influência de todo um conjunto de factores (como por exemplo a carga horária e o plano curricular) na escolha desta modalidade pelos jovens-adultos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

## *Referências bibliográficas*

Agência Nacional para a Qualificação (2010). Educação, Formação, Novas Oportunidades. Acedido a 22 de Março de 2010, em <http://www.anq.gov.pt>.

Alarcão M.(2002). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra. Quarteto.

Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor. Da história da profissão de professor ao histórico de cada professor*. Aveiro: CIFOP, Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Almeida, João Ferreira de et al. (2003). *Diversidade na Universidade: Um inquérito aos estudantes de Licenciatura*. Oeiras: Celta.

Alonso, L. (2000). *Referencial de Competências-chave: Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Anefa.

Andrade, R. M. C.; Acúrcio, M. B. (org.) (2005). *O Empreendedorismo na Escola*. Artmed Editora. São Paulo.

ANEFA, Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministério da Educação (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Roteiro Estudante. Lisboa: ANEFA.

Arvanas, C., M., M., G. (2005). *Representação Escolar dos Pais Envolvimento e Contributo para a Relação Educativa*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. Faro: Universidade do Algarve e Instituto Politécnico de Beja.

Azevedo, J. (1999). *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Azevedo, J. (1999). *Voos de Borboleta: Escola, Trabalho e Profissão*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (2006). *Educação e as «Novas Competências» para Todos*. *Formar*, 56, 3-9.

Barbosa, Luís. (1994). *O Papel da Formação Profissional para uma gestão participada dos recursos humanos in Organização e Trabalho*. Nº 12, pp.32-52.

Barroso, João (1998). *Organização e gestão das escolas secundárias. Das tendências do passado às perspectivas do futuro*. Lisboa. CNE (pol.).

## *Referências bibliográficas*

Benavente, Ana (1976). *A Escola na Sociedade de Classes. O Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, Luís, Cristina Tavares Salgado (2001). *A Formação Pragmática. Um Novo Olhar*. Cascais: Pergaminho.

Berger, Peter & Luckman, Thomas (1990). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petropolis: Vozes.

Bloom, Benjamin S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley & Sons.

Bogdan, R. C. Brinklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P. e Passeron, J. (1985). *Les Heritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Editions du Minuit.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1975). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.

Canário, Rui (2000). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Coimbra: EDUCA.

Canavarro, José et al. (2004). *Eu não desisto: Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

Canelas, A. (Coord.) (2007). *Cursos de Educação de Adultos de Nível Secundário - Orientações para a Acção*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Cardim, J. & Miranda, R. M. (1998). *Práticas de Formação Profissional*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Cardim, José (2000). *A Formação Profissional nas Organizações*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Cardim, José (2000). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. Luxemburgo: INOFOR.

Carneiro, R. (2000). *Aprender a Trabalhar no Século XXI*. Cascais. Editora Pergaminho.

Carneiro, R. (2002). *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades: Um estudo de reflexão prospectiva* (4 vols.). Lisboa, Ministério da Educação.

## **Referências bibliográficas**

Carneiro, Roberto et al. (2007). *Baixas qualificações em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento – Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Castro, J. M., e Pego, A. (1999). *A carreira já não é o que era*. Cadernos de Consulta Psicológica, 15, 13-20.

CEDEFOP (2008). *Future Skill needs in Europe – Medium term forecast: Synthesis Report*. Luxemburg: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Ceutil, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) (2006). *Melhorar as políticas e os sistemas de orientação ao longo da vida: Utilização dos instrumentos de referência comuns europeus*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDECE) (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).

CNE (2002). *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CNE (2004). *Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CNE (2004). Projecto de parecer: *Apreciação do Anteprojecto de Decreto-Lei da Reforma da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CNE (2007). *Escola/ Família/ Comunidade*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. 5ª Edição. Londres: Routledge.

Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem*. Bruxelas.

Comissão Europeia (2002). *Educação e Formação na Europa: Sistemas Diferentes, Objectivos Comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Correia, Luís M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem*. Colecção Temas de Psicologia. Porto: Porto Editora.

## *Referências bibliográficas*

Costa, A. M., Leitão, F., Santos J., Pinto, J., Fino, N. (1996). *Currículos Funcionais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, M. E. (1994). *Divórcio, Monoparentalidade e Recasamento*. Lisboa: Edições ASA.

Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

Cruz, J. (1998). *Análise da Formação Profissional em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa.

Cruz, J. V. (1998). *Formação Profissional em Portugal*. Lisboa: Edições Sílabo.

Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.

D'Hainaut, L. (1992). *Conceitos e métodos da estatística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davis, D., et al. (1992). *Os Professores e as Famílias a Colaboração Possível*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.

Decreto Regulamentar nº 26/ 97 de 18 de Junho de 1997. Diário da República nº 138 – I Série B. Ministério para a Qualificação e o Emprego. Lisboa.

Decreto Regulamentar nº 66/ 94 de 18 de Novembro de 1994. Diário da República nº 267 – I Série B. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa.

Decreto-Lei nº 401/ 91 de 16 de Outubro de 1991. Diário da República nº 238/ 91 – I Série. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.

Decreto-Lei nº 50/ 98 de 11 de Março de 1998. Diário da República nº 59 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 245/2008 de 18 de Dezembro de 2008. Diário da República nº 244/08 – I Série. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.

Delgado, J. Paulo F. (2006). *Os Direitos da Criança, da participação à responsabilidade*. O sistema de protecção e educação das crianças e jovens. Porto: Profedições.

Dias, M., S. (2003). *Percepção da Influência do Estilo de Liderança do Professor na Gestão dos Comportamentos de Indisciplina na Aula*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.

Dias, N. et al. (2006). *Carta Educativa do Concelho de Olhão*. Olhão: Município de Olhão.

## **Referências bibliográficas**

Diogo, J. (1995) *Cultura da escola e interação com a família: Contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento das famílias na vida escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa.

Duarte, A. (1999). *Avaliação dos Cursos de Formação para Empregados de Longa Duração*. Dissertação Final de Curso. Lisboa: Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa.

Duarte, Isabel et al. (2008). *Estudantes à Entrada do Ensino Secundário*. Lisboa: Observatório dos Trajectos do Ensino Secundário/ Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação.

Duarte, M. I. R. (2000). *Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Dutra, J. (2001). *Gestão por Competências*. São Paulo: Gente.

Epstein, J. et al. (1997). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.

Eurydice (1995). *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa: Ministério da Educação.

Eurydice (2008). *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe – 2008 Edition*. Bruxelas: Eurydice.

Fernandéz, Alícia (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferrão, J., & Neves, A. O. (1992). *Caracterização Regional dos Factores de Abandono Escolas nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Ministério da Educação: Programa Educação para Todos.

Ferrão, J., Honório, F. et al. (2000). *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em termos de Emprego e Formação*. OEFP: Lisboa.

Ferrarotti, F. (1976). *Uma Sociologia Alternativa – Da Sociologia como Técnica do Conformismo à Sociologia Crítica*. Porto: Ed. Afrontamento.

Fleury, M., O. (2001). *A Gestão Estratégica do Conhecimento*. São Paulo: Atlas.

Fosencá, V. (1999). *Insucesso Escolar. Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem (2.ªed)*. Lisboa: Âncora Editora.

Frazão, L. (2005). *Da Escola Ao Mundo do Trabalho: Competências e inserção sócio-profissional*. Lisboa: Ministério da Educação.

## **Referências bibliográficas**

Fuster, E. G. & Ochoa, G. M. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Gaspar, Maria F. (2000). *Um diálogo sobre Vygotsky e a Educação – Diálogos em Educação nº1*. Coimbra: Núcleo de Análise e Intervenção Educacional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra.

GEPE-ME (2007). *Inquérito à Educação de Jovens e Adultos: Relatório*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação.

GEPE-ME (2008). *A Educação em Números*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação.

GEPE-ME (2008). *Estatísticas da Educação – 06/07*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação.

GEP-MTSS (2007). *Plano Nacional de Emprego: Relatório de Acompanhamento (2006)*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Ghigliione, R. e Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GIASE-ME (2006). *Séries Cronológicas: Alunos – 1985-2005*. Lisboa: Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo.

Giddens, A. (2002). *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Gomes, Maria do Carmo e Francisca Simões (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.

Grácio, R. (1981). *Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social. Insucesso Escolar, composição socialmente heterogénea dos alunos e atitudes dos professores*. Lisboa: Moraes Editores e Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Grilo, E. (1995). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. Berlim: Cedefop.

Guerreiro, Maria das Dores e Abrantes, Pedro (2004). *Transições incertas: os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: Direcção Geral de Estudos, Estatísticas e Planeamento – Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

Guerreiro, Maria das Dores; Cantante, Frederico; Barroso, Margarida (2007). *Trajectórias Escolares e Profissionais de Jovens com Baixas Qualificações*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Sociologia – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

## **Referências bibliográficas**

- Hoz, A. (1985). *Investigacion Educativa: Dicionário Ciências da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.
- Imaginário, L. (1996). *Sistema de Formação Português*. Lisboa: CNE, p.30-98
- Imaginário, L. (1998). *Validação de Competências Profissionais - Compreender e Debater a Problemática*. Lisboa: Sociedade e Trabalho.
- Imaginário, L. et al. (1998). *Adaptação/ Reinserção Profissional dos Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- INE (2008). *Anuário Estatístico de Portugal 2007*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Iniciativa Novas Oportunidades (2008). *Novas Oportunidades 2005-2010*. Acedido a 16 de Maio de 2009, em <http://www.novasoportunidades.gov.pt>.
- Jesus, S., N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Léger, A. & Tripier, M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire*. Paris: Klincksieck.
- Lei nº 46/ 86 de 14 de Outubro de 1986. Diário da República nº 237/ 86 – I Série. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.
- Lopes, H., & et. Al. (1998). *Aplicação de Metodologias de Formação para Adultos Pouco Escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Maldonado, M. (1988). *Contributos de Vectores Institucionais para o sucesso Escolar*. In *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (1999). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Edições Asa.
- Martins, A. M. (1993). *Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo*. In *Cadernos de análise sócio-organizacional da educação nº 4*.
- ME (2009). *A a Z da Educação: Mais e melhor serviço público de educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Maignant, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Merino, J. (1996). *Acción Pedagógico. Preventiva de las dificultades en la socialización*. In Gonzalez, Eugénio (coord.), *Menores en Desamparo e Conflicto Social*. Madrid: Editorial CCS, pp. 159-179.

## ***Referências bibliográficas***

Metcalf, L. (1995). *Counseling Toward Solutions: A Practical Solution Focused program for Working with students, teachers and parents*. Nova Iorque: Center for Applied Research in Education.

Ministério da Educação (2003). *Reforma do Ensino Secundário: Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério do Trabalho e Solidariedade e Ministério da Educação (2005). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. Iniciativa no âmbito do Plano Nacional e de Emprego e do Plano Tecnológico. Lisboa.

Montadon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores um Diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.

MTSS/ME (2005). *Novas Oportunidades: Aprender Compensa*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social/ Ministério da Educação.

Musgrove, F. (1986). *Família, Educação e Sociedade*. Porto: Rés Editora.

Nunes, M. (1997). *Estruturar e desenvolver o sistema de formação*. In Fórum Emprego, Formação e Trabalho. Lisboa: MQE/ CICT.

OCDE (2001). *Starting Strong: Early childhood education and care*. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

OCDE (2002). *Education at a glance: 2002*. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

OCDE (2003). *Economic surveys: Portugal*. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

OCDE (2004). *Employment Outlook: 2004*. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

OCDE (2008). *Education at a glance: 2008*. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

OEFP (2000). *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional. Estudos e Análise, 36.

Oliveira, M., L. et al. (2006). *Sociologia 12º ano*. Lisboa: Texto Editora Lda.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editorial.

## Referências bibliográficas

Perrenoud, P. (1999). Les systèmes éducatifs face aux inégalités et à l'échec scolaire: un impuissance teintée de lassitude. In Hexel, D. (dir.) *Voyage dans un espace multidimensionnel*. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain, Genève, Service de la Recherche en Éducation, cahier n.o 6, pp. 53-69.

Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed.

Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa Editores.

Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pintrich, P., R., Schunk, D., H. (2006). *Motivación en contextos educativos – Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Alberto Cañizal.

Pires, Ana L. & Oliveira. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pires, E. L. (1985). *Não há um mas vários insucessos*. In *Cadernos de Análise Social da Educação, Área de Análise Social e Organizacional da Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1991). *A construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.

Programa do XV Governo Constitucional (2002-2004). Acedido a 19 de Maio de 2009, em <http://www.portugal.gov.pt>.

Programa Operacional Temático Potencial Humano (2007-2013). *Qualificar é Crescer*. Acedido a 8 de Setembro de 2009, em <http://www.poph.qren.pt>.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rangel, Annamaria (1994). *Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário: *Guia de Operacionalização (2008)*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional

Relvas, A (2002). *O Ciclo Vital da Família (2ªEd.)*. Porto: Afrontamento.

Relvas, A; Alarcão, M.(2002). *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto.

Ribeiro Gonçalves, F. (1993). *A Observação da Relação Educativa no Processo de Ensino-Partilha-Aprendizagem*. Série: Relação Educativa: Investigação e Análise. Nº1. Centro Universitário de Investigação Educativa. Universidade do Algarve.

## **Referências bibliográficas**

Ribeiro Gonçalves, F. (2001). *A Observação e Análise da Relação Educativa*. In Educação, Indivíduo e sociedade. (nº2). Revista das Áreas Departamentais de Ciências da Educação e Sociologia e de Psicologia. F.C.H.S. – Universidade do Algarve.

Rodrigues, S., Caramujo, E. & Lameira, S. (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Rolla, Jorge Silva (1994). *Do Acesso ao (In)Sucesso*, Porto. Edições ASA.

Rosenthal, Robert; Jakobson, Lenore (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt; Rinehart; Winston.

Rousseau, Jean J. (1762). *Du Contrat Social ou Principes du Droit Politique*. Athena e-text : [www.athena.fr](http://www.athena.fr) [consulta: Abril 2008].

Seeley, D. (1985). *Education through partnership*. Washington, D.C.: American Enterprise. Institute for Public Policy Research.

Serrano, António. (2003). *Gestão do Conhecimento: Um novo paradigma da organização*. Lisboa: FCA.

Silva, Pedro. (2003). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder - Biblioteca Ciências do Homem*. Porto: Edições Afrontamento.

Stahl, Tomas; Nyhan, Barry; D'Aloja, Piera (1993). *A Organização Qualificante. Uma Visão para o desenvolvimento dos Recursos Humanos*. Comissão da Comunidade Europeia. Eurotecnet.

Tavares, Manuel Viegas (1998). *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valadas, S. (2007). *Sucesso Académico e Desenvolvimento Cognitivo em Estudantes Universitários: Estudo das Abordagens e Concepções de Aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. Faro: Universidade do Algarve.

Vigotsky, Lev S. (1994). *A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.

### ***Referências bibliográficas***

Villas-Boas, M.A.et al. (2000). *Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade: Criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso*. Lisboa: DAPP - ME.

# ANEXOS

---

**Anexo 1 – Questionário Validação Representantes**

**QUESTIONÁRIO**

O presente questionário insere-se num projecto de investigação sobre o Meio Sócio-Económico dos Jovens-Adultos e a (Des)motivação Académica na escolha da Formação Profissional.

As suas respostas são essenciais para este estudo. Assim, solicita-se que as elabore de acordo com a sua opinião sobre o instrumento apresentado (questionário).

Chamamos desde já a atenção para o facto de todos os dados serem tratados de forma confidencial, pelo que apelamos para a sua honestidade. Este questionário é anónimo.

## Anexos

Relativamente ao questionário que apresentámos indique a sua opinião quanto à sua:

- Clareza

---

---

---

- Extensão

---

---

---

- Dificuldade

---

---

---

- Linguagem Utilizada

---

## **Anexos**

---

---

- Sugestões

**Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!**

## **Anexos**

**Anexo 2 – Pré Questionário Validação Especialistas**

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ESPECIALIDADE  
DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA**

**QUESTIONÁRIO**

O presente questionário insere-se num projecto de investigação sobre o Meio Sócio-Económico dos Jovens-Adultos e a (Des)motivação Académica na escolha da Formação Profissional.

## Anexos

Este questionário tem por objectivo validar o modelo explicativo teórico, concebido neste estudo.

As suas respostas são essenciais para este estudo. Assim, solicita-se que elabore as suas respostas de acordo com a sua realidade e as suas experiências profissionais.

Chamamos desde já a atenção para o facto de todos os dados serem tratados de forma confidencial, pelo que apelamos para a sua honestidade. Este questionário é anónimo

## QUESTÕES

**Em relação à plausibilidade do modelo explicativo teórico:**

✓ **Concorda com a sua formulação?** \_\_\_\_\_

✓ **Caso não concorde indique que variáveis devem ser retiradas.**

---

---

---

---

---

## Anexos

- ✓ **Quais as novas variáveis que sugere?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Apresente a sua opinião em relação aos seguintes itens:**

- ✓ **Adequação Científica**

---

---

---

---

---

---

- ✓ **Adequação da proposta ao modelo**

---

---

---

---

---

---

## **Anexos**

✓ **Adequação das perguntas ao modelo**

---

---

---

---

---

✓ **Em termos científicos, considera que a linguagem utilizada é correcta?**

---

---

---

---

---

**Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!**

**Anexo 3 – Questionário dirigido a Especialistas**

**QUESTIONÁRIO**

O presente questionário insere-se num projecto de investigação sobre o Meio Sócio-Económico dos Jovens-Adultos e a (Des)motivação Académica na escolha da Formação Profissional.

Este questionário tem por objectivo validar o modelo explicativo teórico, concebido neste estudo, bem como, o instrumento apresentado (questionário).

As suas respostas são essenciais para este estudo. Assim, solicita-se que elabore as suas respostas de acordo com a sua realidade e as suas experiências profissionais.

Chamamos desde já a atenção para o facto de todos os dados serem tratados de forma confidencial, pelo que apelamos para a sua honestidade. Este questionário é anónimo.

## Anexos

- ✓ **Em relação à plausibilidade do modelo explicativo teórico:**

Concorda com a sua formulação?

<b>Não concordo totalmente</b>	<b>Não concordo parcialmente</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo Parcialmente</b>	<b>Concordo Totalmente</b>

Caso não concorde indique, por favor, que variáveis devem ser retiradas.

---

---

---

---

---

## Anexos

Quais as novas variáveis que sugere?

---

---

---

---

---

✓ **Apresente a sua opinião em relação aos seguintes itens:**

<b>Itens</b>	<b>Não concordo totalmente</b>	<b>Não concordo parcialmente</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo Parcialmente</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
<b>Adequação Científica</b>					
<b>Adequação da proposta ao modelo</b>					
<b>Adequação das perguntas ao modelo</b>					

## Anexos

✓ **Em termos científicos, considera que a linguagem utilizada é correcta?**

**Assinale com uma cruz (x) a resposta que lhe parecer mais adequada.**

<b>Não concordo totalmente</b>	<b>Não concordo parcialmente</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo Parcialmente</b>	<b>Concordo Totalmente</b>

✓ **Relativamente ao questionário que apresentámos indique a sua opinião quanto aos seguintes itens:**

<b>Itens</b>	<b>Não concordo totalmente</b>	<b>Não concordo parcialmente</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo Parcialmente</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
<b>Clareza</b>					
<b>Extensão</b>					
<b>Dificuldade</b>					
<b>Linguagem Utilizada</b>					

## **Anexos**

### **✓ Sugestões**

---

---

---

---

---

**Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!**

**Anexo 4 – Pré Inquérito por Questionário dirigido a Formandos de Cursos EFA**

**Inquérito por Questionário dirigido a Formandos de Cursos EFA**

Este Inquérito por Questionário foi constituído a partir da adaptação do Diagnóstico de Necessidades elaborado pela Empresa **Competir, Formação e Serviços, Lda**.

**Objectivo:** O presente questionário insere-se num projecto de investigação sobre o Meio Sócio-Económico dos Jovens-Adultos e a (Des)motivação Académica na escolha da Formação Profissional.

**Confidencialidade e Anonimato:** Chamamos desde já a atenção para o facto de todos os dados serem tratados de forma confidencial, pelo que apelamos para a sua honestidade. As suas respostas são para nós muito importantes. Este questionário é anónimo.

Muito obrigada pela sua colaboração!

## Anexos

### A. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

**1- Assinale com uma cruz (X) o seu local de residência:**

- a) Barraca
- b) Apartamento
- c) Moradia
- d) Vivenda
- e) Casa/ Apartamento de Habitação Social

**1.1 – Nacionalidade** \_\_\_\_\_

**2 - Estado Civil:**

**3 - Faixa Etária:**

## Anexos

a)Solteiro(a)

a) 16 a 24

b)Casado(a)

b) 25 a 34

c)Divorciado(a)

c) 35 a 44

d)Viúvo(a)

d) 45 a 54

e)União de Facto

e) 55 a 64

### 4 - Sexo:

f) > 65

a) Feminino

b) Masculino

### 5 - Tem filhos?

a)Sim

Quantos?\_\_\_\_\_

Idade(s):\_\_\_\_\_

Escolaridade:

---

b)Não

### 6 - Habilitações Literárias/ Escolaridade:

a) Sem escolaridade

b) 1º Ciclo (antiga 4ª Classe)

## Anexos

c) 2º Ciclo (antigo Ciclo Preparatório – 6º ano)

d) 3º Ciclo (9º ano)

e) Ensino Secundário (12º ano)

f) Outro \_\_\_\_\_

## B – DADOS FAMILIARES

### 7 – Com quem vive?

a) Pai

b) Mãe

c) Irmãos

d) Tios

e) Avós

f) Namorado (a)

## Anexos

- g) Filhos
  - h) Esposa/ Marido
  - i) Outros
- 

### C – PERCURSO ESCOLAR

**8 - Indique duas razões que o/ a levaram a desistir do percurso escolar “normal” e a optar por um curso de formação profissional.**

- a) Sentia-me excluído (a) na escola por parte de colegas e/ ou professores;
- b) Não gostava de estudar;
- c) Devido a problemas financeiros tive que desistir da escola para trabalhar;
- d) Envolvi-me com pessoas que faltavam às aulas e também comecei a fazê-lo;
- e) Por motivos de doença;
- f) Devido a problemas familiares não tinha cabeça para estudar;

## Anexos

g) Outros motivos \_\_\_\_\_

**9 - Já reprovou algum ano?**

a) Sim

b) Não

9.1 - Se respondeu afirmativamente (alínea a)), à questão anterior, indique o número de vezes que reprovou.

a) \_\_\_\_\_

**10 - Assinale com o número "1" a sua disciplina favorita e com o número "2" a disciplina que menos gostava.**

a) Português

b) Inglês ou outras línguas

c) Matemática

d) História

## Anexos

e) Ciências

f) Outras

---

### D – AMBIENTE SOCIAL

**11 – Numere de 1 a 7 por ordem de preferência aquilo que mais gosta de fazer nos tempos livres.**

a) Ouvir música

b) Estar com os amigos

c) Sair à noite

d) Ler

e) Ir ao cinema

f) Dormir

g) Fazer desporto

## Anexos

h) Outros \_\_\_\_\_

### E – CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

#### 12- Situação Profissional:

- a) Estudante
- b) À procura do 1º emprego
- c) Desempregado há menos de 1 ano
- d) Desempregado há mais de 1 ano

Caso tenha respondido à alínea c) ou d), está a receber algum tipo de subsídio?

a) Sim     b) Não    Qual \_\_\_\_\_

- e) Empregado com contrato sem termo
- f) Empregado com contrato a termo certo

## Anexos

g) Empregado em estágio

h) Profissional liberal / empresário

### F – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**13 - Nos últimos dois anos, frequentou algum (s) curso (s) de formação profissional? (Assinale com uma cruz (X) na opção correspondente).**

a) Sim                       b) Não

13.1 – Se respondeu afirmativamente indique qual a duração do curso.

a) Inferior a 30 Horas

b) Entre 30 e 120 Horas

c) Entre 120 e 400 Horas

d) Entre 400 e 800

e) + de 800 Horas

## Anexos

13.2 – Dos cursos que frequentou quantos foram:

a) Privados (a pagar) \_\_\_\_

b) Não sabe \_\_\_\_

**14 – Na sua opinião, pensa que pode melhorar competências/ saberes através da frequência de Cursos de Formação Profissional? (Assinale com uma cruz (X))**

a) Sim, Totalmente

b) Parcialmente

c) Medianamente

d) Pouco ou Nada

e) Não, de maneira nenhuma

**15 – Sabe o que são Centros Novas Oportunidades (CNO)?**

a) Sim

b) Não

**16 - O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências é um processo através do qual são reconhecidas as aprendizagens que os adultos**

## Anexos

desenvolvem ao longo da vida, permitindo obter um certificado escolar, sem ter de voltar à escola.

Exemplo:

O Sr. João tem 40 anos de idade e frequentou a escola apenas até terminar a antiga 4ª classe. Começou logo a trabalhar como operário têxtil numa fábrica da zona. Agora e com base nos conhecimentos e competências que adquiriu ao longo do seu percurso pessoal, social e profissional foi-lhe possível obter uma certificação equivalente (Diploma) ao 9º ano de escolaridade.

16.1 - Estaria interessado em frequentar um curso que possibilitasse a dupla certificação para assim aumentar as suas qualificações escolares e profissionais? (Exemplo: Curso com Certificação Profissional na área de Electricista e com equivalência ao 9º ano de escolaridade)

a) Sim

b) Não

16.2 – Assinale três motivos que o (a) levariam a inscrever-se neste (s) curso (s):

Novas Funções

Ocupar o Tempo

Valorização Pessoal

Oportunidade de ter uma Profissão

## Anexos

Adquirir Novos Conhecimentos       Bolsa de Formação

Vontade de conhecer novas realidades

Aumentar as qualificações escolares/ profissionais

Outros

---

**17 – Pensa que o Curso Profissional que escolheu lhe dará a possibilidade de encontrar mais facilmente um emprego?**

a) Sim

b) Não

17.1 – Caso tenha optado pela alínea a) na questão anterior assinale com uma cruz (X) as alíneas que representem os motivos que o levam a considerar que um Curso Profissional é uma mais-valia para encontrar um emprego.

Por causa do estágio que o curso de formação profissional proporciona.

## Anexos

Porque conheço pessoas que depois de frequentarem um curso profissional arranjam mais facilmente emprego.

Porque penso que vou conhecer pessoas que mais tarde me poderão ajudar na procura de emprego.

Porque quanto maior for a minha escolaridade, mais fácil será arranjar um emprego.

Porque vou adquirir conhecimentos numa área de formação importante e em que há falta de pessoas qualificadas para trabalhar.

**18 – Considera que o Algarve é uma região em que se precisa de investir mais na qualificação e formação das pessoas?**

a) Sim

b) Não

c) Não sei

18.1 – Se assinalou com uma cruz (X) a alínea a) ou b), explique as razões que o (a) levaram a assinalar essas alíneas.

---

---

---

---

---

20 – Comentários ou sugestões:

**Muito Obrigada pela sua Colaboração!**

## **Anexos**

### **Anexo 5 – Inquérito por Questionário Validado**

#### **Inquérito por Questionário dirigido a Formandos de Cursos EFA**

O presente questionário insere-se num projecto de investigação sobre o Meio Sócio-Económico de origem dos Jovens-Adultos e a motivação Académica na escolha da Formação Profissional.

Porque a sua opinião é para nós muito importante chamamos, desde já, a atenção para o facto de todos os dados serem tratados de forma confidencial, pelo que apelamos para a sua honestidade. Este questionário é anónimo.

Muito obrigada pela sua colaboração!

**A. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL**

**1- Sexo:**

a) Feminino

b) Masculino

**2 - Faixa Etária:**

a) 16 a 24

b) 25 a 34

c) 35 a 44

d) 45 a 54

e) 55 a 64

f) > 65

**3 - Estado Civil:**

a)Solteiro(a)

b)Casado(a)

c)Divorciado(a)

d)Viúvo(a)

e)União de Facto

## Anexos

### 4 - Assinale com uma cruz (X) o seu local de residência:

- a) Barraca
- b) Apartamento
- c) Moradia
- d) Vivenda
- e) Casa/ Apartamento de Habitação Social
- f) Casa de Familiares

4.1 – Nacionalidade \_\_\_\_\_

### 5 - Tem filhos?

a) Sim **Quantos?** \_\_\_\_\_ **Idade(s):** \_\_\_\_\_

**Escolaridade:** \_\_\_\_\_

b) Não

## Anexos

### 6 - Habilitações Literárias/ Escolaridade:

- a) Sem escolaridade
- b) 1º Ciclo (antiga 4ª Classe)
- c) 2º Ciclo (antigo Ciclo Preparatório – 6º ano)
- d) 3º Ciclo (9º ano)
- e) Ensino Secundário (12º ano)
- f) Outro \_\_\_\_\_

## B – DADOS FAMILIARES

### 7 – Com quem vive?

- a) Pai
- b) Mãe
- c) Irmãos
- d) Tios

## Anexos

- e) Avós
  - f) Namorado(a)
  - g) Filhos
  - h) Esposa/ Marido
  - i) Outros
- 

### C – PERCURSO ESCOLAR

**8 - Indique duas razões que o/ a levaram a desistir do percurso escolar “normal” e a optar por um curso de formação profissional.**

- a) Sentia-me excluído (a) na escola por parte de colegas e/ ou professores;
- b) Não gostava de estudar;
- c) Devido a problemas financeiros tive que desistir da escola para trabalhar;
- d) Envolvi-me com pessoas que faltavam às aulas e também comecei a fazê-lo;
- e) Por motivos de doença;
- f) Devido a problemas familiares, não tinha cabeça para estudar;
- g) Outros motivos \_\_\_\_\_

## Anexos

### 9 - Já reprovou algum ano?

a) Sim

b) Não

9.1 - Se respondeu afirmativamente (alínea a)), à questão anterior, indique o número de vezes que reprovou:

a) \_\_\_\_\_

9.2 - Assinale com uma cruz o (s) ano (s) em que reprovou:

a) 1º Ano

b) 2º Ano

c) 3º Ano

d) 4º Ano

e) 5º Ano

f) 6º Ano

g) 7º Ano

h) 8º Ano

i) 9º Ano

j) 10º Ano

## Anexos

l) 11º Ano

m) 12º Ano

**10 - Assinale com o número “1” a sua disciplina favorita e com o número “2” a disciplina que menos gostava.**

a) Português

b) Inglês ou outras línguas

c) Matemática

d) História

e) Ciências

f) Outras

## D – AMBIENTE SOCIAL

**11 – Numere de 1 a 7, sendo o número “1” o que mais gosta de fazer nos tempos livres e o número “7”, o que menos gosta.**

a) Ouvir música

b) Estar com os amigos

c) Sair à noite

## Anexos

- d) Ler
- e) Ir ao cinema
- f) Dormir
- g) Fazer desporto
- h) Não fazer nada
- i) Outros \_\_\_\_\_

## E – CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

### 12- Situação Profissional:

- a) Estudante
- b) À procura do 1º emprego
- c) Desempregado há menos de 1 ano
- d) Desempregado há mais de 1 ano
- e) Empregado com contrato sem termo
- f) Empregado com contrato a termo certo
- g) Empregado em estágio

## Anexos

h) Profissional liberal / empresário

12.1 - Caso esteja desempregado e tenha respondido à alínea c) ou d), está a receber algum tipo de subsídio?

a) Sim     b) Não    Qual \_\_\_\_\_

## F – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**13 - Nos últimos dois anos, frequentou algum (s) curso (s) de formação profissional? (Assinale com uma cruz (X) na opção correspondente).**

a) Sim     b) Não

13.1 – Se respondeu afirmativamente indique qual a duração do curso.

a) Inferior a 30 Horas

b) Entre 30 e 120 Horas

c) Entre 120 e 400 Horas

d) Entre 400 e 800

e) + de 800 Horas

13.2 – Do(s) curso(s) que frequentou quanto(s) foram:

a) Privados (a pagar) \_\_\_\_

b) Não sabe \_\_\_\_

## Anexos

**14 – Na sua opinião, pensa que pode desenvolver/ adquirir competências/ saberes através da frequência de Cursos de Formação Profissional? (Assinale com uma cruz (X))**

- a) Sim, Totalmente
- b) Parcialmente
- c) Medianamente
- d) Pouco ou Nada
- e) Não, de maneira nenhuma

**15 – Sabe o que são Centros Novas Oportunidades (CNO)?**

- a) Sim
- b) Não

**16 - O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências é um processo através do qual são reconhecidas as aprendizagens que os adultos desenvolvem ao longo da vida, permitindo obter um certificado escolar, sem ter de voltar à escola.**

Exemplo:

O Sr. João tem 40 anos de idade e frequentou a escola apenas até terminar a antiga 4ª classe. Começou logo a trabalhar como operário têxtil numa fábrica da zona. Agora, e com base nos conhecimentos e competências que adquiriu ao longo do seu percurso pessoal, social e profissional, foi-lhe possível obter uma certificação equivalente (Diploma) ao 9º ano de escolaridade.

16.1 - Estaria interessado em frequentar um curso que possibilitasse a dupla certificação para assim aumentar as suas qualificações escolares e profissionais? (Exemplo: Curso com Certificação Profissional na área de Electricista e com equivalência ao 9º ano de escolaridade)

- a) Sim
- b) Não

## Anexos

16. 2 – Assinale com uma cruz (x) três motivos que o (a) levariam a inscrever-se neste (s) curso (s):

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Novas Funções                                      | <input type="checkbox"/> Ocupar o Tempo                    |
| <input type="checkbox"/> Valorização Pessoal                                | <input type="checkbox"/> Oportunidade de ter uma Profissão |
| <input type="checkbox"/> Adquirir Novos Conhecimentos                       | <input type="checkbox"/> Bolsa de Formação                 |
| <input type="checkbox"/> Vontade de conhecer novas realidades               |  |
| <input type="checkbox"/> Aumentar as qualificações escolares/ profissionais |  |
| <input type="checkbox"/> Outros   |  |

---

**17 – Pensa que o Curso Profissional que escolheu lhe dará a possibilidade de encontrar mais facilmente um emprego?**

- a) Sim  b) Não

17.1 – Caso tenha optado pela alínea a) na questão anterior assinale com uma cruz (X) as alíneas que representem os motivos que o (a) levam a considerar que um Curso Profissional é uma mais-valia para encontrar um emprego.

- Por causa do estágio que o curso de formação profissional proporciona.
- Porque conheço pessoas que depois de frequentarem um curso profissional arranjaram mais facilmente emprego.

## Anexos

Porque penso que vou conhecer pessoas que mais tarde me poderão ajudar na procura de emprego.

Porque quanto maior for a minha escolaridade, mais fácil será arranjar um emprego.

Porque vou adquirir conhecimentos numa área de formação importante e em que há falta de pessoas qualificadas para trabalhar.

**18 – Considera que o Algarve é uma região em que se precisa de investir mais na qualificação e formação das pessoas?**

a) Sim

b) Não

c) Não sei

18.1 – Se assinalou com uma cruz (X) a alínea a) ou b), explique as razões que o (a) levaram a assinalar essas alíneas.

---

---

---

---

---

---

---

---



Anexo 6 – Questionário de Avaliação do Processo RVCC

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO  
DO PROCESSO RVCC**

Nome do Adulto (facultativa/opcional)

---

**A sua opinião sobre o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências que acabou de vivenciar é, para nós, muito importante.**

**Dar a oportunidade a todos os cidadãos, maiores de dezoito anos, de ver reconhecidas e certificadas as competências que adquiriram ao longo da sua vida é uma missão em que verdadeiramente apostamos e que permanentemente queremos melhorar.**

Convidamo-lo (a), por isso, a responder às questões que se seguem, assinalando com (X) a resposta que melhor traduz a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- Muito Bom – **MB**
- Bom – **B**
- Satisfatório – **SAT**
- Insatisfatório – **INSAT**

## Anexos

### 1. Aprecie o relacionamento que estabeleceu com a equipa do Centro Novas Oportunidades, tendo em conta:

		MB	B	Sat
Insat				
- Administrativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>			
- Profissional de Reconhecimento Validação de				
Competências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Nível Básico

- Formador de Linguagem e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>			
- Formador de Cidadania e Empregabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>			
- Formador de Matemática para a Vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>			
- Formador de Tecnologias de Informação e				
Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Anexos

### Nível Secundário

- Formador de Cultura, Língua e Comunicação

- Formador de Cidadania e Profissionalidade

- Formador de Sociedade, Tecnologia e Ciência

### 2. Aprecie as informações prestadas pela equipa ao longo de todo o processo RVCC:

	MB	B	Sat
Insat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3. Aprecie as actividades realizadas durante o processo RVCC:

MB	B	Sat	Insat
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Anexos

### 4. A duração do processo RVCC:

MB	B	Sat	Insat
			<input type="checkbox"/>
			<input type="checkbox"/>
			<input type="checkbox"/>
			<input type="checkbox"/>

### 5. Aprecie os materiais utilizados no processo RVCC:

MB	B	Sat	Insat
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 6. Nas Formações Complementares (caso tenha frequentado):

6.1. Aprecie os materiais utilizados nas Formações Complementares:

	MB	B	Sat
Insat			
<b>Nível Básico</b>			
- Linguagem e Comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Cidadania e Empregabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Anexos

- Matemática para a Vida
- Tecnologias de Informação e Comunicação
- 

## Nível Secundário

- Cultura, Língua e Comunicação
- Cidadania e Profissionalidade
- Sociedade, Tecnologia e Ciência

6.2 A sua duração foi:

- |       | MB                       | B                        | Sat                      |
|-------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Insat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6.3. As informações prestadas nas Formações Complementares foram:

- |       | MB                       | B                        | Sat                      |
|-------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Insat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## Anexos

### 7. Aprecie a sessão do Júri de Validação

MB	B	Sat	Insat
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 8. Aprecie a contribuição do processo de RVCC para a sua formação a nível:

8.1. Pessoal	MB	B	Sat
Insat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 8.2. Profissional

MB	B	Sat	Insat
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sugestões e/ou críticas acerca do funcionamento do Centro:



## Anexos

### Anexo 7 – Ficha de Dados Familiares

Ficha de dados familiares:

Escola: \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____
Onde é que nasceste? _____
Localidade onde vives? _____ Zona urbana <input type="checkbox"/> Zona rural <input type="checkbox"/>
Já reprovaste algum ano? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Quantos anos? _____

*Dados da família:*

Idade do pai: _____
Profissão do pai: _____

**Habilitações literárias do pai:**

## Anexos

- Sem estudos**
- Ensino Básico (1º ciclo)**
- Escolaridade obrigatória (9º ano)**
- Ensino Secundário (12º ano) ou Ensino Profissional**
- Ensino Superior (bacharelato / licenciatura ou mais)**

Idade da mãe: \_\_\_\_\_

Profissão da mãe : \_\_\_\_\_

### **Habilitações literárias da mãe:**

- Sem estudos**
- Ensino Básico (1º ciclo)**
- Escolaridade obrigatória (9º ano)**
- Ensino Secundário (12º ano) ou Ensino Profissional**
- Ensino Superior (bacharelato / licenciatura ou mais)**

**1. Assinala a situação que corresponde melhor à situação dos teus pais:**

## **Anexos**

- O meu pai e a minha mãe estão separados
- O meu pai e a minha mãe estão divorciados
- O meu pai e a minha mãe vivem juntos
- O meu pai casou novamente com outra pessoa
- A minha mãe casou novamente com outra pessoa
- O meu pai já faleceu
- A minha mãe já faleceu

V.S.F.F.

## Anexos

2. Vives com: A tua família  ou num colégio

3. Indica as pessoas que vivem contigo em casa:

Parentesco (mãe, pai, padrasto, avó, irmão, pai adoptivo, etc.)	Idade (anos)	Escolaridade (Sem estudos, estudos primários, secundários ou superiores)	Estado Civil (casado, solteiro, divorciado, etc.)	Profissão