

ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO VOCACIONAL BÁSICO EM PORTUGAL NAS TREZE ESCOLAS DO PROJETO-PILOTO

Paulo Coelho Dias

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE-IUL) e Escola Superior de
Educação – Instituto Politécnico de Santarém (ESE-IPS), Portugal
paulo.dias@ese.ipsantarem.pt

Isabel Hormigo

Agrupamento de Escolas D.^a Filipa de Lencastre, Portugal
ishormigo@gmail.com

Ramiro Marques

Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional (CIDInE) e Escola Superior de
Educação – Instituto Politécnico de Santarém (ESE-IPS), Portugal
proframromarques@gmail.com

Anabela Pereira

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF,
Universidade de Aveiro, Portugal
anabelapereira@gmail.com

Cristina Correia

Escola Secundária Ferreira Dias, Lisboa, Portugal
cristina.santos.coreia@gmail.com

Piedade Pereira

Escola de Comércio de Lisboa, Portugal
piidade.pereira@escolacomerciolisboa.pt

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o ensino vocacional básico elaborada pela equipa que desenvolveu e coordenou essa nova oferta formativa em Portugal. Metodologicamente foram inquiridos, através de Inquérito por Questionário, 104 professores e 285 alunos nas treze escolas onde este ensino vocacional foi desenvolvido com carácter experimental. Os resultados do estudo salientam a importância desta nova via de formação no nosso país havendo, contudo, uma perspectiva que é claramente mais otimista do lado dos alunos e das respetivas famílias comparativamente aos professores.



Palavras-chave: Ensino vocacional; Sistema dual; Inclusão e exclusão escolar.

Abstract

This article presents a reflection on the implementation of the dual vocational education program carried out by the team that has developed and coordinated this new training offer in Portugal. Methodologically there were surveyed, through a questionnaire survey, 104 teachers and 285 students in thirteen schools where this vocational education program was developed with a trial basis. The study results underline the importance of this new training pathway in our country. There is, however, a perspective that is clearly more optimistic on the side of the students and respective households compared to teachers.

Keywords: Vocational education; Dual system; School inclusion and exclusion.

Introdução

Este artigo representa um primeiro momento de reflexão e divulgação elaborado pela equipa que, no Ministério da Educação e Ciência (MEC), à data do XIX Governo Constitucional, assegurou o desenvolvimento, implementação e monitorização do ensino vocacional básico em Portugal. Esta equipa (legalmente constituída pelo Despacho n.º 13441/2012), coordenada por Isabel Hormigo, Adjunta do Ministro da Educação e Ciência, monitorizou o referido processo que se iniciou no ano letivo de 2012/13 num grupo de 13 escolas do Ensino Básico que serviu para proceder a uma pilotagem prévia (Projeto-Piloto) desta nova via de formação antes de alargá-la ao universo mais vasto de todas as escolas do país.

A missão deste Projeto do Ensino Vocacional Básico é a abertura de uma via de formação vocacional, desde logo, para jovens que têm vindo a sentir dificuldades ao longo do seu percurso no ensino regular, mas não se confinando a eles, sendo aberta a alunos com diversos percursos e proveniências. Não é uma imposição, antes uma escolha voluntária dos alunos, fazendo apelo a outras competências que nem sempre são devidamente valorizadas no ensino regular (embora não sejam menos nobres por isso). Na prática *«esta formação vocacional deve proporcionar uma oportunidade para*



os indivíduos melhorarem a sua vida, desenvolverem o seu máximo potencial, aumentando a sua autoeficácia e motivação para aprender, promovendo a introdução das gerações mais novas tanto no mercado de emprego como na sociedade em geral (...) prevenindo a sua marginalização.» (Euler, 2013, p. 20). Neste âmbito, num estudo empírico de Dornmayr (2012) foi verificado que os jovens que tinham feito formação vocacional apresentavam taxas de empregabilidade muito mais elevadas do que os seus colegas que não a tinham feito. Trata-se, portanto, de abrir uma via profissionalizante, com apelo àquilo que são as pré-competências vocacionais de muitos jovens que, de outra forma, poderiam simplesmente abandonar precocemente e, pior, impreparadamente, o sistema de ensino, ultrapassando a ideia ilusória e redutora de que todos têm de fazer o mesmo e da mesma maneira, mormente numa sociedade crescentemente multifuncional.

O diploma que em Portugal regula esta nova oferta formativa é a Portaria n.º 292-A/2012. Nele se pode ler que: *«Os cursos vocacionais (...) privilegiam tanto a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, como o português, a matemática e o inglês, como o primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais e permitem o prosseguimento de estudos no ensino secundário.»* Trata-se de facultar um conjunto de conhecimentos que não se confinam à formação vocacional procurando garantir a intercomunicabilidade entre o ensino regular e este recentemente criado ensino vocacional, questão basilar na qual assenta toda a lógica da construção curricular desta nova oferta formativa. Neste sentido, o referido diploma legal salienta ainda que *«qualquer aluno que frequente estes cursos terá a possibilidade de regressar ao ensino regular no início do ciclo de estudos seguinte, após a realização das provas finais de 6.º ou 9.º anos.»*¹

Esta nova formação vocacional tem como público-alvo *«os alunos a partir dos 13*

¹ A oferta formativa em apreço neste artigo, o ensino vocacional, enquadra-se no âmbito de um esforço que já vinha sendo feito através de propostas formativas anteriores. É o caso dos chamados Cursos de Educação e Formação (CEF). Nesta modalidade precedente, que permanece em funcionamento, já existia a preocupação de facultar uma formação mais ampla que não confinasse (enclausurando) o aluno à sua área de formação, desligando-o de um corpo de saber mais vasto. Para esse efeito, essa modalidade formativa propunha as seguintes quatro componentes de formação: a-) Componente de Formação Socioprofissional; Componente de Formação Científica; c-) Componente de Formação Tecnológica; d-) Componente de Formação Prática (cf. Despacho Conjunto n.º 453/2004). Ainda assim, estabelece-se uma diferença entre estes CEF e a formação vocacional à qual este artigo respeita: enquanto nos primeiros todas as componentes eram essencialmente conexas da formação profissional, estando, portanto, diretamente ligados a ela; na segunda, essas componentes de formação são autónomas da formação profissional. Elas são essencialmente equivalentes às congéneres do ensino regular para que os alunos, se assim o entenderem, possam mais facilmente voltar ao ensino regular após frequentarem uma das vias da formação vocacional. São, em suma, conhecimentos considerados fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos escolarmente completos, não permitindo, intencionalmente, o seu confinamento ou enclausuramento na sua profissão e nada mais. Tal constitui, por isso, no nosso entendimento, um progresso em relação aos CEF que a precederam.



anos de idade que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular e procurem uma alternativa a este tipo de ensino, designadamente aqueles alunos que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes.» (ibid.) A opção de seguir por esta via de formação implica um processo de avaliação vocacional prévio, feito por psicólogos escolares, tendo de ficar demonstrado ser essa a via mais adequada à formação desses alunos. O diploma salienta explicitamente que *«o acesso a estes cursos não é obrigatório e exige o acordo dos encarregados de educação.» (ibid.)*

Em termos da organização curricular, estes cursos vocacionais estão organizados por módulos com um plano de estudos constituído pelas seguintes componentes de formação: a) Geral, da qual fazem parte as disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Educação Física; b) Complementar, composta pelas áreas de Ciências Sociais (História e Geografia) e de Ciências do Ambiente (Ciências Naturais, Físico-Química); c) Vocacional, integrada pelos conhecimentos correspondentes a atividades vocacionais e por uma prática simulada preferencialmente em empresas que desenvolvam as atividades vocacionais ministradas. O mesmo diploma esclarece ainda que *«as condições e os termos de funcionamento da prática simulada devem ser estabelecidos em protocolo autónomo a celebrar entre a empresa ou instituição em que esta irá decorrer e o agrupamento de escolas ou escola em que o curso vocacional se desenvolve.»*

Por forma a que esta formação se consiga adequar efetivamente aos alunos, desde logo aos seus saberes prévios, está previsto que: *«No início de cada ciclo de estudos, deverá proceder-se a uma avaliação diagnóstica, tendo em vista a caracterização da turma do curso vocacional (...).»* É ainda referido que: *«devem ser criadas condições organizacionais, pedagógicas e didáticas que permitam estimular os interesses dos alunos.» (ibid.)*. Por fim, o diploma refere que quem concluir esta formação ficará habilitado com o 6.º ou o 9.º ano.

No ano de 2013-14 esse projeto foi alargado das 13 escolas iniciais a um total de 500 novas escolas e foi também nesse ano letivo que os alunos entretanto saídos do primeiro momento de formação (referente ao Projeto-Piloto a que este artigo respeita) chegaram ao ensino secundário no entretanto criado Ensino Vocacional Secundário, processo também ele monitorizado pela equipa deste projeto (cf.



Despacho n.º 12223/2013).² Atualmente, no ano que ora se finda, 2014-15, culmina o processo de formação vocacional para os alunos que, tendo concluído com sucesso o referido Ensino Vocacional Secundário, pretendam prosseguir a sua formação profissional, com a implementação dos chamados Cursos Técnicos Superiores Profissionais (TeSP) (criados pelo Decreto-Lei 43/2014, de 18 de Março) que correspondem à conclusão desta formação vocacional e que deverá ser feita nos diversos Institutos Politécnicos distribuídos pelo território nacional.

Assim, face àquilo que são os objetivos da Portaria n.º 292-A/2012 que regula esta nova formação vocacional, os autores deste artigo propõem-se confrontar, numa perspetiva crítica, os desideratos desta nova oferta formativa face àquilo que são os principais enfoques teóricos sobre a questão do abandono escolar *lato senso* e do processo de aprendizagem vocacional *stricto senso*, tendo por base os dados empíricos referentes às 13 escolas do Projeto-Piloto.

Fundamentação Teórica

Sucesso escolar e abandono escolar: relevância da família na trajetória escolar.

Diogo e Diogo (2013) referem que as taxas de insucesso e de abandono escolar são ainda significativas em Portugal, havendo uma fraca preparação dos jovens que entram no mercado de trabalho e sendo, frequentemente, a mão-de-obra desqualificada. Uma análise fina dos trajetos destes alunos que abandonam precocemente a escola e que apresentam *deficits* de preparação demonstram que eles são, tendencialmente, alunos que repetidamente enfrentam inadaptação ao processo de ensino-aprendizagem do chamado ensino regular. Mesmo com as mudanças que têm vindo a ser implementadas para melhorar o desempenho dos alunos mais afastados dos desideratos escolares não se tem conseguido infletir este abandono escolar. Uma primeira aproximação a este problema coloca o seu epicentro na família (Bourdieu e Passeron, s.d.; Cavalcanti, 2011; Nóbrega, 2010; Nóvoas, 2012; Pereira, 2013). Na verdade, temos de ter em conta que esta pode influenciar a escolha do percurso escolar de cada indivíduo porque, baseando-nos na análise bourdieuriana, percebemos que os grupos sociais decidem o que fazer tendo em conta os seus recursos. Ou seja, *“uma família de classes mais baixas investe pouco*

² À data em que entrou em vigor a Portaria n.º 292-A/2012, ainda não tinha sido legalmente regulamentado o Ensino Vocacional Secundário que veio a ser criado, no ano seguinte, pela Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto.



na educação dos seus filhos, já que por falta de capital social, económico e cultural, o retorno do investimento escolar é considerado reduzido e apenas se materializa a longo prazo.” (Bourdieu, 1979, cit. por Nóvoas, 2012, p. 15). As famílias de classes mais baixas tendem então a optar por trajetos mais curtos, com vista a uma integração no mercado de trabalho (*ibid.*). Já as classes médias apostam fortemente na escolarização dos seus descendentes, uma vez que possuem níveis de *capital cultural* mais elevados. Estas são famílias que, em muitos casos, devem a sua posição social a uma ascensão por meio da escolarização (Nóvoas, 2012). No que concerne às classes mais elevadas, compostas por elites económicas e culturais, estas investem de uma forma menos acentuada na formação dos seus filhos, visto que o sucesso escolar é considerado como sendo algo natural para eles e já ocupam posições dominantes na sociedade, não estando dependentes deste sucesso para subir na vida (Nóvoas, *op. cit.*). Façamos uma leitura mais fina destas análises convocando a este debate um modelo onde se aborda a chamada esperança de escolarização (Boudon, 1990; Grácio, 1997). Basicamente, este modelo teórico preconiza que as famílias, na hora de decidirem os percursos dos seus educandos, tomam em linha de conta uma série de variáveis, desde logo, as *vantagens*, os *custos* e os *riscos* da permanência no sistema de ensino. Implicitamente, percebe-se que estas escolhas se prefiguram fundamentais maioritariamente, se não exclusivamente, para as famílias com menores recursos financeiros e culturais. Basicamente, o problema colocar-se-ia nos seguintes termos: as famílias, para continuarem a manter o jovem no sistema de ensino, têm de custear as inúmeras despesas que não estão cobertas por qualquer subvenção estatal e que são, como sabemos, muitas. Mormente, a família, se optasse pela não permanência do aluno na escola, poderia – se o educando ingressasse nesse momento no mercado de emprego – aliviar-se das despesas escolares com esse educando ou, até, passar a ver aumentado o respetivo rendimento do agregado familiar se o jovem passasse a entregar todo ou uma parte do seu rendimento para ajudar nas despesas de casa (Grácio, 1997). Inversamente, se a família optar por manter o estudante na escola terá de suportar um duplo custo – o das despesas associadas à continuação da frequência escolar e a privação de um rendimento ou uma diminuição de despesa com carácter imediato (Boudon, 1990; Grácio, 1997). Ora, para famílias carenciadas a força destes argumentos não pode ser negligenciada e tem vindo a constituir-se como um fator de abandono escolar precoce no nosso sistema de ensino. Mormente, a questão cultural – que vimos atrás – cruza-se com esta: estas famílias, por terem conseguido a sua sobrevivência através de percursos



onde frequentemente a escola não apresentou um papel relevante, tendem a perceber essa mesma escola com um valor baixo ou nulo na vida dos seus educandos. Aliás, existe aqui uma inegável homologia entre o pouco *capital cultural* facultado a estes alunos pelas respetivas famílias, a pouca preparação relativa destes educandos face aos seus colegas com «currículo oculto» mais rico e as próprias trajetórias de insucesso e abandono escolar por parte destes alunos que, também por esta via, foram sempre estudantes em desvantagem dentro do sistema de ensino regular dito e supostamente democrático para todos. Neste modelo, se a família optar por prescindir da diminuição das despesas do agregado familiar e estiver disposta a custear a manutenção do seu educando na escola, tal resulta das *vantagens* ou *benefícios* que ela perspetiva que resultarão para o seu educando por este alcançar um grau de formação escolar superior. Sabemos que, tendencialmente, nesta decisão não são indiferentes os resultados prévios destes mesmos alunos (Grácio, 1997): as famílias esforçam-se tendencialmente por manter os filhos na escola quando estes, ao longo do anterior percurso no ensino regular, demonstraram boa ou mesmo muito boa apetência para o estudo. Ora, sabemos que não é esse o perfil dos estudantes que repetidamente reprovam e que são, maioritariamente, os mesmos que abandonam a escola. O alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano (decorrente da aplicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) não inflete esta tendência antes a agrava: quando a escolaridade obrigatória se situava no 9º ano, já existiam elevadas taxas de desvio etário e de abandono escolar em Portugal (Giase, 2004; Santos e Dias, 2007). Aliás, percebe-se essa tendência, precisamente tendo por base o modelo que estamos a analisar, dado que pelas idades dos 15 ou 16 anos (final do 9.º ano), os jovens já podem começar a trabalhar. Surge exatamente nessa altura o dilema descrito neste modelo, principalmente se os jovens até esse momento tiverem apresentado um elevado insucesso no ensino regular. Por maioria de razão se percebe, adicionalmente, que o alargamento da escolaridade obrigatória para o 12.º ano não poderá alterar essa tendência de abandono escolar, porque o esforço pedido às famílias aumentou ainda mais, permanecendo inalterados os dados que as levam a não manter por muito tempo os filhos na escola se estes repetidamente demonstram inaptidão e, ainda por cima, se tal implicar um esforço elevado para o respetivo orçamento familiar. Para finalizar, urge perspetivar quais os *riscos* associados à opção de manter os filhos na escola no âmbito deste debate que temos estado a desenvolver. Vejamos, até ao momento em que a escolaridade obrigatória se situava no 9.º ano, o esforço das famílias deveria ser, desde logo, a conclusão dessa meta



formativa, ou seja, nos casos de maiores dificuldades económicas em interação com maus desempenhos escolares dos educandos, muitas das famílias terminariam aí (no 9.º ano) o seu esforço de apoio à escolarização dos seus educandos, permitindo que estes ingressassem no mercado de emprego. Esforços adicionais para custear um percurso escolar mais longo dos filhos para além do 9.º ano só se justificariam tendencialmente para os melhores alunos e, além disso, esse esforço teria que implicar mais três anos adicionais de formação – a conclusão dos 10.º, 11.º e 12.º anos – pois o único grau que efetivamente constitui uma vantagem no atual mercado de emprego é o 12.º ano comparativamente aos alunos que tenham concluído só até ao 9.º ano. Ou seja, ter o 9.º ano, o 10.º ou o 11.º pouca ou nenhuma diferença faz. Ora, a ser deste modo, facilmente se percebe que o esforço das famílias na permanência dos seus filhos no sistema de ensino para valer a pena (alcançar o 12.º ano) implicava, para o ciclo de formação seguinte (o Ensino Secundário), mais três anos de formação (sem contar com eventuais retenções que implicariam ou um abandono por incapacidade de prosseguir ou um aumento do período de formação com as despesas daí decorrentes). Neste caso, então, o *risco* associado seria que o estudante, não obstante o esforço da família para mantê-lo a estudar, não conseguisse alcançar o grau seguinte, ou seja, estivesse um, dois, três ou mais anos a estudar e saísse do sistema de ensino com o mesmo 9.º ano que já tinha inicialmente conseguido. Ora, facilmente se percebe que, com o alargamento da escolaridade obrigatória só se conseguirá diminuir drasticamente o abandono escolar se o Estado implementar fortes incentivos às famílias para que os seus educandos prossigam os estudos, desde logo através de apoios adequados para minorar ao máximo o esforço financeiro exigido às famílias para que os seus filhos concluam um percurso de escolarização que é agora três anos mais longo e/ou se o Estado promover vias de formação que possam captar pelo menos alguns destes alunos que não prosseguem no ensino regular porque têm um fraco percurso escolar.

Reprodução do modelo familiar na trajetória escolar e profissional dos alunos.

Berthelot (1982) demonstrou empiricamente que uma parte dos feixes globais de trajetórias que atravessam o sistema de ensino é inovadora quebrando, por isso, com a reprodução das desigualdades de partida proposta pela teoria estrutural-determinista ou culturalista que acabámos de ver, mas existe uma parte que é reprodutora, não pela desigual formação dos alunos entre si (como resultaria da teoria culturalista), mas, antes, pelo facto de haver influência das profissões dos pais nas profissões que



um dia os filhos quererão ter, qualquer que seja o lugar de classe considerado. Ora, neste ponto de vista, compreende-se que possa haver alunos cujos pais se dedicam a profissões manuais e que queiram seguir essas mesmas profissões, não por desigualdade em relação aos seus colegas, mas porque por terem convivido com a profissão dos pais podem estar mais propensos a adotá-la. Neste caso, a maior concentração de indivíduos dos lugares de classe mais baixos nas vias de formação vocacional ou profissional surgiria como uma continuidade com a trajetória profissional dos pais que, gradualmente, e ao longo dos anos, lhes foi sendo socializada e valorizada familiarmente. Ora, isso poderá ditar percursos não manuais para alguns dos filhos de pais que exercem profissões também elas não manuais e profissões manuais para alguns dos filhos de pais com esse tipo de profissões. Não sendo, como o próprio Berthlot faz ver uma relação causal, necessária e inexpugnável ela é, contudo, uma das possibilidades empíricas que se tem observado em estudos internacionais em larga escala, com amostras extensas.

Igualdade no acesso, desigualdade no sucesso escolar

Sanches e Melão (2011) referem que não basta proporcionar o acesso à escola a todos os alunos, sob o lema da igualdade de oportunidades; é preciso assegurar a igualdade de oportunidades no sucesso. Concordantemente, Fonseca e Pimenta (2011) mencionam que a legislação garante o acesso a todos, mas em relação à permanência ainda há muito que avançar, pois ainda há currículos descontextualizados, elevado índice de reprovação, principalmente, entre as camadas mais pobres da população. Como vimos antes, apesar de todos os indivíduos terem direito à educação, nem todos chegam à escola em situações iguais. Sanches e Melão (2011) mencionam que o princípio da educação para todos (ou escola inclusiva) surge na lógica da defesa da equidade social. A educação tem de contribuir para uma maior equidade, o que implica garantir que todos tenham condições para obter sucesso escolar pois, sabendo que os alunos chegam em condições desiguais, a escola não deve apenas olhar para as metas de taxas universais de inscrição e muito menos de certificação. A generalização do ensino igual para todos desenvolveu perversamente uma desigualdade de oportunidades porque a escola tende a transmitir saberes dirigidos a um aluno ideal, de classe média ou alta, abstraindo-se das condições económicas e sociais da família de origem (Mendes, 2009), dado que grande parte dos hábitos da escola aproximam-se da cultura das classes mais privilegiadas, afastando, por consequência, os estratos mais desfavorecidos, uma vez que os



últimos não se identificam com esses ensinamentos (Pereira, 2013). Na prática, cai-se vezes de mais na lógica do sucesso de caminho único, esquecendo que o sucesso pode ter caminhos múltiplos, tanto mais numa sociedade crescentemente multicultural e multifuncional.

Deficits de escolarização e exclusão social.

Atendendo a que a exclusão social pode ser definida pela falta de acesso a algum tipo específico de poder percebe-se até que ponto, num grande número de casos, a privação da escolarização consubstancia formas de exclusão social relativa, porque muito do que permite a um indivíduo participar de forma ativa e ter um lugar na sociedade, resulta das competências que se conseguem por via da formação escolar que, não existindo ou sendo deficitária (por interrupção precoce, por exemplo), não faculta ao sujeito os saberes fundamentais a uma cidadania ativa e plena. Esta situação é ainda mais grave tendo em conta que: *“Como a população mais pobre não possui ou possui baixos níveis de educação e de formação profissional, é-lhe dificultada a sua inserção no mercado de trabalho.”* (Mateus, Silva, Cordeiro, Sampaio e Fonseca, 2009, p. 5). Neste caso, os fenómenos de pobreza e exclusão social parecem um círculo vicioso, pois as pessoas não conseguem investir na sua educação devido aos poucos rendimentos e não conseguem ganhar melhores salários porque têm baixa ou nenhuma qualificação.

Aprendizagem no contexto do trabalho e sistema-dual

A OCDE e a UNESCO têm vindo a dedicar uma crescente atenção à questão da aprendizagem vocacional que combina aprendizagem em aula com aprendizagem nas empresas (Euler, 2013). O facto de, na maioria dos países, o sistema de ensino e as escolas operarem isoladas do mundo real do mercado de trabalho, condicionando no processo formativo muitas das competências que ali são fundamentais, é um forte incentivo à adoção do modelo dual. Ainda assim, a introdução de um tal sistema pode enfrentar diversas dificuldades, desde logo, limitações que decorrem da organização da própria sociedade que os procure adotar, dado que o modelo original é alemão e reflete as características da sociedade alemã (Arslan et al., 2013). Uma outra dificuldade identificada e que seguramente não é menor do que a anterior, tem a ver com as resistências que a formação vocacional pode encontrar tendo em conta a perceção das famílias face ao *status* deste tipo de formação comparativamente à



educação no contexto do ensino regular. Estas tendem a atribuir um *status* muito mais elevado ao ensino regular comparativamente ao ensino vocacional, frequentemente remetido para última escolha (Arslan et al., 2013; Bosh e Charest, 2006). Por essa razão Euler (2013, p. 62) salienta que «*a aceitação social da formação vocacional dual constitui um elemento chave para que valha a pena importá-lo para um país.*» Entre nós, na análise do processo de implementação e desenvolvimento da Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Pombal, Margarida Marques (1991), referindo-se ao ensino profissional,³ evidencia o esforço notável que a referida escola teve que fazer (a nível da comunidade local) para diminuir «a desconfiança relativamente a este tipo de vias alternativas.» (*op. cit.*, p. 49)

O maior benefício dos programas WIL (os chamados programas de *work-integrated learning* – programas de aprendizagem em contexto de trabalho), no âmbito dos quais o sistema dual se enquadra, é o facto destes conduzirem a uma maior adequabilidade entre a formação e o perfil requerido no mercado de trabalho, permitindo um aumento da empregabilidade dos programas de formação e graduação, facultando uma maior recompensa às expectativas dos estudantes em termos do investimento que fizeram na sua formação (Abeysekera, 2006; Arslan et al., 2013; Cates e Jones, 1999; Kerka, 1999). Mas há que ter em conta que esta formação vocacional (Arslan et al., 2013, p. 24): «*se refere a um perfil de competências que reflete não somente as necessidades correntes do mundo dos negócios ou da indústria, mas decorre do próprio conceito de vocação. Tal significa que a formação vocacional deve servir propósitos que vão para além das necessidades de uma simples empresa.*» Procura-se, desta forma, contrariar uma tendência denunciada por Hanushek, Woessmann e Zhang (2011) que, baseados numa amostra de 15.000 pessoas da *Adult Literacy Survey* (desenvolvida pela OCDE) confirmaram a ideia generalizada de que a educação vocacional facilita a transição para o emprego, mostrando que a taxa de desemprego é habitualmente mais baixa. Contudo, à medida que o tempo passa, tende a emergir um fenómeno diferente: quem frequentou programas de educação vocacional tem maior dificuldade em regressar ao mercado de trabalho quando perde o emprego. Evitar esta tendência implica, na prática, que se forneça uma formação alargada sobre uma dada função, ao invés de fazê-lo somente centrado na lógica de uma empresa (Euler, 2013). Em Portugal, Margarida Marques (1991), no contexto profissional que analisou, fala no ‘acompanhamento’ feito no contexto de empresa como podendo facilmente resvalar para a formação para o posto

³ À data ainda não existia a oferta vocacional à qual este artigo respeita.



de trabalho realidade, segundo diz, «para a qual os responsáveis estão sensibilizados e que também rejeitam.» (*op. cit.*, p. 53). Neste processo, a questão da idade dos alunos é um aspeto incontornável a ter em conta na implementação do sistema vocacional dual, dado que em todos os países participantes entende-se que a seleção alemã aos dez anos é exageradamente precoce (Arslan et al., 2013).

Uma última questão incontornável na análise da implementação do sistema dual tem a ver com a centralização *versus* autonomia no desenvolvimento do respetivo currículo (Arslan et al., 2013). Este aspeto entronca na questão do ‘partenariado socioeducativo’ conceito através do qual Margarida Marques (1991) faz avultar a importância da participação das dinâmicas locais no desenho e no desenvolvimento dos projetos de formação profissional desta natureza, uma vez que, seguindo uma conceção de Stiévenart, os sistemas interpenetram-se e devem, por isso, ligar-se numa lógica que se percebe que é local e não central.

Metodologia

Amostra

Tal como já foi referido anteriormente, este projeto foi aplicado a uma amostra de 13 escolas distribuídas pelo país, procurando, na medida do possível, refletir algumas das principais particularidades da nossa realidade (norte, centro e sul) e litoral/interior, seguindo a divisão territorial NUTS II do INE (excluindo as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores). Tratou-se de uma amostra de 285 alunos (dos quais apenas 209 alunos responderam ao nosso questionário) e de 104 professores (38,5% do sexo masculino e 61,5% do sexo feminino) de 13 escolas distribuídas conforme descrito na tabela infra:



TABELA I - Alunos e Professores por Escola

Escolas/Agrupamentos	Alunos		Professores	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
DRE Algarve - Esc. Bas. 2, 3 Dr. António Sousa Agostinho	12	5,7	7	6,7
DRE Algarve - Esc. Profissional Cândido Guerreiro	17	8,1	8	7,7
DREAlentejo - Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora (André Resende)	18	8,6	8	7,7
DREAlentejo - Colégio de Nossa Senhora da Graça	17	8,1	11	10,6
DREC - Agup. Esc. Alcains e S. Vicente da Beira	14	6,7	5	4,8
DREC - Esc. Sec. Engº Acácio Calazans Duarte	17	8,1	8	7,7
DRELVT - Alcochete	8	3,8	4	3,8
DRELVT - Esc. Sec. Ferreira Dias	23	11,0	10	9,6
DRELVT - Escola Comércio Lisboa	23	11,0	9	8,7
DRELVT - Externato João Alberto Faria	16	7,7	5	4,8
DREN - Agup. Esc. Macedo Cavaleiros	18	8,6	9	8,7
DREN - Esc. Bas.2,3 Sande	13	6,2	12	11,5
DREN - Esc. Sec. Senhora da Hora	13	6,2	8	7,7
TOTAL	209	100,0	104	100,0

Dos referidos 209 alunos 13 são do 2.º Ciclo (6,2%) (83,3% rapazes e 16,7% raparigas) e a grande maioria 196 (93,8%) são do 3.º Ciclo (65,3% rapazes e 34,7% raparigas).

TABELA II - Idades por ciclo de estudos

Ciclo	Idade							Total
	13	14	15	16	17	18	19	
2º	6	5	0	0	1	0	0	12
3º	10	22	47	37	26	3	1	146
TOTAL	16	27	47	37	27	3	1	158*

*51 casos omissos.

Vejamos a distribuição das idades dos alunos:

- No 2.º ciclo: 50% dos alunos respondentes tem 13 anos (2 anos de desvio etário).⁴ Os restantes 50% afirmaram ter idades superiores: 41,7% tem 14 anos (3 anos de desvio etário) e 8,3% (apenas um caso) afirmou ter 17 anos (6 anos de desvio etário).
- No 3.º ciclo: 6,9% afirmou que possui 13 anos; 15,1% 14 anos (1 ano de desvio etário); 32,2% 15 anos (2 anos de desvio etário); 25,3% 16 anos (3 anos de desvio etário); 17,8% 17 anos (4 anos de desvio etário); 2,1% (apenas 3 casos) 18 anos (5 anos de desvio etário); 0,7% (apenas um caso)

⁴ Desvio Etário: número de anos a mais face à idade normal de frequência do ciclo – 11 anos no 2.º ciclo e 13 anos no 3.º (Giase, 2004; Santos e Dias, 2007).



19 anos (6 anos de desvio etário).

Plano de Observação

Dada a extensão do número de indivíduos a observar (alunos e famílias, docentes e empregadores), optámos por inquiri-los através de um inquérito por questionário semiestruturado. Por um lado, esse instrumento de recolha de dados permitiu-nos abarcar a totalidade dos casos, fazendo-o, mormente, através de um procedimento que não fosse exageradamente moroso; por outro lado, por termos plena consciência que algumas das questões a levantar aos respondentes implicariam um nível de aprofundamento maior, optámos por incluir questões abertas nesses questionários através das quais os respondentes pudessem exprimir-se livremente sem ficarem confinados a opções de escolha múltipla provavelmente redutoras do campo de análise. O carácter inovador do projeto assim o exigiu, não podendo nós, antecipadamente, propor opções de escolha de resposta cujo sentido – exatamente decorrente desse carácter inovador – poderiam ser completamente díspares da real opinião dos inquiridos. Assim, desenvolvemos três questionários para a inquirição dos grupos de agentes definidos na amostra (um questionário aos alunos e às respetivas famílias, um questionário aos docentes e um questionário às entidades empregadoras) como forma de cruzarmos, o mais exaustivamente possível, os vários olhares dos diferentes agentes ou *stakeholders* envolvidos no Projeto do ensino vocacional básico: a) os alunos e as famílias, porque, desde logo, os primeiros são os destinatários diretos deste Projeto; b) por sua vez, sendo os professores um grupo de agentes indispensável à prossecução deste Projeto, conhecer as suas opiniões era fundamental. Por fim, mas não menos importante, sabendo que estes processos nalguns casos culminarão numa mais fácil integração no tecido empresarial local e sabendo, mormente, que uma parte não negligenciável do programa de formação adstrito a este Projeto deveria ser desenvolvido em contexto de empresa, conhecer a opinião dos empregadores era também fundamental. Saliente-se que, à data em que este artigo foi elaborado ainda não tínhamos os dados das entidades empregadoras.

Procedimento e tratamento dos dados

Os dados destes questionários foram tratados em SPSS. As perguntas aos professores, dado serem maioritariamente abertas, implicaram uma codificação *a posteriori*, através de análise de conteúdo.



Apresentação e Discussão dos Resultados

A perspetiva dos alunos sobre o ensino vocacional básico

Uma vez que temos consciência da inegável influência que o contexto familiar tem junto das trajetórias dos alunos, procurámos indagar, para começar, junto das famílias, qual a sua opinião sobre a escola. Em 80% dos casos, as respostas foram positivas, fundamentalmente focalizadas sobre as aprendizagens de forma genérica (30% dos casos) e sobre a aquisição de competências para o mercado de trabalho, de forma mais concreta (70% das menções). Quanto às famílias que, em termos gerais, consideraram a escola como sendo negativa (os restantes 20%), a sua grande maioria (60% dos casos) consideram (em substância) que *ela pode ser perniciosa porque faculta más companhias* ou porque *impede os alunos de começarem a trabalhar*; 30% apreciam negativamente a escola identificando questões de desigualdade de tratamento por parte de quem nela trabalha face a si ou aos filhos. Os restantes 10% mencionaram outras razões. Procurámos aprofundar a análise inquirindo as famílias especificamente sobre este Projeto do Ensino Básico Vocacional que era, afinal, o que mais nos interessava: 41,6% acham bem, embora sem especificar porquê; 21,5% entendem que *é um curso mais fácil do que o ensino regular*; 10,4% referem que *é uma última oportunidade*; 9% dizem que *é uma formação que tem saídas profissionalizantes ou que faculta uma profissão*; 3,5% referiram que *esta formação permite chegar ao ensino secundário mais cedo*. 7% não gostam e outros 7% não sabem. É de salientar que apenas 9% das respostas válidas conflua para a relevância que as famílias conferem à obtenção de uma via de formação para o mercado de trabalho ou conferentes de uma profissão. À primeira vista, poderia parecer que esta seria a qualidade mais apreciada numa formação deste tipo quando, pelo contrário, como acabámos de ver, ela situa-se mais ao nível da capacidade que esta via de formação profissional confere para de certa forma «desencravar» alunos com dificuldades dentro do ensino regular (10,4% dos pais definiram-na como uma última oportunidade e 21,5% apreciaram-na como sendo mais fácil, reforçando esta tendência). Paralelamente, parece também relevante analisar os 7% de pais (dez casos apenas) que afirmaram que não gostam deste projeto de formação vocacional. Quase metade desses pais (49,5%), manifestaram-se negativamente face a este programa de formação por entenderem que os seus filhos tinham condições para prosseguir os seus estudos no ensino regular. Ao contrário do que acabámos de referir, aqui não só não existe satisfação por este ensino ser mais fácil, permitindo aos

alunos conseguirem algum sucesso na escola como, pelo contrário, os pais entendem que os seus filhos tinham capacidade para continuar no ensino regular desde que se esforçassem. Outra das razões avançadas para não gostar desta formação vocacional (avançada por 38% destes pais) prende-se com a perda de tempo a chegar ao mercado de emprego. Os restantes 12,5% mencionaram outras razões para não gostar.

Detenhamo-nos, seguidamente, nas respostas dos alunos: 42.3% referiu que não gostava de frequentar a escola (46.1% dos rapazes e 30.6% das raparigas, definindo uma ligeira apreciação mais negativa daqueles face a estas: $\chi^2=4.240$, $p<0.05$ e $V=0.15$). 19.1% mencionou que não gostava dos professores (Sem diferenças entre rapazes e raparigas, respetivamente com 19.1% para aqueles e 19.4% para estas: $\chi^2=0.001$, $p>0.05$). 10.5% afirmou que não gostava do que lhe ensinavam na escola (10.6% dos rapazes e 11.3% das raparigas, revelando uma apreciação algo mais negativa para estas últimas mas sem significado estatístico: $\chi^2=0.019$, $p>0.05$). 26.4% mencionou outras razões ligadas, maioritariamente, a dificuldades de compreensão dos assuntos e falta de motivação por se sentir socialmente mal integrado (a) na turma. A questão da prática pedagógica dos professores é referida, nestes últimos casos, de forma bastante crítica, evidenciando turmas com vários ritmos de aprendizagem em que alguns professores não atendiam devidamente aos casos individuais com maiores dificuldades em seguir a matéria.

As unidades curriculares onde os alunos identificaram maiores dificuldades foram, por ordem decrescente de relevância:⁵ a matemática (referida por 62% dos alunos) (dificuldade maioritariamente adstrita às alunas, 73% contra 61.7% dos rapazes, embora sem significado estatístico: $\chi^2=2.456$, $p>0.05$), o inglês (mencionado por 57,7% dos respondentes) (também neste caso, dificuldade maioritariamente adstrita às alunas, 62.5% contra 50.4%, mas igualmente sem significado estatístico: $\chi^2=3.030$, $p>0.05$); a história e a físico-química (referidas em igual percentagem por 39,3% dos alunos) (sem diferenças estatísticas entre os sexos), a geografia (mencionada em 38% dos casos) (referida por 34,9% dos rapazes e 45,3% das raparigas, mas sem valor estatístico: $\chi^2=1.606$, $p>0.05$) e o português (referida por 35,6% dos alunos) (dificuldade maioritariamente referida pelos alunos do sexo masculino, com 39.7% contra 23.8% das suas colegas, definindo-se aqui diferenças estatisticamente significativas segundo o género: $\chi^2=4.856$, $p<0.05$ e $V=0.154$).

⁵ Tratava-se de uma pergunta de escolha múltipla, na qual os alunos podiam escolher mais do que uma opção. Por este facto o total não soma 100%.



Em qualquer destas unidades curriculares a idade não surgiu associada à distribuição identificada entre os vários grupos considerados, exceto para o inglês referido pela maioria dos alunos de 13 anos (81.3% dos casos), quando os restantes grupos de idades (até 19) se situaram num valor percentual médio significativamente mais baixo (à volta dos 60%: $\chi^2=12.409$, $p<0.05$ e $V=0.248$).

Quanto ao número de reprovações as respostas foram as seguintes: 3% dos alunos afirmaram que nunca reprovaram; 10.3% afirmou que reprovou uma vez; 45,8% foi referido para duas reprovações; 28,6% dos respondentes afirmou que reprovou três vezes e 12.3% dos inquiridos disse que reprovou mais do que três vezes.⁶ No cômputo geral, a quase totalidade dos respondentes (86,7%) afirmou que reprovou duas, três ou mais vezes. Trata-se de uma distribuição consentânea com a idade dos alunos que vimos na metodologia (ver Tabela II) e que identificava, claramente, para os dois ciclos de estudos, níveis de desvio etário elevados.⁷ A conjugação simultânea destes resultados permite-nos perceber que, na grande maioria dos casos, são alunos com algum nível de inadaptação ao ensino regular. Esta evidência reforça a opinião dos pais que vimos antes, segundo a qual este projeto representa uma modalidade mais fácil ou até uma última oportunidade para os seus filhos concluírem pelo menos o ensino básico. A ser deste modo, este projeto constitui uma oportunidade efetiva de escolarização para grupos de alunos que apresentam dificuldades graves ou mesmo muito graves ao longo da sua trajetória no ensino regular, facultando-lhes, como faz parte dos objetivos do projeto, um percurso de formação alternativo.

⁶ Em termos das reprovações por ciclo de estudos: o 2º Ciclo foi o mais mencionado (com 37,3% das referências), seguido do 3º Ciclo (com 35,3% das menções) e, por fim, do 1º Ciclo (com 27,4% dos casos).

⁷ Uma das críticas mais severas ao ensino dual tem sido precisamente a questão etária (Arslan et al., 2013; Euler, 2013; etc.) desde logo na Alemanha, onde se entra com 10 anos. Em Portugal procurou-se minorar esta tendência propondo uma idade mais avançada de 13 anos como mínimo para a entrada nesta nova oferta formativa. Ainda assim, têm surgido diversas críticas que denunciam que 13 anos continua a ser extremamente cedo, devendo ocorrer somente após o ensino secundário. Ora, pelos nossos dados (Tabela II), percebe-se que, na grande maioria dos casos, devido ao elevado desvio etário, a generalidade destes alunos já está com a idade que teria após a conclusão do referido ensino secundário. Assim, prolongar ainda mais a sua permanência no ensino regular, não obstante o já demonstrado insucesso anterior, isso sim poderia privar estes alunos de contactar com um processo de aprendizagem alternativo que os captaria numa idade ideal para ingressar nestes cursos. Na oferta formativa precedente -os Cursos de Educação e Formação (CEF)- a entrada era e continua a ser aos 15 anos, embora podendo ocorrer mais cedo nalguns casos (cf. Despacho Conjunto n.º 453/2004). Paralelamente, se a questão é o possível enclausuramento destes alunos nesta nova formação vocacional, que, porque tiveram de escolher muito cedo a sua trajetória estudantil eventualmente seriam impedidos de almejar outros percursos formativos se em dada altura viessem a sentir vontade de fazê-lo, está, pelo menos parcialmente, salvaguardado com o processo de intercomunicabilidade formativa (entre o ensino vocacional e o ensino regular) expressamente previsto na Portaria n.º 292-A/2012, ao propor um Módulo Geral (Português, Matemática e Inglês) e um Módulo Complementar (História e Geografia; Físico-química e Ciências naturais) essencialmente semelhantes aos propostos no ensino regular.



A maioria dos alunos inquiridos (79,9%) não pretende prosseguir estudos no ensino regular (trata-se de uma tendência verificada para os alunos de ambos os ciclos, não descrevendo diferenças estatisticamente significativas entre ambos: $\chi^2=3.177$, $p>0.05$); contudo, uma maioria ainda maior de alunos (80,3%) referiu que pretende prosseguir estudos no ensino profissional (trata-se de uma motivação mais verificada para os alunos do 3º ciclo do que para os seus colegas do 2º ano: 82,9% contra 75,0%, respetivamente, mas, ainda assim, sem definir diferenças estatisticamente significativas entre ambos os grupos: $\chi^2=0.472$, $p>0.05$). Ou seja, estes alunos pretendem prosseguir os estudos mas no ensino profissional o que mostra que, com grande probabilidade, muitos deles iriam abandonar precocemente o sistema de ensino se apenas tivessem como escolha a permanência no ensino regular. Estes alunos argumentam (em substância)- dando força a argumentos que já empregámos anteriormente-, que não pretendem voltar ao ensino regular porque é *mais difícil, enfadonho ou desmotivante*. É ainda referido que, *ao contrário do ensino regular, o ensino vocacional dá uma saída profissional*.

Quanto à apreciação do valor do curso para a trajetória dos alunos, 32,5% dos respondentes afirmou que pretende aprender com este curso matérias que lhe sejam úteis para conseguir uma profissão; 65,1% dos alunos disse que pretende aprender matérias que sejam úteis para prosseguir os estudos e mais tarde conseguir uma profissão; 6,2% dos inquiridos identificou outras motivações de aprendizagem para este curso (não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na apreciação do curso por ciclo de estudos: $\chi^2=2.715$, $p>0.05$). O prosseguimento de estudos tendente a conseguir uma profissão foi, então, a razão mais referida. O facto de serem alunos maioritariamente com percursos tendenciais de elevadas reprovações, como vimos, permite-nos perceber, que não é propriamente a falta de vontade de estudar ou um qualquer tipo intrínseco de aversão à escola que determina esse percurso mas, pelo contrário, reforçando o que vimos serem as opiniões dos pais sobre o curso, é o grau de dificuldade e/ou a motivação dos alunos para o ensino regular que dita tal percurso pois, na verdade, mediante as condições oferecidas por este curso, os alunos pretendem prosseguir os estudos e, só então, obter a sua preparação profissional. Saliente-se que este perfil de resposta não surgiu associado nem à idade dos alunos respondentes ($\chi^2=3.822$, $p>0.05$), nem ao género ($\chi^2=3.555$, $p>0.05$).

Na apreciação que os alunos fazem dos aspetos mais positivos do curso temos tendências de resposta que se centram no *gosto pela prática pedagógica dos*



professores/matérias dadas de forma mais fácil que nos permitem aprender ao nosso ritmo/os professores são diferentes (referida por 21,4% dos alunos) (dimensão que esses mesmos alunos, na sua maioria, como vimos antes, criticaram fortemente no ensino regular), *a componente vocacional é mais prática e/ou é mais ligada à vida e às profissões dos nossos pais* (referida 21,3% das vezes), *a possibilidade de ter boas notas/compensa o meu esforço/motiva-me* (mencionada por 14,5% dos alunos). É ainda referido *o facto da prática simulada ser ótima* (segundo 13,1% dos respondentes), *a maior perspectiva de emprego* (aduzida por 11% dos inquiridos), *a qualidade da turma* (mencionada 9,4% das vezes), onde os alunos – por supostamente serem todos oriundos de um percurso pouco profícuo no ensino regular – salientaram que *estabelecem bastante cumplicidade entre si* e, por fim, *o domínio da prática sobre a teoria/as aulas práticas* (referida por 9,4% dos alunos).

Nos aspetos mais criticamente apreciados no curso avultam as questões relacionais, sejam elas com colegas ou com docentes (27,7% dos alunos referiu-se a *comportamentos incorretos de alguns colegas*; paralelamente, 16,9% dos alunos mencionou *comportamentos incorretos por parte de alguns dos professores*). Concordantemente, na questão em que procurámos saber junto dos alunos o que mudariam para melhorar o curso, foi maioritariamente referido que deveriam ser afastados ou, quando menos, controlados os colegas mais problemáticos que dificultam a aprendizagem dos restantes. O facto de haver *poucos intervalos/pouco tempo de almoço* foi um outro aspeto negativo (referido por 15,4% dos alunos); A circunstância de *estarem integrados na turma alunos de outros níveis de ensino* (foi mencionado 7,7% das vezes). Esta apreciação negativa foi maioritariamente salientada pelos alunos do 3.º ciclo em relação aos seus colegas do 2.º, descrevendo uma diferença estatisticamente significativa com forte intensidade: $\chi^2=65.505$, $p<0.001$ e $V=0.71$). Perspetiva-se aqui a existência de uma menor maturidade/motivação de alguns dos alunos do 2.º ciclo comparativamente aos seus colegas do 3.º, o que se reflete na prática de comportamentos disruptivos em aula que são denunciados por estes últimos.⁸ A categoria mais observada, com 32,3% das referências, integra os alunos que disseram *não ter quaisquer aspetos negativos a apontar ao curso*. Contudo, a quase totalidade dos alunos (96,0%) afirmou que o seu relacionamento com os colegas é *muito bom* (35,5%), *bom* (39%) ou *médio* (21,5%), havendo apenas 4% que o consideraram *mau* (2,5%) ou *muito mau* (1,5%). Percebe-se deste modo, que a apreciação crítica feita a alguns colegas em termos do funcionamento do curso

⁸ Há que ter em conta que, nestas turmas, tanto existem alunos do 2º como do 3º ciclo.



– questão que acabámos de ver- se deve fundamentalmente ao ruído, às desatenções, etc. que estes demonstram durante as aulas e não tanto a incompatibilidades relacionais fora do período das aulas.

A distribuição dos níveis de escolaridade do pai dos alunos é bimodal, sendo as categorias mais representadas: pais que concluíram até ao 1.º Ciclo e 3.º Ciclo do Ensino Básico (ambas com 25,6% das referências). 21% dos pais concluíram até ao 12.º ano. 19,9% concluíram o 2.º ciclo do ensino básico. Os pais licenciados representam 5,1% dos casos e os níveis de escolaridade superiores apresentam valores residuais (mestrado 1,1% dos casos; doutoramento e mais 1,1% das referências). Sem qualquer escolaridade foram indicados apenas 0,6% dos pais.⁹ É reconhecido na literatura da especialidade, que tende a haver uma certa reprodutibilidade das trajetórias dos filhos tendo em conta desde logo, a escolaridade dos pais. Tal explicação permitiria perceber uma certa correlação (ainda que teórica) entre o nível dos alunos deste projeto e a escolaridade dos respetivos pais. Seja como for, ainda assim, cerca de 7,3% desses mesmos pais é possuidor de Licenciatura ou mais, o que, tendencialmente, poderá indicar um alargamento da base de recrutamento destes alunos a pais mais escolarizados e, eventualmente, a lugares de classe mais elevados. Vejamos, então, a estrutura de lugares de classe referente às profissões dos pais destes alunos, tomando por base a Tipologia ACM: Assalariados agrícolas (AA) 2,6%; Agricultores independentes (AI) 0,9%; Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL) 5,3%; Empregados Executantes (EE) 31,6%; Operários (O) 36,8%; Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE) 6,1%; Trabalhadores Independentes (TI) 2,6%. 14% dos pais estão desempregados e 30,1% dos alunos não identificou o grupo profissional do pai. Verifica-se, efetivamente, que alguns destes pais são dos lugares de classe mais elevados: 6,1% Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE) e 5,3% Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL),¹⁰ dando alguma sustentabilidade empírica a esta hipótese. Contudo, a grande generalidade dos pais destes alunos (68,4%) são Empregados Executantes (EE) (31,6% dos casos) ou Operários (O) (36,8% das observações), confirmando a

⁹ A variável referente à escolaridade da mãe apresentou uma elevada correlação ($r=0.85$) com a escolaridade do pai, pelo que trabalhamos apenas com esta variável.

¹⁰ Repare-se que não existe uma completa homologia entre os níveis de escolaridade mais altos (correspondentes a 7,3% dos pais: 5,1%+1,1%+1,1%) e a percentagem de pais dos lugares de classe mais altos (adstritos a 11,4% dos pais: 6,1%+5,3%). Sobre esta questão cabe referir que Costa, Machado e Almeida (2007) (os autores da Tipologia ACM) salientam que existe uma elevada heterogeneidade dentro do lugar de classe Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL), dado que tanto conta com pequenos empresários e comerciantes (alguns deles pouco ou muito pouco escolarizados) como com grandes empresários (tendencialmente bastante ou muito escolarizados).



tendência da proveniência destes alunos ser maioritariamente dos lugares de classe mais baixos. Lembremo-nos que Berthelot (1982) demonstrou empiricamente que uma parte dos feixes globais de trajetórias que atravessam o sistema de ensino é reprodutora, não pela desigual formação dos alunos entre si (como resultaria da teoria culturalista), mas, antes, pelo facto de haver influência das profissões dos pais nas profissões que um dia os filhos quererão ter, qualquer que seja o lugar de classe considerado. Ou seja, há alunos cujos pais se dedicam a profissões manuais e que seguem essas mesmas profissões, não por desigualdade em relação aos seus colegas, mas porque por terem convivido com a profissão dos pais podem estar mais propensos a adotá-la. Neste caso, a maior concentração de indivíduos dos lugares de classe mais baixos nesta formação vocacional surgiria como uma continuidade com a trajetória profissional dos pais que, gradualmente, a pouco e pouco e ao longo dos anos, lhes foi sendo socializada e valorizada familiarmente (vimos atrás que 21,3% dos respondentes mencionou explicitamente, como sendo um dos pontos fortes deste curso, tratar-se de *uma formação mais ligada à vida e às profissões dos nossos pais*). Desde logo, enquadraríamos aqui, de imediato, alguns dos 36,8% de alunos cujas famílias pertencem ao lugar de classe dos Operários (O), dado que a oferta formativa desta nova formação vocacional, nomeadamente na Componente Vocacional, se enquadra maioritariamente nas profissões adstritas a este lugar de classe. Não sendo, como o próprio Berthelot faz ver, uma relação causal necessária e inexpugnável ela é, contudo, uma das possibilidades empíricas que se tem observado em estudos internacionais em larga escala, com amostras extensas. Ou seja, nem toda a reprodução social tem de ser encarada numa perspectiva fatalista. O facto de um filho de sapateiro ou canalizador querer prosseguir o mesmo ofício do pai pode resultar de uma apetência: podemos gostar mais de algo porque simplesmente sabemos mais sobre isso. Este maior saber resultaria, por sua vez, do maior contacto com esse mesmo saber criando uma relação que é mais circular do que fatalista. De facto, na sua abordagem construtivista sobre o processo de construção da identidade social de cada indivíduo, Berger e Luckmann (s. d.) demonstram que a *socialização primária* é a mais forte. Ora, havendo desde cedo uma socialização para certas profissões no âmbito da referida *socialização primária* não será de alguma forma previsível (ou, quando menos, nalguns casos) que ela acabe por condicionar as escolhas profissionais futuras?

Paralelamente, mas não menos importante, urge perceber que *“a desvantagem sociocultural não traduz apenas escassez de recursos económicos, produzindo outro*



tipo de vulnerabilidades, tais como disfunções cognitivas, carências ao nível psicoemocional, psicomotor e psicolinguístico que interferem com o processo de aprendizagem.” (Delgado, 2006, cit. por Nóbrega, 2010, p. 22). Ou seja, em muitos casos, mesmo com as mais adequadas políticas educacionais inclusivas, ainda assim os *deficits*, os atrasos e as generalizadas contingências do processo de *socialização primária* antecedente à escola ditam, em proporção elevada, trajetórias estudantis de insucesso relativo no ensino regular. Também neste caso, a oferta formativa adstrita ao ensino vocacional, por ser de outra natureza, desde logo, menos exigente do ponto de vista teórico, pode ser mais adequada para este tipo de alunos podendo, se eles quiserem, nisso investirem e se o processo de aprendizagem globalmente resultar, conduzir a uma formação profissional, comparativamente a um percurso de completa impreparação pela ausência desta via captadora de alunos com insucesso escolar. Em maior ou menor número, estes casos também existem e a escola atual deve, na mesma perspetiva de democraticidade que propõe em tantos outros níveis, pensar neles e esta oferta formativa de tipo vocacional será certamente melhor do que o simples abandono destes jovens sem qualquer formação, preparação ou certificação, ditando, aqui sim quase inexoravelmente, uma trajetória profissional futura muito pouco risonha ...

Mormente, urge salientar que, pelo menos no limite, com as reais oportunidades objetivas do mercado de emprego – não é possível conceber uma sociedade multifuncional como a nossa onde, pelo contrário, porque todos têm a mesma formação (seguindo a lógica do sucesso unidirecional), todos farão o mesmo deixando, por essa via, lacunas profissionais, por haver muitas ocupações que por formação não há ninguém que faça.

A perspetiva dos professores sobre o ensino vocacional básico

Contrariamente à opinião das famílias e dos alunos que acabámos de ver, os docentes entrevistados consideram, na sua maioria (59,7%), que este tipo de formação é pouco (51,0%) ou pouquíssimo (8,7%) adequada aos alunos. Nas apreciações positivas, houve docentes que a consideraram muito adequada (6,7%) ou muitíssimo adequada (1,9%). Com uma apreciação média observámos 29,8% dos respondentes.



TABELA III - Obstáculos à Organização do curso/Adequabilidade do curso face aos alunos que o frequentam

Categorias de Resposta	Frequência	Percentagem
Adequa-se ao perfil destes alunos inadaptados ao ensino regular	14	13,4
A prática/prática simulada em empresas pode ser motivadora para os alunos	20	19,1
As escolas não querem ter um ensino estigmatizado nem estigmatizante	1	1,0
Aulas longas de mais	7	6,7
Composição exageradamente heterogénea da turma/mistura de alunos dos 2º e 3º ciclos.	8	7,7
Deveria haver ainda maior integração das componentes I e II na III	3	2,9
Falta de tempo dos professores	3	2,9
Há dificuldade em encontrar empregadores/Há poucas empresas na região	4	3,9
Má atitude/imaturidade/Pouco empenhamento/Indisciplina por parte de alguns dos alunos	24	23,1
Não há manuais adaptados a esta nova oferta formativa desde logo à Componente Vocacional	2	1,9
Nem todas as escolas têm uma «cultura» mais prática onde estes cursos se integrem	1	1,0
Para a implementação desta nova oferta formativa as escolas chocam com dificuldades orçamentais	1	1,0
Para os alunos interessados é completamente adequado, para os outros o oposto	4	3,9
Impreparação dos alunos	1	1,0
Haveria que reduzir a carga horária das Componentes Geral e Complementar em prol da Vocacional	11	10,5
TOTAL	104	100,0

Ao aprofundarmos analiticamente as diferentes perspetivas dos docentes sobre a adequação deste tipo de formação, percebe-se que a simples separação entre *favorável* e *desfavorável*, da questão anterior, é insuficiente, conduzindo a uma perceção truncada da realidade. De facto, o que perpassa nos aspetos mais criticamente sugeridos tem a ver não tanto com a natureza da formação proposta em si mas, antes, com a *Má atitude/Imaturidade/Pouco empenhamento e Indisciplina nas aulas* (respetivamente, mencionada por 23,1% dos professores). Esta questão, lembremo-nos, entronca com as mesmas preocupações que já anteriormente tínhamos analisado aquando da apreciação das respostas dos alunos – maioritariamente era aí referida a *falta de interesse e a existência de comportamentos inadequados em aula por parte de alguns colegas*. Ora, esta questão ao nível da socialização para a cultura escolar, não somente pode ser percebida como um entrave a este tipo de formação, mas, mormente, propende para uma inadequação maior destes alunos face à própria escola. Por este facto se percebe a apreciação dos docentes quando referem que *para os alunos interessados é completamente adequado, para os outros o oposto* (3,9% dos casos). Paralelamente, trata-se da questão de algumas destas turmas apresentarem heterogeneidade, desde logo, porque há alunos do 2.º ciclo e outros do 3.º (questão referida por 7,7% dos professores). Se estes alunos se juntam no ensino vocacional tendo apenas como critério de agregação em turma o seu insucesso relativo no ensino regular tal pode, pelo menos nalguns casos, esconder níveis de preparação prévios e de motivação muito diversificados os quais – claramente dependendo da natureza exigida nas três componentes de formação – poderão ditar níveis de aprendizagem em turma e progressão no âmbito deste projeto também eles muito diversificados.

Um último aspeto que nos parece ser digno de menção tem a ver com uma outra apreciação dos docentes segundo a qual *Deveria haver ainda maior integração das componentes I e II na III.*¹¹ Trata-se, uma vez mais, de uma questão dificilmente negligenciável: se é certo que tem todo o sentido essa adequação ser, tendencialmente, o mais profunda possível, para que as várias componentes de formação contribuam para o processo de aprendizagem no seu máximo sinérgico possível; ainda assim, uma desvinculação total das Componentes I e II poderia ditar uma inadequação quase crónica para os alunos que, posteriormente, quisessem voltar a ingressar no ensino regular (intercomunicabilidade entre o ensino vocacional básico e o regular expressamente prevista na lei). Percebe-se que qualquer tipo de formação tem de apoiar-se, tendencialmente, mais nuns aspetos do que noutros, na impossibilidade de tudo incluir e de corresponder a todos os possíveis desideratos escolares. Neste sentido, qualquer opção tem sempre, mas mesmo sempre, sentidos imediatamente possíveis outros menos, mesmo que igualmente desejados e até previstos. Assim, por forma a procurar assegurar a intercomunicabilidade entre as vias de formação (do ensino regular e do vocacional), há que contemplar o nível teórico pelo menos mínimo para que tal intercomunicabilidade possa de facto ocorrer, situação que, a não acontecer, poderia «enclausurar» os alunos no ensino vocacional, que foi uma das críticas mais severas dirigida aos antecessores Cursos de Educação e Formação (CEF) que permanecem em funcionamento lado a lado com esta nova oferta formativa de ensino vocacional. Percebe-se, assim, que alguns docentes ainda não compreendem aspetos fundamentais do alcance desta nova oferta de formação vocacional. Esta incompreensão torna-se ainda mais evidente no caso dos docentes (embora se refira a apenas dois casos: 1,9%) que referem que *não há manuais adaptados a esta nova oferta formativa, desde logo à componente vocacional.* Veja-se que estes docentes preconizam a criação de um manual para a área vocacional que uniformize propostas. Ora, esta nova formação procura ir exatamente na direção oposta: adaptar a formação vocacional ministrada nas escolas aos particularismos das dinâmicas locais, desde logo, os que resultam das necessidades das empresas da região, dando força ao conceito de ‘partenariado socioeducativo’ de que nos fala Margarida Marques (1991), onde a autonomia das escolas, por forma a dar prossecução à interseção dessas necessidades no âmbito do respetivo Projeto Educativo, é fundamental.

¹¹ Esta tendência de resposta é ainda reforçada pelo testemunho de outros docentes que afirmaram (em substância) que *haveria que reduzir a carga horária das Componentes Geral e Complementar em prol da Vocacional.*



Em termos da identificação dos pontos fortes desta formação avulta a *Adequabilidade da componente prática/prática simulada/via vocacional profissionalizante/ligação escola-empresas* (com 37,4% das referências). Trata-se do reconhecimento da importância, que ora referimos, de articular, em simultâneo, a formação vocacional e profissional dos alunos atendendo às realidades locais e às suas especificidades produtivas e, mormente, fazendo-o no contexto das empresas que, em última instância, garantem os empregos após os processos de formação. Ora, quanto maior for a adequabilidade da formação às reais necessidades dessas empresas tanto maior será, tendencialmente, o contributo que estes futuros profissionais poderão facultar ao tecido empresarial local. Um outro aspeto positivo evidenciado situa-se ao nível da *flexibilidade da componente vocacional/currículo flexível/diversidade de estratégias* (referida em 18,3% dos casos), nomeadamente, ao nível da Componente 3 ligada à formação vocacional. Em terceiro lugar, 15,9% dos docentes salientaram que *esta oferta formativa conjuga bem a formação geral que dá ligação ao ensino regular (através das Componentes 1 e 2) e a vocacional que dá ligação ao mercado de emprego (através de Componente 3)*. Em quarto lugar (mencionada 13,9% das vezes) os docentes mencionaram que esta formação *constitui um novo rumo de formação para alunos sem saída no ensino regular/inclusão educativa*. Não deixa de ser relevante também salientar esta questão da inclusão estudantil. É um facto conhecido e amplamente denunciado nas estatísticas nacionais a ainda elevada taxa de abandono escolar. Um programa de formação que se proponha dar a tais alunos uma possibilidade real de formação vocacional e, mormente, fazendo-o centrado na senda da obtenção de uma profissão, parece ser outra razão evidenciada pelos docentes. Em 13% das respostas foi identificada a *relevância da avaliação em módulos que terminam ao ritmo dos alunos*; 17,4% das respostas indicaram outras razões. Na questão em que se perguntava aos docentes o que alterariam na senda da melhoria do curso, foi sugerido, fundamentalmente, por ordem decrescente de relevância, *criar mecanismos para controlar a indisciplina dos alunos; proceder à organização das aulas em blocos de 45/50 minutos e acabar com as aulas de 90 ou 120 minutos*, porque os alunos se dispersam; *criar aulas de TIC e proceder a uma diminuição da carga horária*. É também referido que *não tendo no geral capacidade para prosseguir no regular, deveria ser criada uma continuação vocacional no Secundário*. Segundo estes docentes, malgrado o curso facultar – através das componentes 1 e 2 – uma formação geral que intencionalmente permite, como já dissemos, manter a interligação entre o ensino vocacional básico e o ensino



regular, ainda assim, eles entendem que os alunos com os quais trabalham apresentam um nível de preparação dificilmente coadunável com tal desiderato. A ser desse modo, defendem que, para poder haver uma efetiva progressão e continuidade destes alunos, deveria ser criada a continuação desta formação vocacional, mas ao nível do ensino Secundário, como, aliás, já existe atualmente criada. Paralelamente, também se perguntava aos professores quais as estratégias concretas que têm adotado na implementação deste projeto. A diversidade quase individualizada de opções, levou-nos a não apresentarmos qualquer quantificação, nem a identificarmos uma qualquer ordem de importância. Há aspetos tão diversos como *a organização periódica de reuniões do conselho pedagógico ou de outros órgãos para estudar estratégias de controlo da indisciplina, a procura de envolvimento dos encarregados de educação com o mesmo propósito, a divisão da turma em grupos*, não somente para controlar melhor as questões disciplinares mas, também, para conseguir grupos mais homogêneos de saber (principalmente nas unidades curriculares das componentes 2 e 3), *desdobrar os alunos pelos respetivos ciclos de ensino para facultar um ensino mais individualizado, levantamento dos interesses dos alunos para adequar a oferta pedagógica e recorrer à coadjuvação com pares pedagógicos*.

CONCLUSÃO

Do lado dos alunos e das respetivas famílias existe um apoio inequívoco à implementação deste projeto do ensino vocacional básico. Trata-se, por um lado, da perceção de que o percurso escolar decorrido até ao momento apresentava enormes dificuldades quaisquer que tenham sido as razões subjacentes. Neste sentido, este ensino surge como uma última alternativa sem a qual a desistência precoce da escola poderia ser inevitável. O valor desta formação é, neste caso, de última alternativa; mas, por outro lado, este ensino surge como uma oportunidade para alunos que, querendo prosseguir, ainda assim, não estavam a encontrar na oferta formativa do ensino regular o tipo de resposta por eles pretendido. O facto de terem uma vocação numa área ou em áreas às quais muitas vezes esse tipo de ensino não confere a devida relevância, poderia estar a desmotivar estes alunos que, desta feita, podem prosseguir essa vocação e fazê-lo, mormente, para conseguirem uma profissão. Trata-se de uma questão que os nossos dados identificam que não está irredutivelmente ligada ao lugar de classe dos alunos, uma vez que é comum a alunos dos diferentes lugares de classe, embora predominem os alunos dos lugares de classe mais baixos.



Do lado dos docentes a perceção de um curso desta natureza é algo menos otimista. Embora se perceba que existe uma vontade efetiva de implementar o projeto, a grande maioria dos docentes refere a falta de preparação prévia dos alunos e a sua deficiente socialização para a cultura escolar, nomeadamente as questões de disciplina, como possíveis entraves ao projeto. No geral, contudo, também os docentes se mostraram favoráveis a um projeto deste tipo, quer como última alternativa para os alunos que, sem ele, com grande probabilidade sairiam da escola; quer, principalmente, para os outros alunos que, de facto, estão a aproveitar esta oportunidade na senda da obtenção de uma profissionalização para um posterior enquadramento no mercado de emprego.

Para terminar, urge salientar que, embora uma parte dos alunos que frequentam o ensino vocacional possam fazê-lo como última alternativa por, globalmente, o nosso sistema ter sido incapaz de lhes dar uma resposta, o nosso estudo parece indicar outras situações em que tal procura decorre de uma tendência essencialmente «natural» de reprodução das profissões do contexto familiar pois, desde logo, nestes cursos (porque em muitos casos as profissões dos pais serão consentâneas) os alunos não se sentem tão afastados das aprendizagens pedidas mas, pelo contrário, podem até apresentar níveis motivacionais elevados porque o saber que trazem de casa (contrariamente ao que acontecia no ensino regular) é requerido, faz falta e é valorizado neste cursos, dando-lhes por esta via uma vantagem acrescida em frequentá-los, correspondentemente ao que acontece com os seus colegas mais favorecidos que frequentam o ensino regular. Mudar esta realidade seria mudar não a escola e a sua formação, mas, antes, a sociedade e a desigual distribuição de recursos e saberes no espaço social nos termos defendidos por Bourdieu e Passeron (s. d.), porque assim como a *socialização primária* efetuada em contexto familiar precede a *socialização secundária* na escola, também as desigualdades verificadas na divisão social do trabalho precedem uma boa parte dos percursos profissionais futuros dos mais novos. Este aspeto é ainda reforçado pelo pouco valor que as famílias mais desfavorecidas tendem a dar à escolarização: ao terem uma perceção neutra ou até negativa do impacto da escolarização no sucesso profissional, estas famílias não apresentam um quadro alternativo aos filhos que, desta forma, tendem a cingir-se aos mesmos percursos dos pais (Bourdieu e Passeron, s. d.; Giddens, 2005), ou seja, as representações subjetivas negativas que as famílias têm da escola acabam por tornar-se em percursos objetivos de realização profissional alheios à escola por parte dos mais novos assim socializados.



Neste primeiro artigo sobre o ensino vocacional básico em Portugal perspetivámos os aspetos mais salientes da missão deste tipo de oferta formativa e da sua implementação nas 13 escolas que, cobrindo o território continental, serviram para a pilotagem deste projeto. Tencionamos, em estudos futuros, alargar esta análise a um mais extenso conjunto de escolas e é também nosso desiderato apresentar as perspetivas das entidades patronais (empresas parceiras do projeto), informação que à data da elaboração deste artigo ainda não existia.

Referências Bibliográficas

- Abeysekera, I. (2006). "Issues relating to designing a work-integrated learning program in an undergraduate accounting degree program and its implications for the curriculum." *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 7(1), pp. 7-15.
- Arslan, R., Özdemir, E., O'Mahony, P., Parsons, R., Bono, S., Battipaglia, A., Jociunas, J., Lovsin, M. e Muresan, S. (2013). "A Comparative Study: Challenges and Opportunities for European Union Dual Vocational Systems." *Journal of Cooperative Education and Internship*, Vol. 47(1), pp. 4-18.
- Berger, P., e Luckmann, T. (s. d.). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Berthelot, J. (1982). "Réflexions sur les theories de la scolarisation". *Revue Française de Sociologie*, XXIII, pp. 582-604.
- Bosch, G., Charest, J. (2006). *Vocational training systems in ten countries and the influence of the social partners*. Paper submitted to the IIRA World Congress. 2006. Unpublished paper.
- Boudon, R. (1990). *Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (s. d.). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega Universidade.
- Cates, C., e Jones, P. (1999). *Learning outcomes, the educational value of cooperative education*. Colombia: Cooperative Education Association.
- Cavalcanti, J. (2011). *A escola reproduz as desigualdades sociais?* Pernambuco: UFPE.
- Costa, A. F., Machado, F. L., & Almeida, J. F. (2007). Classes sociais e recursos educativos: Uma análise transnacional. In António Firmino da Costa, Fernando Machado, & Patrícia Ávila (Orgs.), *Portugal no Contexto Europeu*, Vol. II, *Sociedade e Conhecimento*. Lisboa: Celta Editora, pp. 5-20.
- Despacho n.º 13441/2012. *Diário da República*, 2ª Série, n.º 199, de 15 de Outubro de



2012.

Despacho n.º 12223/2013. *Diário da República*, 2ª Série, n.º 185, de 25 de Setembro de 2013.

Diogo, A., e Diogo, F. (2013). *Desigualdades no Sistema Educativo. Percursos, transições e contextos*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Dornmayr, H. (2012). Lehrlingsausbildung im Überblick 2012. *ibw-Forschungsbericht*, n.º 171.

Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries? A study commissioned by the Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Fonseca, J. e Pimenta, R. (2011). *A chegada dos desiguais à escola: novas formas de inclusão/exclusão*. Porto Alegre: UNISINOS.

Giase (2004). *Sistema educativo português. Situação e tendências 1990-2000*. Lisboa, DC: Autor.

Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.

Guerra, A. (2009). *Repensar a educação em Portugal: entre a realidade e a utopia*. Aveiro: Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas.

Hanushek, E., Woessmann, L., Zhang, L. (2011). "General Education, Vocational Education, and Labor-market Outcomes over the Life Cycle." Working Paper 17504 Retirado de: <http://www.nber.org/papers/w17504>

Kerka, S. (1999). New directions for cooperative education. Retirado da Base de Dados ERIC. (ED434245), <http://www.ericdigests.org/2000-2/new.htm>

Lei n.º 85/2009. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 166, de 27 de Agosto de 2009.

Marques, M. (1991). Como usar a comunidade como recurso pedagógico. *Aprender*, 13, pp. 49-57.

Mateus, N., Silva, A., Cordeiro, S., Sampaio, T. e Fonseca, V. (2009). *Pobreza e exclusão social*. Bragança: Escola Superior de Educação.

Mendes, P. (2009). *Estudantes do ensino secundário profissional: origem social, escolhas escolares e expectativas*. Lisboa: ISCTE.

Nóbrega, C. (2010). *Reconstrução do lugar social dos alunos dos cursos de educação e formação*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.

Nóvoas, D. (2012). *Trajetos escolares no ensino secundário: efeitos das origens sociais e expectativas dos estudantes*. Lisboa: ISCTE.

Pereira, O. (2013). *Representações sociais da escola: discurso de adolescentes com*



diferentes percursos escolares. Minho: Instituto de Educação.

Portaria n.º 292-A/2012. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 187, de 26 de Setembro de 2012.

Portaria n.º 276/2013. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 162, de 23 de Agosto de 2013.

Sanches, M. e Melão, N. (2011). *Qualidade em educação: contributo para uma hermenêutica do conceito*. Lisboa: Ed.ª Gestão e Desenvolvimento.

Santos, R., e Dias, P. C. (2007). *INSISTE – Indicadores do Sistema Educativo, 1986-2006*. Lisboa: Coleção Estudos e Relatórios, Conselho Nacional de Educação.