



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais

**A OPÇÃO DOS JOVENS PELO ENSINO PROFISSIONAL:  
CONTEXTOS E DECISÕES. UM ESTUDO DE CASO.**

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para efeito de obtenção  
do Grau de Mestre em Ciências Sociais, especialidade de Família,  
Envelhecimento e Políticas Sociais

Tiago Barbeiro Pacheco

Sob a orientação do Professor Doutor Rolando Lima Landa Gonçalves

Ponta Delgada, 2014





UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais

**A OPÇÃO DOS JOVENS PELO ENSINO PROFISSIONAL:  
CONTEXTOS E DECISÕES. UM ESTUDO DE CASO.**

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para efeito de obtenção  
do Grau de Mestre em Ciências Sociais, especialidade de Família,  
Envelhecimento e Políticas Sociais

Tiago Barbeiro Pacheco

Sob a orientação do Professor Doutor Rolando Lima Landa Gonçalves

Ponta Delgada, Outubro de 2014

## RESUMO

A criação do subsistema de Escolas Profissionais em 1989 é promovida no contexto da Reforma do Sistema Educativo como uma modalidade alternativa de escolarização de nível secundário, essencialmente votada à aproximação dos jovens face aos contextos de trabalho e às realidades produtivas. Pretendeu-se criar formações terminais, local ou sectorialmente relevantes e integradas, proporcionando a qualificação de técnicos e trabalhadores polivalentes e favorecendo a empregabilidade dos jovens (Alves, 2001).

A abordagem deste tema surge com o propósito de estudar o ensino profissional tendo em conta as próprias características e conceções individuais dos jovens, pelo que se torna um problema original e inovador no âmbito dos vários estudos efetuados até então. Aliás, “São ainda poucos os estudos que, em Portugal, elegem como objeto de estudo os públicos que frequentam estas modalidades de formação” (Alves, 2001: 167).

Considerando a expansão do ensino profissional em Portugal nos últimos anos, pretende-se, nesta investigação realizada na Escola Profissional de Nordeste, por um lado, conhecer a origem social e desempenho escolar dos estudantes e, por outro lado, compreender as suas escolhas e expectativas escolares e profissionais, isto é, perceber se o ensino profissional se constitui como última escolha a que acedem os “excluídos” dos percursos nobres do sistema de ensino.

Dito de outra forma, o estudo comporta uma caracterização dos alunos face à sua origem social e trajetória escolar, tendo como âmbito a confirmação, ou não, de uma reprodução social e também de um índice de reprovação escolar por parte dos mesmos no decorrer do ensino básico e/ou secundário regular. Na ótica das escolhas escolares procura-se perceber ao longo da investigação se a tomada de decisão de ingresso no ensino profissional prende-se com a própria vocação profissional, isto é, o interesse pela área que enveredou com vista a uma construção de identidade profissional, ou se a mesma decisão esteve associada a fatores extrínsecos, como sejam, fatores de ordem social e económica ou de influência de terceiros. Por fim, relativamente às expectativas escolares e profissionais dos jovens procura-se aferir quais são as expectativas face ao futuro, isto é, se estes jovens pretendem uma inserção profissional imediata no mercado de trabalho ou se pretendem prosseguir os estudos. Sendo assim, o estudo terá como última finalidade conhecer as representações sociais destes jovens face ao respetivo subsistema de ensino profissional, isto é, ao nível de preparação que lhes concede com

vista ao ingresso no mercado de trabalho ou, se for o caso, ao ingresso no Ensino Superior.

**Palavras-Chave:** ensino profissional, escola, identidade pessoal e profissional, origem social, reprodução social, representações sociais, trajetória escolar, decisão, socialização, motivação, escolha vocacional e expectativas, inserção profissional, mercado de trabalho.

## **ABSTRACT**

The creation of the subsystem of vocational schools in 1989 was promoted within the context of the Portuguese educative system reform as an alternative to secondary schooling programs in order to bridge young people and work contexts and production. The intention was to create relevant and integrated training on local or sectorial basis, allowing the qualification of versatile technicians and workers and favouring young people's employability (Alves, 2001).

This approach intends to study vocational education taking into account young people's characteristics and individual concepts, which is the reason why it is considered an original and innovative problem amongst the several studies carried out so far. In fact, "There are still few studies that, in Portugal, elect as their objects of study the students that attend these trainings" (Alves, 2001: 167).

Considering the increasing of vocational training in Portugal in the recent years, this research, taken place at Escola Profissional de Nordeste (vocational school in Nordeste), aims on one hand to get to know the students' social background and school performance and on the other hand to understand their choices as well as academic and professional expectations, which is to say to understand if vocational training is a last choice for the "excluded" students from the mainstream educational system.

In other words, the study comprises a characterization of the students according to their social background and schooling trying to confirm, or not, a social reproduction and also a lack of good school performance of these students during the primary and/or secondary mainstream schooling. In what concerns schooling choices, it tries to understand if the decision of enrolling vocational education is due to professional vocation itself, that is, the interest for the chosen area in order to build a professional identity, or if the decision is associated to external factors, such as social and economical or the influence of others. Finally, in what regards these young people's schooling and professional expectations as to the future, it tries to conclude if these young people intend an immediate professional integration in the job market or if they look forward to pursue higher-education studies. That said, the study will have as a final goal to get to know these young people's social representations about the vocational

education, that is, the level of preparation that allows them to enter the job market, or, if that is the case, to enter university.

In terms of methodological strategy to be applied, the study is taking the form of a case study, based on a mixed approach, both quantitative and qualitative. Furthermore, it assumes a descriptive and correlational nature given the hypothesis of the relationship between one or more concepts. For that, the adjacent data is being collected by means of questionnaires and semi-structured interviews.

**Key words:** vocational education, school, personal and professional identity, social origin, social reproduction, social representations, school career, decision, socialization, motivation, vocational choice and expectations, professional integration, job market.

# **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, irmãos, sobrinhos e amigos

Como em cada etapa da nossa vida, por mais que o caminho para alcançá-la seja longo, nunca devemos desistir, pois a vitória é certa. Porém, nunca vamos sós, e por em certos momentos acharmos que de algum modo não seremos capazes, que se esgotam as nossas energias, ou que duvidemos das nossas próprias capacidades intelectuais, haverá sempre alguém que nos inculcará a determinação e a força que nos falta, ou melhor, a autoconfiança que, por vezes, havíamos perdido ao longo da caminhada.

Sendo este um objetivo a que me propôs desde cedo, o mesmo não seria possível sem o apoio direto ou indireto de algumas pessoas, pois sem o incentivo delas jamais estaria a dar por encerrada esta etapa da minha vida.

Agradeço a todos aqueles que comigo colaboraram para a realização e concretização desta investigação, com particular relevância àqueles cujo contributo foi mais direto.

Ao Professor Doutor Rolando Lima Lalanda Gonçalves, pela orientação científica desta dissertação, demonstrando, desde logo, interesse pelas linhas orientadoras deste trabalho, bem como pela sua perspicácia e autenticidade que muito me incentivaram ao longo deste percurso.

A todos os professores da parte curricular do Mestrado em Ciências Sociais da Universidade dos Açores, pelos conhecimentos transmitidos.

Agradeço também à Dra. Daniela Soares, pela sua fibra e simpatia contagiante, pelas nossas “conversas de café” muito profícuas.

Um especial agradecimento à Escola Profissional de Nordeste, aos seus corpos dirigentes e alunos participantes da presente investigação, os quais demonstraram grande receptividade e disponibilidade na colaboração que lhes foi solicitada, sem a qual a pesquisa não teria sido possível.

Aos amigos que indiretamente me ajudaram nesta travessia e comigo partilharam as minhas angústias e receios, concedendo-me, sempre que necessário, energias e conselhos positivos, entre estes: D. Leonor e D. Carmélia, Cidália Pacheco, Valter Mateus, Rui Soares, Francisco Amaral, Marília Araújo, Paula Silva, Ana Almeida e Vera Vicente. À minha equipa de trabalho da DPE (Divisão de Programas para o Emprego), que em certos momentos deste estudo depararam-se com a minha ausência, não menosprezando, porém, o fim a que se destinava.

Por último, e não menos importante, agradeço aos meus pais, que apesar das suas reticências, dos seus poucos recursos para ostentarem este sonho, são, sem dúvida, os grandes pilares e motores da pessoa que sou hoje. A eles, o meu muito obrigado!

“Todos os bons intelectos têm repetido, desde o tempo de Bacon, que não pode haver qualquer conhecimento real senão aquele baseado em fatos observáveis.”

*Auguste Comte*

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

RAA – Região Autónoma dos Açores

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

CEE – Comunidade Económica Europeia

EU – União Europeia

CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.

IEFP- Instituto do Emprego e Formação Profissional

SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

# ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	iv
ÍNDICE DE FIGURAS .....	vii
ÍNDICE DE QUADROS .....	viii
ÍNDICE TABELAS.....	viii
ÍNDICE DE ANEXOS .....	x
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – O SUBSISTEMA DE ENSINO PROFISSIONAL: CONTEXTOS E ABORDAGENS ACERCA DA GÉNESE/ENQUADRAMENTO POLÍTICO-INSTITUCIONAL .....	9
1.1. Sistema Educativo Português/Ensino secundário em Portugal.....	9
1.2. Subsistema do Ensino Profissional: Contextos e Fundamentos em torno da criação das Escolas Profissionais.....	31
1.2.1. A Implementação do Ensino no Contexto Nacional .....	32
1.2.2. A Implementação do Ensino Profissional no contexto Regional da Região Autónoma dos Açores .....	37
1.2.3. Enquadramento legal e local do Ensino Profissional face ao Contexto Geográfico do Concelho de Nordeste, São Miguel.....	42
1.2.4. Espaço rural/periférico: para uma compreensão do Espaço de oportunidade. Conceptualização em torno do papel/formação em conselhos rurais	48
CAPÍTULO II – ESCOLA, FAMÍLIA E DESIGUALDADES SOCIAIS .....	60
2.1. Origem social, trajetórias e escolhas escolares .....	60
2.2. Da construção identitária às representações sociais sobre o subsistema de ensino profissional.....	61
CAPÍTULO III- PROBLEMÁTICA. OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA ...	65
3.1. Apresentação do Problema a analisar .....	65

3.2. Objetivos e Questões de Pesquisa.....	70
<b>CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>73</b>
4.1. Fundamentos da Abordagem Metodológica .....	73
4.2. Definição do Plano de Observação .....	75
4.3. Estratégia de Investigação.....	76
4.4. Modelo Conceptual.....	82
4.4.1. Modelo de Análise .....	82
4.4.2. Hipóteses de Investigação .....	84
4.4.3. Operacionalização das variáveis e indicadores .....	86
4.5. Metodologia de recolha e tratamento de dados .....	91
4.5.1. Inquérito por Questionário .....	91
4.5.2. Entrevista Semi-Directiva .....	95
<b>CAPÍTULO V – O CASO DOS ALUNOS DA ESCOLA PROFISSIONAL DO NORDESTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONFIGURAÇÕES .....</b>	<b>98</b>
5.1. Indicadores Sociodemográficos dos alunos .....	98
5.2. A opção pela via do ensino profissional: uma escolha racional ou condicionada .....	102
5.2.1. Origem social: Indicadores socioeconómicos dos alunos a partir da análise da origem socioprofissional, condição familiar perante o trabalho e escolaridade familiar .....	102
5.2.2. Trajetórias escolares/percursos de sucesso/insucesso .....	108
5.2.3. Mobilização familiar para com a escola.....	113
5.2.4. Trajetória formativa atual: da escolha às representações sociais dos formandos face ao subsistema de ensino profissional.....	115
5.3. Expetativas escolares e profissionais futuras .....	127
5.3.1. Relação Formação/Profissão .....	127
5.3.2. Projetos futuros pós-formação .....	129
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>138</b>

BIBLIOGRAFIA ..... 140

ANEXOS

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Alunos matriculados no ensino secundário, por modalidade de ensino (%), Açores (2011/002) .....	66
<b>Gráfico 2:</b> Alunos matriculados no ensino secundário, por modalidade de ensino (%), Açores (2002/03) .....	66
<b>Gráfico 3:</b> Distribuição das Amostra por Género (%).....	98
<b>Gráfico 4:</b> Distribuição da Amostra por Grupos de Idade (%).....	99
<b>Gráfico 5:</b> Distribuição da Amostra em Função do Local de Residência (%) .....	99
<b>Gráfico 6:</b> Distribuição da Amostra por Género e Curso .....	100
<b>Gráfico 7:</b> Distribuição da Amostra por Tipologia Familiar (%).....	101
<b>Gráfico 8:</b> Distribuição da Amostra por número de indivíduos que constituem o agregado familiar.....	101
<b>Gráfico 9:</b> Principal meio de Subsistência do Pai .....	103
<b>Gráfico 10:</b> Principal meio de Subsistência da Mãe (%).....	103
<b>Gráfico 11:</b> Condição perante o trabalho da família dos (%).....	104
<b>Gráfico 12:</b> Rendimento Líquido Mensal do Agregado Familiar dos Alunos .....	105
<b>Gráfico 13:</b> Grande Grupo de Profissões Dominante na Família dos Alunos (%).....	106
<b>Gráfico 14:</b> Origem Socioprofissional dos alunos (%).....	107
<b>Gráfico 15:</b> Nível de escolaridade dominante na família dos alunos (%) .....	107
<b>Gráfico 16:</b> Abandono escolar à entrada no ensino profissional.....	109
<b>Gráfico 17:</b> Motivos associados ao abandono escolar (%).....	109
<b>Gráfico 18:</b> Retenções à entrada no ensino profissional (%) .....	111
<b>Gráfico 19:</b> Número de reprovações á entrada no ensino profissional (%).....	111
<b>Gráfico 20:</b> Principais razões associadas às reprovações (%) .....	112
<b>Gráfico 21:</b> Importância que a família dos alunos atribui á escola (%) .....	113
<b>Gráfico 22:</b> Ajuda da família no estudo dos filhos (%).....	114
<b>Gráfico 23:</b> De que modo os pais participam na vida escolar dos seus educandos (%) .....	114
<b>Gráfico 24:</b> Idade com que os alunos entraram na Escola Profissional de Nordeste ..	115
<b>Gráfico 25:</b> Idade com que os alunos entraram na Escola Profissional de Nordeste por género .....	116

<b>Gráfico 26:</b> Principais razões que levaram os inquiridos a prosseguirem os estudos após a conclusão do 9º ano de escolaridade (%).....	117
<b>Gráfico 27:</b> Principais razões que levaram os alunos a optarem pelo ensino profissional (%).....	118
<b>Gráfico 28:</b> .....	119
<b>Gráfico 29:</b> Influência na decisão de opção pelo subsistema de ensino profissional por género (%).....	120
<b>Gráfico 30:</b> Pessoas que mais influenciaram os inquiridos face à opção pelo subsistema de ensino profissional (%).....	120
<b>Gráfico 31:</b> Influência direta na escolha da Escola por parte dos inquiridos (%).....	121
<b>Gráfico 32:</b> Influência direta na escolha do curso por parte dos inquiridos (%).....	122
<b>Gráfico 33:</b> Opinião dos inquiridos relativamente ao ambiente escolar aquando da comparação entre escola profissional e escola regular.....	122
<b>Gráfico 34:</b> Perceção dos inquiridos face à preparação do ensino profissional para o mercado de trabalho (%).....	123
<b>Gráfico 35:</b> Perceção dos inquiridos face à preparação do ensino profissional para o ingresso no ensino superior (%).....	124
<b>Gráfico 36:</b> Avaliação global do ensino profissional, segundo os inquiridos (%).....	124
<b>Gráfico 37:</b> Satisfação das expetativas dos pais face ao percurso escolar dos inquiridos, segundo os mesmos (%).....	125
<b>Gráfico 38:</b> Expetativas dos pais pós-formação dos filhos, segundo os inquiridos (%).....	125
<b>Gráfico 39:</b> Grau de utilidade do curso profissional face ao futuro dos inquiridos (%).....	127
<b>Gráfico 40:</b> Grau de importância do curso, segundo os inquiridos, para obtenção de emprego (%).....	127
<b>Gráfico 41:</b> Possibilidade de conseguir emprego na área de formação, segundo os inquiridos (%).....	128
<b>Gráfico 42:</b> Número de inquiridos que pretendem ingressar no ensino superior, por género (%).....	129
<b>Gráfico 43:</b> Número de inquiridos que pretendem trabalhar pós-formação profissional, por género (%).....	129
<b>Gráfico 44:</b> Satisfação dos inquiridos face à escola que frequentam %.....	131

<b>Gráfico 45:</b> Influência que a distância entre concelhos exerceu na escolha da escola, segundo os inquiridos % .....	132
<b>Gráfico 46:</b> Razões pelas quais os inquiridos se inscreveram no curso que frequentam atualmente % .....	132
<b>Gráfico 47:</b> Grau de satisfação dos inquiridos face aos conteúdos que aprenderam no decorrer do curso % .....	133
<b>Gráfico 48:</b> Grau de satisfação dos inquiridos em viverem no concelho de Nordeste % .....	133
<b>Gráfico 49:</b> Número de inquiridos que consideram sair do concelho de Nordeste pós-formação % .....	134
<b>Gráfico 50:</b> Local para o qual os inquiridos pretendem ir pós-formação % .....	134
<b>Gráfico 51:</b> Opinião dos inquiridos quanto á capacidade do contexto geográfico para a fixação dos jovens no concelho % .....	135
<b>Gráfico 52:</b> Opinião dos inquiridos quanto à possibilidade de conseguirem emprego na área de formação no concelho de Nordeste % .....	135
<b>Gráfico 53:</b> Expetativas futuras dos inquiridos caso não consigam emprego na área de formação no contexto geográfico em que se encontram inseridos % .....	136
<b>Gráfico 54:</b> Opinião dos inquiridos quanto à utilidade do curso que frequentam para o desenvolvimento e modernização do contexto geográfico % .....	136
<b>Gráfico 55:</b> Opinião dos inquiridos face à capacidade de empregabilidade dos jovens recém-formados pela EPN, no contexto geográfico do concelho de Nordeste % .....	137

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Estratégia explanatória sequencial.....	80
<b>Figura 2:</b> Modelo de Análise.....	83

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Alunos matriculados no ensino secundário, por modalidade de ensino, Açores.....	65
<b>Quadro 2:</b> Alunos matriculados no ensino secundário, por modalidade de ensino, Concelho de Nordeste (2002/03 – 2010/11).....	67
<b>Quadro 3:</b> Operacionalização das Variáveis e Indicadores.....	88

## ÍNDICE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Principais diferenças entre ensino regular e ensino profissional (%).....	126
<b>Tabela 2:</b> Motivos que conduziram os inquiridos a optarem pela escola profissional de Nordeste.....	130

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1:</b> Guião da Entrevista .....	A
<b>Anexo 2:</b> Análise das Entrevistas.....	B
<b>Anexo 3:</b> Inquérito .....	C

# INTRODUÇÃO

O presente Projeto de Dissertação insere-se na área educativa, nomeadamente sobre o subsistema de ensino profissional. Numa altura em que este subsistema de ensino conta com 20 anos de existência em Portugal, urge compreender e averiguar porque razão este exerce cada vez maior atração sobre os jovens que concluem o 9º ano de escolaridade do ensino regular público e aos restantes, mesmo possuindo o 12º ano de escolaridade.

Para além disso, crê-se que as razões adjacentes a este fenómeno ultrapassem questões de vocação e orientação profissional estudadas pela Psicologia. Esta Investigação apresenta a particularidade de se tratar de um tema pouco estudado, pelo menos de acordo com as linhas orientadoras aqui propostas, o que poderá resultar de uma investigação inovadora ou também sem sucesso, uma vez que as fontes bibliográficas associadas ao Ensino Profissional remetem o leitor apenas para os debates que envolveram a sua criação, implementação e estruturas pedagógicas.

A implementação deste subsistema de ensino em Portugal, acompanhado de políticas governamentais de formação permitiram um acesso democratizado dos indivíduos a níveis de escolaridade que não possuíam anteriormente, isto é, que não chegaram a concluir no ensino regular. Assim, esta pesquisa remete-nos também para outra dimensão, o sucesso escolar dos indivíduos que frequentam o ensino profissional.

Segundo Giddens, o processo de industrialização e a expansão das cidades influenciaram significativamente o desenvolvimento do sistema educativo. Até às primeiras décadas do século XX a maioria da população continuava a não dispor de qualquer instrução (2010, p.495). Numa era moderna como aquela em que se vive atualmente, a educação e a formação constituem a base para a integração mais fácil no mercado de trabalho.

Segundo o Observatório do Emprego e Formação Profissional, as escolas profissionais destinam-se essencialmente a ministrar cursos integrados no ensino secundário. Esta modalidade de ensino desenvolve-se mediante a iniciativa de instituições particulares que tem como finalidade a formação tecnológica e profissional.

“As formas especializadas de formação, técnica, vocacional e profissional complementam muitas vezes a educação liberal dos alunos e facilitam a transição da

escola para o trabalho.” (Giddens, 2010, p.496). Por outro lado, não podemos descurar as diligências políticas e empregadoras, uma vez que tentam assegurar que a educação e os programas de formação coincidam com o perfil económico do país e a procura de emprego. Embora não coexistindo com os objetivos centrais desta pesquisa, as entidades públicas, sobretudo as responsáveis pela gestão educativa, procuram adequar a cada período político, económico e social de um país estruturas curriculares e formas pedagógicas distintas capazes de promover uma melhor inserção profissional dos indivíduos.

Quanto à sua estrutura geral, a presente pesquisa faz-se repartir em cinco capítulos. No primeiro capítulo é elaborada uma abordagem sobre a evolução do ensino público em Portugal, partindo das várias alterações da sua orgânica, à criação do ensino técnico, e consequentemente, do subsistema de ensino profissional. De salientar que, esta abordagem sobre a criação das escolas profissionais parte do contexto nacional ao contexto regional e por fim, ao contexto geográfico do Concelho de Nordeste.

No segundo capítulo, é realizada com base em autores de referência na área em apreço, uma contextualização entre os conceitos escola, família e desigualdades sociais, procurando-se, deste modo, e com base nas teorias adjacentes discutir a influência que a origem socioprofissional familiar e as trajetórias escolares anteriores exercem sobre a tomada de decisão de ingresso no ensino profissional. Por outro lado, afiguram-se questões associadas à construção identitária dos jovens, bem como abordagem relativamente às representações sociais que estes identificam face ao subsistema de ensino que frequentam.

O terceiro capítulo constitui-se pela problemática em estudo, bem como pela delimitação dos objetivos e questões de pesquisa a ter em conta na presente pesquisa. Porquanto, o quarto capítulo incide sobre as opções metodológicas adotadas com vista à recolha e tratamento dos dados. Em termos de estratégia metodológica a ser aplicada, o presente estudo apresentar-se-á sob a forma de um estudo de caso, tendo por base uma abordagem mista, isto é, quantitativa e qualitativa. Para além disso pressupõe um carácter descritivo e correlacional dada a hipótese de relação entre um ou mais conceitos. Para tal, os dados adjacentes à pesquisa serão recolhidos com recurso ao inquérito por questionário e à entrevista semiestruturada.

Por fim, o quinto capítulo consiste na análise propriamente dita, isto é, com base na recolha dos dados, procurou-se descrever a população/amostra em estudo, incidindo, deste modo, no estudo de caso dos alunos da escola profissional de nordeste, a partir da análise das configurações familiares, das suas trajetórias escolares, motivos associados à opção pela via profissional escolar, não menosprezando, uma perspectiva sobre as aspirações e projetos futuros dos mesmos após conclusão da respetiva formação profissional.

Antes de partir para a problematização, formulação de objetivos e questões de pesquisa realço que, e segundo Sampieri, “Para aprofundar-se no tema, é necessário conhecer estudos, pesquisas e trabalhos anteriores” (Sampieri, 2006, p. 25).

Definido o tema, torna-se necessário perante uma revisão de literatura aferir de que modo foi tratado o tema, o que não foi abordado e refletir sobre a pertinência dos conteúdos que a presente investigação poderá trazer. De acordo com o problema definido, a temática do presente projeto refere-se essencialmente ao subsistema de Ensino Profissional.

Uma análise precedente dos conteúdos e das teorias inerentes a este tema permitiu concluir que o mesmo, desde a criação das Escolas profissionais em Portugal, tem sido abordado num plano macrossociológico, ou seja, os conteúdos desenvolvidos por autores científicos ligados, ou não, à área educativa incidem maioritariamente nos discursos e debates que envolveram estratégias públicas ou governamentais acerca da criação desta modalidade de ensino, o que à luz dos mesmos autores permitiu uma democratização no acesso a melhores qualificações por parte dos cidadãos e uma aproximação do país face ao padrão habilitacional dos parceiros da União Europeia. Por outro lado, as teorias apontam a sua criação como veículo para o combate às elevadas taxas de desemprego registadas em Portugal, a par das baixas qualificações e inexistência de mão-de-obra técnica e especializada no nosso país.

Todavia, sob o ponto de vista científico, são escassos os estudos incidentes num plano individual, isto é, relativamente às conceções, padrões sociofamiliares e escolares dos próprios alunos integrados nesta modalidade de ensino. “São ainda poucos os estudos que, em Portugal, elegem como objeto de estudo os públicos que frequentam estas modalidades de formação” (Alves, 2001, p.167). Atualmente, a identidade dos indivíduos está assente em múltiplos fatores de entre os quais se destaca o nível de

escolarização e a profissão. Estes fatores permitem uma mobilidade social como nunca se tinha verificado. Para além da mobilidade social, a mobilidade geográfica contribuiu para que a construção da identidade dependesse das opções dos próprios indivíduos, até porque os mesmos deixaram de estar sujeitos à rigidez dos padrões culturais de um determinado local. Neste sentido, Anthony Giddens refere que “no mundo atual, temos a oportunidade sem precedentes para decidir a nossa vida e criar a nossa própria identidade” (2010, p.30).

Porém, quando referida a expressão *individual*, pretende-se, pois, conhecer os contextos familiares, socioeconómicos e até escolares dos indivíduos que optam por esta via de ensino. Certamente, o único fator subjacente a esta escolha não se prende apenas com questões associadas à vocação profissional. Torna-se fulcral conhecer as expectativas dos próprios jovens integrados no ensino profissional, conhecer o percurso escolar anterior de modo a perceber se a escolha se prende como última oportunidade ou por opção vocacional, isto é, como sendo forma alternativa ao ensino secundário, conhecendo à partida o percurso escolar de cada aluno, ou ainda, se a escolha se prende com fatores socioeconómicos que impedem o prosseguimento dos estudos após a conclusão do secundário. No entanto, a pertinência está em estreita relação com os objetivos de pesquisa definidos adiante.

O tema do presente projeto não é totalmente inovador, já que a problemática do ensino profissional tem sido estudada desde a sua criação, mas apresenta algumas linhas orientadoras pertinentes e revolucionárias face às teorias estudadas. Esta escolha de enveredar pelo ensino profissional é perspetivada como o primeiro passo formal no processo de construção de projeto vocacional, o qual se inscreve no processo mais amplo que é o da construção de uma identidade pessoal e profissional. Assim, revela ser importante analisar o processo de decisão sob o ponto de vista simbólico, ou seja, do significado que lhe é atribuído pelos atores sociais em causa. Neste processo, encontramos um potencial emancipador e formas de ruptura com a reprodução social e cultural (ou não), fruto de diferentes trajetórias escolares, da influência das famílias e dos pares, mas também das expectativas e das representações que os jovens constroem. Cruza-se, assim, a dimensão individual do projeto vocacional com a sua vertente social.

Centrando a presente contextualização teórica em torno de estudos, alguns recentes, sobre a caracterização do público que frequenta as escolas profissionais, como seja

(Antunes, Alves, Madeira & Veloso, 2005, 2001, 2006, 1996) ficámos cientes de que as escolas profissionais têm como grande objetivo dotar o país de recursos humanos de que necessita com vista ao desenvolvimento nacional, regional e local. Aos alunos, maioritariamente em idade jovem, proporcionar-lhes uma preparação adequada para a vida ativa, isto é, tornando-se um elo de ligação entre a escola e o mundo do trabalho e uma via alternativa ao sistema de ensino regular após a conclusão do 9º ano de escolaridade. Permite, pois, por outra via que não o ensino dito regular, o prosseguimento dos estudos numa modalidade de qualificação profissional. Segundo Antunes (2005) a criação do subsistema de Escolas Profissionais em Portugal, em 1989, constituiu uma medida de política educativa que assumiu um carácter inovador, quer na forma de atuação do Estado, quer nos currículos de aprendizagem dos jovens. A sua origem encontra-se vinculada a debates que se intensificaram na década de 70 num conjunto amplo de política que ela própria designa por “europeização e de construção de um referencial global europeu para as políticas educativas nacionais, encontrando-se associada a uma modalidade específica de produção desse processo de europeização que consistiu na recontextualização de políticas comunitárias” (Antunes, 2005, p. 40). Este processo de construção e edificação de novas instituições educativas assume um papel de transformação inerente ao Estado, nomeadamente as que se relacionam com formas de atuação e que romperam com aquelas que tipicamente caracterizavam a forma política do Estado de Bem-Estar.

No que concerne à análise das características associadas ao público que frequenta o ensino profissional, e que corresponde aos objetivos e hipóteses do presente estudo, isto é, das próprias representações sociais dos alunos, origem social, trajetórias e aspirações, esta interpretação partiu dos estudos efetuados (Madeira & Veloso, 2006, 1996), segundo os quais este tipo de ensino assume-se como uma alternativa ao sistema formal de ensino para jovens que não querem ou não podem optar pelo ensino superior. Observa-se que esta via de ensino pode consistir numa resposta ou meio de combate a problemas que subsistem: “o abandono e o insucesso escolares, a dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho, os desajustamentos entre a habilitação académica e atividade profissional.” (Madeira, 2006, p. 123). Analisadas as questões associadas à origem social dos alunos, apreende-se que os pais dos alunos inquiridos em ambos os estudos, (Madeira & Veloso, 2006, 1996) são portadores de níveis de escolaridade muito baixos, sobretudo ao nível da 4ª classe, e a partir das variáveis de

classe, isto é, “situação na profissão” e “profissão”, verifica-se que a maioria dos jovens são oriundos de famílias com fracos recursos socioeconómicos aliando ao facto de pertencerem a classes populares ou famílias de estratos sociais baixos. “ é que estes alunos, além de acabarem por admitir a influência no processo de decisão por parte dos pais, mas sobretudo de irmão, amigos ou primos, revelam querer seguir as pegadas da família(...)” (Faria, s/d, p. 3). Crê-se, de acordo com a autora, que a origem social, neste caso medida através da profissão e da situação na profissão dos pais, exerce uma grande influência na construção de um projeto vocacional, particularmente evidente nos casos em que o aproveitamento escolar é baixo. No que concerne ao percurso escolar anterior dos jovens, os mesmos revelam tendências de insucesso escolar e reprovação no decorrer do ensino básico e secundário, ainda que alguns tenham concluído o 10º ano de escolaridade. “Verifica-se que o insucesso escolar se localiza fundamentalmente no ensino secundário (62,5%), ou seja, um número significativo de alunos optou pelas formações profissionalizantes, mudando a sua trajetória escolar depois de uma experiência mal sucedida no ensino secundário.” (Madeira, 2006, p.130).

Confrontados os estudantes do ensino profissional com a questão relativa aos fatores que os levaram a assumir esta via de ensino como um provável percurso escolar, a principal razão apontada revela a escolha associada à opção vocacional, isto é, cujo curso sempre correspondeu às expectativas profissionais dos mesmos, manifestando determinado gozo na frequência do curso. Nestes casos, os jovens são dotados de liberdade de escolha dos percursos escolares, fazem-no de uma forma racional ou por opção vocacional com vista à construção de identidade pessoal e profissional, mesmo que em alguns casos persista a tendência à reprodução social e cultural, ou o inverso de uma mobilidade ascendentes. No plano das representações sociais, que poderá eventualmente conduzir, ou não, à reprodução social e cultural, a profissão dos pais podem gerar atração ou afeição. Segundo Faria (2006), o jovem pode fazer da imagem que tem sobre a profissão do pai um modelo a seguir no seu futuro profissional, ou, por outro lado, criar uma aversão, na medida em que se trata de um decisão vocacional alienada, isto é, quando a profissão de um elemento familiar torna-se um modelo a seguir obrigatoriamente sem que o jovem se sinta verdadeiramente vocacionado para aquele percurso. No entanto, de uma forma ou de outra, o processo de decisão vocacional depende do contexto familiar e social, bem como do percurso escolar individual de cada aluno. A outra razão inerente a essa escolha prende-se com um

determinado lado “estratégico”, ou seja, a ideia de que o acesso a um curso profissional determina um acesso garantido ao mercado de trabalho, interpretando-se também, segundo Veloso (1996) como uma via fácil de mobilização social ascendente, na medida em que “as razões ligadas com o mundo do trabalho, ou seja, terem acesso a uma profissão, são referidas, em maioria, por alunos cujos pais pertencem a estratos socioprofissionais baixos.” (Veloso, 1996, p.3). Esta situação, de gostarem da profissão e considerarem o acesso rápido a um emprego facilitado pode ser decifrada como uma agremiação entre opções e habitus, significa que as opções que estão ligadas ao mundo do trabalho têm a ver com os contextos sociais onde foram produzidas, cujos capitais cultural e económico são maioritariamente baixos. Por fim, a última razão perceptível nos discursos dos inquiridos de ambos os estudos situa-se ao nível da insatisfação sentida pelos mesmos na frequência da escola secundária, levando-os a alterar as suas trajetórias escolares. O facto de a escola profissional permitir-lhes uma certificação profissional e uma habilitação escolar equivalente ao 12º ano.

Percecionadas as aspirações e expectativas dos alunos após a conclusão do curso profissional, e muito embora estes cursos de nível III permitam o prosseguimento dos estudos de nível superior, os alunos procuram a entrada imediata no mercado de trabalho sendo que as aspirações relacionadas com o acesso à universidade são apontadas em percentagens muito reduzidas. Aliás, segundo Veloso (1996, p.3) “cruzadas estas afirmações com a variável estrato profissional do pai, é referida por todos os estratos sociais, exceto por inquiridos cujos pais pertencem a um dos estratos mais elevados”, já que, e recorrendo a Madeira (2006), estas modalidades de ensino não lhes fornecem os conhecimentos necessários para o ingresso no ensino superior. “Estas modalidades de formação, orientadas para o mundo do trabalho, mas possibilitando também o ingresso no ensino superior, debatem-se num dilema difícil de gerir e que se prende com a conceção de programas escolares que possam satisfazer as duas finalidades.” (Madeira, 2006, p.136).

Por fim, estes alunos inseridos no ensino profissional revelam na sua generalidade uma grande satisfação ao longo do percurso de formação, invocando os processos de aprendizagem e a estrutura curricular, ou seja, valorizam a componente prática dos cursos e a maior facilidade da componente geral face ao ensino regular. Valorizam também a dimensão relacional que envolve os agentes do sistema escolar, sobretudo os

professores, que consideram mais acessíveis, mais atentos e mais disponíveis com os do ensino regular.

Com a análise de ambos os estudos anteriores, pode-se admitir que não é viável afirmar existir uma correlação entre as condições socioeconômicas dos pais com a frequência do ensino profissional por parte dos filhos, uma vez que não foram medidas as capacidades econômicas do respectivo agregado, a profissão do pai ou da mãe pode constituir uma via para a reprodução cultural e social, mas não implicam a existência de fracos recursos econômicos. Sendo assim, o presente estudo vem corroborar algumas dessas questões, acrescentando outras, pertinentes ou não, como sejam: o aprofundamento da questão da socialização e a influência que o grupo de pares exerce nessa escolha de ensino. Como se desenvolve o processo de decisão, se por opção vocacional, correspondente à construção de identidade pessoal e profissional do indivíduo, ou, por outro lado, se a via de ensino profissional surge como última oportunidade a que acedem estes jovens “excluídos” pelo sistema de ensino formal. Por fim, e ainda que complementando o que foi abordado nos estudos anteriores, procura-se uma análise das próprias concepções individuais e representações sociais dos alunos face ao modo com que são preparados, quer para o ingresso no mercado de trabalho, quer no prosseguimento dos estudos de nível superior.

# **CAPÍTULO I – O SUBSISTEMA DE ENSINO PROFISSIONAL: CONTEXTOS E ABORDAGENS ACERCA DA GÊNESE/ENQUADRAMENTO POLÍTICO- INSTITUCIONAL**

## **1.1. Sistema Educativo Português/Ensino secundário em Portugal**

Almeida e Vieira proferiam em 2006 que, de entre os vários domínios de ação do estado em Portugal, o setor educativo é aquele que mais se destaca pelas inúmeras reformas que se sucedem ao longo do tempo, marcando uma consolidação lenta da educação moderna. Esta educação que a autora referencia como moderna, para Grácio (1981), constitui a educação formal, isto é, aquela que é organizada e tutelada pelo Estado, ao contrário da educação informal referenciada por Bourdieu. Ainda segundo o mesmo autor, as políticas de educação impulsionadas pelos poderes políticos constituem estratégias de transformação social: a educação, melhor, as ações educativas, sejam elas formais, são geralmente percebidas como fatores de desenvolvimento e de progresso económico, tecnológico, social, cultural e, bem assim, como um direito do homem, agente e fim último do próprio desenvolvimento e do mesmo progresso. (Grácio, 1981, p.34). Ainda assim, este recuo histórico associado ao desenvolvimento de políticas educativas portuguesas permitem compreender as raízes do atraso português, quer em números de escolarização, quer na construção de uma escola de massas, onde, aliás, o próprio processo moroso e constituído por recuos e avanços de sucessivas reformas e contextos políticos desfavoráveis colocam o país em desvantagem face em comparação com os restantes países europeus.

Certamente, centrando a presente contextualização em torno da construção social das políticas educativas, pretende-se, pois, de uma forma generalizada, uma reconstrução daquelas que constituíram um marco político, histórico e tendencialmente desenvolvimentistas no nosso país, compreendendo, como tal, três grandes períodos da nossa História. São eles: o período que antecede a Revolução de 25 de abril de 1974, inclusive o próprio contexto político que foi o Estado Novo; o período revolucionário, e o período pós-revolucionário até à adesão na Comunidade Económica Europeia (CEE),

onde, aliás, Portugal reconheceu um grande avanço em matéria de políticas públicas educativas. “A evolução dos sistemas educativos situou-se, durante os últimos trinta anos, no contexto de um processo acelerado de integração económica supranacional, fenómeno de âmbito mundial do qual faz parte a construção da União Europeia”. (Canário, 2006, p. 29). A partir daí, Portugal tem vindo a beneficiar de fundos estruturais e de programas que permitam uma universalidade no acesso a bens e serviços de todos os segmentos da população portuguesa. Além do mais, ficou consagrado na Constituição da República Portuguesa, em 1976, bem como na fundação da Política Social, um conjunto de direitos universais, isto é, “direitos reconhecidos a todos os cidadãos, sem quaisquer restrições ou condicionantes ao seu acesso” (Pereirinha, 2008, p. 27), já que as inúmeras limitações verificadas no acesso da generalidade dos portugueses à escola pública, durante todo o século XIX são bem elucidativas da profunda distância que separa, para numerosos grupos sociais, a retórica universalista da experiência concreta e restrita de usufruto da condição moderna. (Almeida e Vieira, 2006, p. 56).

A I República, implementada em 1910, constitui o contexto político em que estes impulsos modernizadores mais se manifestam, não fosse o objetivo combater o analfabetismo e apostar na escola com a instituição da escola primária, fator de transformação, o qual apostava na formação das crianças, ainda que não sendo obrigatório. Em 1911, é instituída uma nova reforma do ensino assente na implementação de um ensino primário complementar de dois anos, e ainda, o ensino superior de 3 anos. Assim, “a transição do século XIX para o século XX constitui um momento decisivo de aprofundamento da identidade nacional e de uma memória coletiva que se consolidam através do sistema escolar, em particular a nível do ensino primário”. (Pintassilgo & Costa citado em Almeida & Vieira, 2006, p. 59). Todavia, como ilustram os estudos efetuados (Almeida & Vieira & Cortesão, 2006, 2000), a frágil I República, dotada de contradições e problemas de índole social, como se sabe, é derrubada pelo golpe militar de Gomes da Costa, seguindo-se a entrada de Salazar para o governo. A nível educativo, a mudança revigorante faz-se notar em primeiro lugar no ensino primário, pois “deixa de ser permitida a coeducação, instituindo-se a separação dos sexos logo nas escolas primárias”, (Cortesão, 2000, p. 66) de tal modo que, durante a vigência do Estado Novo, o processo de escolarização em Portugal faz-se reproduzir em dois sentidos: por um lado, a promoção de uma escola rudimentar obrigatória para

todos, por outro lado, a consolidação de uma organização escolar pós-obrigatória, à qual só tinha acesso uma pequena percentagem da população portuguesa, o que revelava fortes desigualdades no seu acesso, a via liceal, universitária e a técnica. Como é sabido, segundo Teodoro (2001), o contexto sociopolítico da época em nada facilitava o acesso da população a todos os bens e necessidades como aquela que se debate no presente momento. Tratava-se de um contexto marcado por: (i) existência de um forte movimento social que impulsionou muitas das principais transformações na sociedade portuguesa e (ii) uma generalizada paralisia nas estruturas do aparelho do Estado, em resultado de uma acesa luta pelo seu controlo político.

Menosprezado o progresso económico e social por via da educação, os discursos da época apontavam para a valorização da ignorância, da obediência, ordem e pontualidade (Cortesão, 2000), ao mesmo tempo que o objetivo governamental passava por reduzir as aspirações de promoção social através da educação. O cumprimento da escolaridade mínima obrigatória era mais do que suficiente. Ora, numa sociedade que se queria totalmente hierarquizada, Marcelo Caetano, também ele colaborador de António Oliveira Salazar, contestava a mobilidade social através do ensino, defendendo o conceito de inteligência associada à classe. Dizia Marcelo Caetano num artigo de *A Voz*, de 26 de Janeiro de 1928 (citado em Cortesão, 2000): uma criança inteligente filha de um operário hábil e honesto pode na profissão do seu pai ser um trabalhador exímio, progressivo e apreciado, pode chegar a fazer parte do escol da sua profissão e assim deve ser. Na mecânica da escola única, selecionado pelo professor primário para estudar ciências para as quais o seu espírito não tem a mesma preparação hereditana que tem para o ofício, não passará nunca de um medíocre intelectual. (Caetano citado em Cortesão, 2000, p. 68).

Na segunda metade do século XX, podem distinguir-se três fases. Na primeira (1950-60), há um processo de acomodação do sistema de ensino vigente desde a década de 30 à realidade socioeconómica do pós-guerra. Numa segunda fase (1960-74), assiste-se a uma maior abertura do sistema, com uma nova tomada de consciência do atraso educacional do país. Na terceira, e com a mudança de regime trazida pela Revolução de Abril (1974-97), colocar-se-ão novos desafios e o sistema de ensino irá conhecer importantes transformações qualitativas e quantitativas.

Segundo os trabalhos realizados em torno do sistema educativo português (Ambrósio, Almeida & Vieira & Cortesão, 1985, 2006, 2000), após o fim da II Guerra Mundial, em 1945, Portugal entra num período político conturbado, mas, uma apaziguação entre os países envolvidos na guerra permite-lhe entrar naquele que é considerado o processo de industrialização, fruto do afluxo de capitais estrangeiros, valorizando-se assim, a formação técnica dos portugueses. Neste encadeamento, e aliando o processo de industrialização que emergia no contexto Nacional e Europeu, o aparelho de Estado, a partir dos anos 50, faz com que predomine na política educativa a perspetiva funcional da educação (Ambrósio, 1985), ou seja, educação como preparação para o mundo do trabalho, resultando daí o desenvolvimento do ensino primário, o que permitiria, a priori, uma melhor seleção inicial de aptidões, que constituirão futuramente os quadros técnicos das empresas.

É também entre este período situado entre o fim da II guerra mundial e o período marcelista (1943 – 1947) ou com base no I Plano de Fomento, elaborado para 1953-1958 (Ambrósio, 1985), que se procede à reestruturação do ensino técnico pelo Dec. 37.029. De Agosto de 1948 (Cortesão, 2000), na tentativa de associar o crescimento económico à educação. A reestruturação deste ensino deveu-se à necessidade de preparar bons técnicos especializados e bons profissionais. Criaram-se então quatro tipos de cursos: os cursos complementares de aprendizagem, os cursos de formação, os cursos de aperfeiçoamento e os cursos de mestrança. As respostas deste plano centram-se no ensino técnico, tendo em conta, tratar-se de uma via ou resposta mais imediata às necessidades da economia, enquanto o ensino liceal continuava a ser uma resposta à procura das classes económicas mais altas. Por sua vez, “ as escolas técnicas preparavam técnicos intermédios (...). Desiguais seriam as estratégias quer dos governantes relativamente a estas escolas, quer dos próprios alunos e respetivas famílias em relação à escola.” (pinto, 1995, p. 3).

Cinco anos mais tarde, com o II Plano de Fomento para 1959-1964 (Ambrósio, 1985), continuam as preocupações em torno do ensino técnico. Ainda que caracterizado por uma desqualificação de mão-de-obra, em Portugal, o fim do regime Salazarista traz algumas expectativas e mudanças que entraram logo em curso, mas não se concretizariam imediatamente. A mudança de mentalidade associada à crescente

expansão industrial do país e aos contactos que criou com o exterior fazem convergir uma mudança impulsionada por diferentes grupos sociais. Como salienta Ambrósio (1985), aumenta neste período a procura do sistema escolar, relacionado com a melhoria do nível de vida, fruto do crescimento económico. Tratando-se da implementação de um sistema educativo tão complexo, o recurso histórico às suas subseqüentes alterações até ao presente, permite-nos entender ainda na década de 60 que, uma grande medida na época estabelece a rutura com o período de imobilismo que se vivia, tratou-se, todavia, do prolongamento da escolaridade obrigatória para seis anos, na forma de ciclo unificado, “pelo próprio nome, preparava para o ensino secundário, esse continuando a estar dividido em escola técnica e liceu”. (Pinto, 1995, p. 5).

Com base no decreto-lei datado de 1964, o ensino primário passa a compreender dois ciclos: o elementar, de quatro anos, e o complementar, de dois anos. Assim, os alunos optariam por frequentar ou o ciclo complementar da primária ou o ciclo preparatório do ensino secundário. Só após a aprovação do 5º ano e 6º ano de escolaridade é que os alunos viriam a optar pelo ensino técnico ou liceal. Refere Pinto (1995) que, a unificação do 1º ciclo do liceu e do ciclo preparatório das escolas técnicas só é instituída legalmente em 1967, pelo que, deixa de existir o 5º ano e o 6º ano de escolaridade nos liceus e as escolas técnicas, passando a funcionar em edifícios próprios para o efeito, de modo a conferir alguma identidade própria.

Seguindo o período 1968 - 25 de abril de 1974 (Do Marcelismo à Revolução) ou o III Plano de Fomento (Ambrósio & Cortesão, 1985, 200), ao nível do sistema escolar, importantes medidas ou debates são tidos em conta na tentativa de recuperar o ligeiro atraso de Portugal em matéria de escolarização e qualificação dos portugueses, bem como numa tentativa de responder às exigências da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). De modo a atender às necessidades da industrialização, faz com que o então Ministro da Educação Veiga Simão intente um paradoxo inviável: “o da democratização do ensino num sistema político anti-democrático” (Sampaio citado em Cortesão, 2000, p. 109), o qual apresenta dois textos destinados a serem publicados: o Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior (Stoer, 1983).

É neste período que se originam também os debates em torno da democratização do ensino, para uma educação de massas, através da criação da educação pré-escolar, do

prolongamento da escolaridade obrigatória e na reconversão do secundário, de tal modo que, “a educação começa a ser encarada de um modo diferente, referindo-se ao carácter do ensino como sistema que normalmente se esquece, cujas soluções se condicionam reciprocamente”. (Ambrósio, 1985, p. 1031). Esta Reforma, ainda que, com resultados efémeros, consistiu precisamente numa rutura com o modelo salazarista da educação e uma vontade de mudança. Assim, o período que antecede a Revolução de 25 de Abril de 1974 é marcado por profundas mudanças desde a cobertura de equipamentos escolares até ao crescimento das estruturas escolares. O grande objetivo da Reforma Veiga Simão encontra-se patente em Stoer (1983), “educar todos os portugueses, educá-los promovendo uma efetiva igualdade de oportunidades, independentemente das condições sociais e económicas de cada um. (Sanches citado em Stoer, 1983, p. 794). Autores como Stoer (1983) referem ainda que a Reforma ou ideologia de Veiga Simão não foi mais do que uma estratégia de forma a tornar a população portuguesa politicamente ativa e participativa, assim como manter e consolidar ainda mais o controlo político sob a capa de alargados benefícios no setor da educação.

Para além do fomento da educação pré-escolar e do prolongamento da escolaridade obrigatória para oito anos, duas estratégias clarificam em linhas gerais aquelas que eram as intenções da Reforma Veiga Simão: (i) a criação, a partir de 1972-1973, do que se denominou de 3º e 4º ano experimentais do ciclo preparatório, antecipando o quadro em que se processaria a futura escolaridade obrigatória de oito anos; (ii) a reforma do ensino superior, iniciada logo em 1970 e 1971 através de medidas avulsas no campo da reorganização dos cursos e das carreiras docentes, culminando com a aprovação em 1973, do decreto-lei 402/73, que regula o plano de expansão e diversificação desse nível de ensino.

A reforma de Veiga Simão não chega a ser totalmente implementada devido ao golpe militar de 25 de abril de 1974, que repõe o estado democrático. Essa rutura com a Reforma Veiga Simão ficou marcada pelo abandono completo da lei 5/73.

Apesar dos conflitos sociais e dos debates ideológicos próprios de um período revolucionário, desenham-se consensos quanto ao papel da educação no desenvolvimento económico e na modernização do país. Sabe-se, pois, que a revolução de 1974 foi o motor impulsionador das transformações sociais e económicas, trazendo

consigo a promessa de maior igualdade e justiça sociais com vista a um processo de democratização. Verifica-se nesta fase uma grande mobilização e participação social no setor do ensino, sendo de assinalar algumas transformações significativas, sobretudo com relação à alteração dos conteúdos da aprendizagem em todos os graus de ensino. Como refere Almeida e Vieira (2006), dessa democratização e gestão democrática dos estabelecimentos de ensino sob a tutela do Estado, resultou a unificação escolar do 3º ciclo, terminando com a divisão socialmente seletiva entre liceus e escolas técnicas, e a expansão efetiva de uma rede regional pública de ensino superior, já prevista na anterior reforma Veiga Simão.

De igual modo, o ensino secundário sofre grandes transformações. Em 1975, cria-se o 1º ano do curso geral unificado, constituído pelo 7º, 8º e 9º ano de escolaridade obrigatória, que unificam os ensinos liceal e técnico e apresentam um tronco comum nos dois primeiros. O 9º ano, para além desse tronco comum, inclui uma área vocacional constituída por um grupo de disciplinas optativas de carácter pré-vocacional.

Em 1975 cria-se o Serviço Cívico Estudantil, ano vestibular de ingresso ao Ensino Superior, constituído por atividades de serviço à comunidade, com o objetivo de criar nos estudantes hábitos de trabalho socialmente produtivos e inseridos num programa global de reconstituição do país. As universidades passam a dispor de autonomia pedagógica, científica e financeira. São dados aos alunos do ensino técnico profissional e do ensino médio condições de acesso ao ensino superior, do mesmo modo aos maiores de 25 anos e aos trabalhadores com uma atividade comprovada de 5 anos. Os institutos industriais de ensino médio reconvertem-se em institutos superiores, igualmente dotados de personalidade jurídica e de autonomia administrativa.

Só com a tomada de posse do I Governo Constitucional em 1976 é que se inicia o período que Stoer (citado em Ambrósio, 1985) designa por “normalização democrática” do ensino, “um processo através do qual o Estado recuperou e reafirmou o controlo da educação, entregue, nos dois primeiros anos após a revolução, à iniciativa de grupos influentes e das escolas”. (Ambrósio, 1985, p. 1034). É também sob a alçada deste governo que se planeia um novo rumo para Portugal em termos estruturais, isto é, o da sua adesão à CEE em 1986, sendo que esta solicitação de integração concretiza-se em 1977. Todavia, e de acordo com Petrella (citado em Teodoro, 2001), quando foi tomada a decisão de pedir adesão à CEE, Portugal era “um país subdesenvolvido no plano

económico em relação à grande maioria dos países ocidentais, com uma dependência económica do exterior acentuada, o que gerava uma grande vulnerabilidade e enfraquecimento das capacidades de decisão interna” (Teodoro, 2001, p. 381). A normalização no campo educativo, e já sob o domínio dos futuros desafios impostos pela Europa, vai ocorrer entre a tomada de Posse do I Governo Constitucional e a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

Segundo Teodoro (2001), duas preocupações centrais emergiram na política educativa portuguesa e no discurso geral desse período: (i) a prioridade à formação de técnicos necessários à modernização da economia face ao enorme desafio que representava a integração na CEE, e, (ii) a importância de uma lei de base que representasse o ponto de partida para uma reforma global do sistema de ensino.

Em 1977, e em substituição do serviço cívico, cria-se o ano propedêutico, que integra cinco disciplinas, das quais duas (língua portuguesa e uma língua estrangeira) são obrigatórias. É igualmente introduzido nesse ano o *numerus clausus*, que passará a fixar em cada ano o número de alunos a admitir à matrícula do 1º ano de cada curso superior.

Deste modo, as atenções do VI Governo Constitucional (1980-1981) continuaram voltadas para o ensino secundário, onde já se afirmava a possibilidade da formação profissional como sendo uma das prioridades da política educativa portuguesa, de modo a travar a procura substancial do ensino superior.

Em 1980, o ano propedêutico foi substituído pelo 12º ano de escolaridade, com o duplo objetivo de constituir o ciclo terminal do ensino secundário e a função de ano vestibular para o ingresso ao ensino superior. Esse ano é estruturado em duas vias: a via de ensino, mais vocacionada para o ingresso ao ensino superior, e a via profissionalizante, que constituirá também habilitação suficiente para o acesso ao ensino superior politécnico.

De igual modo, para uma maior diversificação da educação, e pela crescente necessidade de mão-de-obra qualificada (Teodoro, 2001), reintroduziu-se no sistema educativo através do despacho normativo 194-A/85, de 21 de Outubro, a criação de cursos técnico-profissionais a ministrar após o 9º ano de escolaridade. Tais cursos, com a duração de 3 anos, correspondem aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade e conferem diplomas de fim de estudos secundários, que permitem o acesso ao ensino superior, e diplomas de formação técnico-profissional para ingresso no mundo do trabalho. No

entanto, segundo Stoer (citado em Teodoro, 2001), a criação do ensino técnico-profissional, caracterizado por um novo vocacionalismo já presente em outros países europeus, apresentou-se como uma mais-valia no plano estrutural de Portugal, tendo em conta que a formação de recursos humanos qualificados e especializados é essencial para a modernização da economia de um país. Nesta ótica, o estado assume um papel regulador e modernizador “atribuindo ao sistema educativo objetivos e funções relacionados com a mudança tecnológica e a modernização da economia, ou seja, legitimando o papel económico da escola democrática”. (Teodoro, 2001, p. 398).

Por fim, e não menos importante, outra preocupação dominante da agenda política consistiu na necessidade de elaborar e aprovar uma lei de bases (ou lei – quadro) do sistema Educativo. Este documento oficial domina o discurso político e a ação legislativa desde 1978 e durante a primeira metade da década de 80.

A sua aprovação em 1986 pela Lei 46/86 permite encerrar o ciclo da normalização da política educativa enquanto transformação global do sistema de ensino, interrompida pela crise revolucionária de 1974-1976. A lei agora aprovada determinará aspetos como a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuitidade por um período escolar de nove anos, isto é, o atual ensino básico. Mas, a grande inovação da Lei de Bases do Sistema Educativo consistiu na reorganização do sistema educativo através da sua subdivisão em educação pré-escolar, escolar e extra-escolar. Neste contexto, a educação escolar passou a compreender os ensinos básicos, secundário e superior.

Com base nesta Lei e sua atualização através da Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, são dados passos significativos para reparar problemas estruturais do sistema educativo e para ultrapassar atrasos e estrangulamentos que remontam ao século XIX.

Por fim, saliente-se, pois, que a implementação subsequente destas políticas educativas deveu-se não só à necessidade inerente ao contexto Nacional de elevadas taxas de analfabetismo e baixas taxas de escolarização, mas também como condutoras à afirmação de Portugal no exterior, em particular às organizações internacionais. Por um lado, realça-se o retorno ou pedido de integração de Portugal na OCDE, por outro lado, a integração do mesmo na CEE.

No primeiro caso, um dos requisitos consistia num exame à política educativa portuguesa (Teodoro, 2001), mais precisamente, a situação da educação em Portugal.

Esse exame iniciou-se pela apresentação de um relatório elaborado pelas autoridades nacionais, no qual se esboçava uma vontade de mudar o sistema de ensino no nosso país. Contudo, a OCDE ao centrar-se na questão da formação profissional e técnica, considerou haver uma negligência desta via de ensino por parte das políticas educativas nacionais (OCDE citado em Teodoro, 2001). No segundo caso destaca-se a adesão formal de Portugal à CEE, permitindo reforçar a necessidade de atribuir crescente prioridade na política educativa de modo a que pudesse efetivamente participar das instâncias comunitárias. Portugal, só conseguiria o pleno desenvolvimento a nível educativo mediante a aprovação ou seguimento das políticas educativas definidas no âmbito das instituições europeias durante a década de 80.

A acompanhar as transformações do sistema educativo português, a evolução do ensino secundário está também associada à mudança do regime político de 1974 e pelas consequências que o estabelecimento da democracia e o processo histórico posterior provocaram em todos os sectores da vida social, mas a sua expansão está confinada ao fim da década de 40 do século XX com diferentes tipos de escolas onde a orientação profissional era impulsionada, já que a orientação académica não era destinada às massas. “A expansão do ensino secundário implicou a compreensão da necessária diferenciação escolar aliada ao ímpeto democrático subjacente à abertura de uma educação para todos.” (Rodrigues, 2009, p. 8). Essa expansão atinge-se com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo mas prolonga-se até aos dias de hoje. A Lei de Bases do Sistema Educativo estipula claramente, nos seus artigos 9º e 10º, os objetivos e a organização do ensino secundário. Na mesma Lei e nos artigos 16º a 22º, são definidas as modalidades de educação escolar que, direta ou indiretamente, se inserem no nível secundário do ensino e formação.

O ensino secundário é considerado em todos os países da Europa como uma entidade que apresenta quatro finalidades distintas: preparação para o ensino universitário, preparação para o superior, preparação para o trabalho e a vida adulta, formação e desenvolvimento pessoal, o que na perspetiva de Campos (1987), e com a definição da Lei de bases salienta-se no âmbito do ensino secundário a necessidade de favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através de uma preparação técnica e tecnológica.

A partir de finais da década de 80 e início de 90, o ensino secundário em Portugal, apresenta-se estruturalmente diversificado. Ainda que organizando-se segundo formas diferenciadas ou por diferentes vias, é objetivo do ensino secundário a preparação para a vida ativa, contendo, assim, componentes de formação de âmbito técnico, tecnológico e profissionalizantes. Sendo assim, com a aplicação da Lei de Bases do Sistema Educativo já se previa a orientação do ensino secundário com intuito de qualificar e certificar para o exercício de atividades profissionais determinadas e tendo uma via profissionalizante. Segundo Campos (1987), esta via de ensino destina-se aos que não conseguiram preparação para a vida ativa através da via regular. Para aqueles que, quer na idade normal, quer mais tarde, não obtiveram tal preparação, segundo a via regular está prevista para o efeito uma modalidade especial de educação escolar na lei, designada por formação profissional.

Nesta ótica de contextualização, e no âmbito da formação profissional considerada por Rodrigues (2009) como formação não-formal, é constituída por cursos com uma duração de um ano, tratando-se de programas de formação-emprego desenvolvidos sob a alçada do Estado e das empresas. Trata-se de um modelo a partir do qual se criou em Portugal o Programa Novas Oportunidades, no sentido de dar resposta ao desemprego juvenil. Este modelo oferece a transição da escola para o emprego, a recuperação de jovens que abandonaram a escola precocemente e complementa a educação formal através da realização de estágios de curta duração. Como tal, “a organização dos cursos de formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si.” (Teixeira, 1987, p. 31). Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo vem corresponder a necessidades impostas, não só pelo desenvolvimento económico, social e cultural do país, como também a preocupações evidentes nos sistemas educativos dos seus parceiros europeus, consistentes na escolarização da formação profissional e a abertura do ensino regular ao mundo do trabalho.

Porém, o recurso histórico à década de 70, num contexto político a anteceder a revolução de 1974 (Fonseca, 1999), permite-nos observar que o ensino secundário da época fazia-se constituir por cursos longos e pela diferenciação social (seleção e certificação. “O seu principal objetivo era garantir a uma minoria que seguia os estudos pós-primários (e pós-obrigatórios).” (Fonseca, 1999, p. 121). Uma abordagem sucinta e comparativa destas últimas duas modalidades de ensino permite concluir que o liceu

preparava o seu público para universidade, enquanto o ensino técnico estava concebido, tal como o atual Ensino Profissional, para uma preparação dos alunos com vista a integrarem o mercado de trabalho, para o exercício de uma atividade profissional associada ao setor comercial ou industrial, ainda que precocemente. “O liceu preparava as elites da sociedade. As escolas técnicas preparavam técnicos intermédios (...) desiguais seriam as estratégias quer dos governantes relativamente a estas escolas, quer dos próprios alunos e respetivas famílias em relação à escola”. (Pinto, 1995, p.3). Tal era a desigualdade no acesso ao ensino que a composição social das populações de alunos das escolas técnicas e dos liceus revelavam uma procura muito desigual pelos diferentes grupos sociais.

Pode-se ainda apreciar que, os grupos sociais mais favorecidos raramente procuravam o ensino técnico, enquanto era na sua larga maioria frequentado por grupos sociais menos favorecidos. Não obstante uma atração diferenciada destes tipos de ensino secundário, um segundo fator associava-se à precoce rutura com o sistema escolar, ou seja, aqueles que optavam pela via técnica entravam mais cedo na vida ativa e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, “em termos sociais, as escolas técnicas correspondiam a uma organização escolar que era ressentida como agravando as desigualdades perante o ensino.” (Pinto, 1995, p.5).

Num panorama atual, embora tratando-se até há bem pouco tempo de um ciclo escolar facultativo, o ensino secundário conta com três tipos de ensino<sup>1</sup> (Fonseca, Santos, 1999, 2010), são eles: o ensino geral, o ensino tecnológico e o ensino profissional. Segundo a revisão curricular do ensino secundário (2003), bem como o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, podemos encontrar vários cursos de ensino: cursos científico-humanísticos; cursos tecnológicos; cursos de ensino artístico especializado; cursos de ensino profissional; cursos de ensino vocacional e ensino secundário na modalidade de ensino recorrente. Assim, o ensino secundário assume uma dupla função tendo em conta as modalidades de ensino a ele associados, por um lado, procurar orientar e selecionar aqueles que pretendem seguir os estudos superiores, bem como preparar aqueles que procuram integrar o mercado de trabalho após a conclusão do secundário, portanto, o exercício profissional imediato, correspondendo ao que afirma Rodrigues (2009), “aos alunos do ensino secundário regular pretende-se formar (...) jovens interessados na

---

<sup>1</sup> Para uma observação detalhada e ilustrativa da organização dos sistemas educativo português, sugere-se a análise da figura 1 conforme consta nos anexos, bem como a figura 2, relativa à organização do sistema de ensino na RAA.

resolução dos problemas do país, enquanto os alunos do ensino profissional nível III pretende-se desenvolver o exercício de uma cidadania ativa e participação na vida comunitária (LBSE, Portaria 550-A/2004 e Portaria 550-C/20004), citado em Rodrigues, 2009, p. 4).

O Ensino Secundário Geral é uma das vias do ensino secundário, das várias possíveis, essencialmente orientado para o prosseguimento de estudos de nível superior. Aliás, o reduzido número de horas de disciplinas de formação técnica, prática ou artística evidencia o objetivo deste tipo de ensino como sendo uma via destinada a “preparar os alunos para o ensino superior” (Fonseca, 1999, p. 91), desprezando o desenvolvimento de conhecimento e de competências de natureza prática que facilitem a entrada na vida ativa. Porém, apesar do ensino secundário, na sua formalidade e nos parâmetros legais incluir o princípio de igualdade de oportunidades, e, assim, destinar-se a todos os jovens, apenas uma parte deles termina com sucesso o ensino geral. Isto significa na perspetiva de Rodrigues (2009) que as outras vias de formação (a ler-se posteriormente), Que dão equivalência ao 12º ano, são consideradas como segundas oportunidades escolares, com menor credibilidade e socialmente desvalorizadas.

Quanto ao Ensino Secundário Tecnológico, este resultou da criação, em 1983, do ensino Técnico-Profissional, organizado em cursos profissionais (com a duração de um ano, formando Técnicos com qualificação de nível III). Trata-se, pois, de uma via de ensino que funcionava até há bem pouco tempo em algumas escolas sob o regime noturno, procurando substituir o antigo ensino comercial e industrial. Esta via de ensino era muito procurada, já que na década de 80 os fatores que conduziam os jovens a optar por este segmento consistiam na facilidade em entrar no mercado de trabalho, mas também, porque se tratava de uma forma, tal como o ensino secundário geral, de prosseguir os estudos de nível superior. Segundo a Revisão Curricular do Ensino Secundário (2003), este ensino deverá orientar-se numa dupla perspetiva: o prosseguimento de estudos para o ensino superior e para os cursos pós-secundários de especialização tecnológica, bem como para a inserção no mercado de trabalho, privilegiando os domínios das novas tecnologias da informação.

Por fim, centrando esta análise sobre o Ensino Profissional/Formação Profissional (cuja abordagem teórica está desenvolvida no ponto 1.5. do presente estudo) constata-se que o ensino profissional incide sobre o desenvolvimento de competências visando uma boa

inserção no mercado de trabalho. A mobilidade entre cada uma das modalidades deverá permitir concretizar um objetivo central: todos os alunos que abandonem o sistema de ensino disporão das competências básicas para o desempenho de uma profissão. Assim, a formação profissional obtida sobre a frequência de cursos profissionais apresenta uma especificidade muito própria, uma vez que prepara maioritariamente os alunos para a vida profissional, isto é, marca a passagem da escola para o mundo do trabalho. De salientar que estes cursos profissionais são ministrados pelas Escolas Profissionais criadas em 1989 pelo Decreto-Lei n.º 26/89, de 31 de Janeiro, tendo sido criadas com intuito de aproximar o sistema de formação às necessidades de valorização profissional dos recursos humanos. Assumindo-se como uma alternativa ao sistema formal de ensino (Santos, 2010), o ensino profissional permite um acesso imediato ao mercado de trabalho após a conclusão do curso profissional, ou, tal como o secundário geral, o prosseguimento de estudos dada a equivalência existente entre a conclusão de um curso profissional e a conclusão do ensino secundário.

É possível observar em Azevedo e Alves (1999) que os cursos de via profissional são maioritariamente frequentados por homens, em detrimento das mulheres, as quais procuram seguir cursos gerais, evidenciando expectativas face a percursos escolares mais longos. Contudo, no final da década de 90, inicia-se o decréscimo da frequência dos cursos gerais, enquanto a frequência dos cursos técnicos, tecnológicos e profissionais continuou a crescer em 1997/98, representando 28,8% dos matriculados. A discrepância entre o número de alunos de uma área e outra está associada, tal como referem os autores (Azevedo & Alves, 1999) ao aumento da capacidade de oferta, uma maior diversidade de percursos formativos, perceção individual de que a mobilidade social ascendente só se poderia concretizar através da frequência destas modalidades de ensino mais profissionalizantes. No entanto, ao longo dos últimos anos a frequência e obtenção do ensino secundário têm vindo a crescer de uma forma considerável.

Provenientes da implementação de medidas de política educativa como sejam o alargamento da escolaridade obrigatória, bem como o aparecimento de novas modalidades de ensino secundário tais como a criação das Escolas Profissionais que, em 1996/1997 eram frequentadas por 106 538 alunos, o que correspondia a 24,9 % do total da frequência do ensino secundário (Azevedo & Alves). Estes números revelam bem a importância que esta via de ensino adquiriu na história da educação de nível secundário em Portugal. Esta profunda transformação do ensino secundário remete-nos para uma

perspetiva mais economicista no sentido em que o atual sistema está essencialmente virado para a vida ativa sem que o prosseguimento de estudos se torne uma impossibilidade.

Na perspetiva da democratização do ensino (Antunes, Stoer, 1997, 2008), o princípio da igualdade de oportunidades têm vindo a ser reformulado e reconstruído ao longo do tempo em que as políticas educativas se têm debruçado sobre a escola de massas, indo mais além do que o período inerente à aprovação daquela que é a Lei de Bases do Sistema Educativo. Desenvolvendo-se a problemática da democratização do ensino num processo lento a acompanhar as sucessivas reformas educativas que operaram no território português, é possível identificar dois grandes períodos de debates em torno da sua implementação: o primeiro desenvolve-se na passagem do século XIX para o século XX, concretamente no contexto político da I República, no qual se defendia a construção de uma escola de massas, o segundo período, associado ao fim do Estado Salazarista, marcado pelo início da discussão pública da Reforma Veiga Simão, prolongando-se até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

Ao longo dos debates educativos associados à escola de massas, fosse na sua dimensão política ou pedagógica, canalizou-se as intenções políticas com vista a responder a dois critérios: o primeiro consistia na expansão da educação básica a toda a população; o segundo de definir objetivos e conteúdos dessa mesma educação escolar. Para os defensores de uma escola única, democratizar a escola seria, antes de mais, transformá-la num espaço democrático onde as crianças crescessem como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, promovendo a autonomia cívica, intelectual e social. Aliás, como refere Adolfo Lima (citado em Pintassilgo, s/d), Escola Única é sinónimo de escola prolongada, continuada ou de continuação e o seu propósito é prolongar e continuar a escola até ao nível mínimo do saber e educação que todos os seres humanos normais devem possuir. Noutra perspetiva, e segundo os estudos desenvolvidos por Coleman (citado em Antunes, 1997), o mesmo identifica diferentes conceções que, nos Estados Unidos, e ao longo do século XIX e XX, formaram diferentes versões do princípio de igualdade de oportunidades em educação. Do ponto de vista do autor, o princípio da igualdade de oportunidades dependeria da realização efetiva da igualdade, não só no acesso ao sistema de ensino, mas também ao nível dos resultados, ou seja, das aprendizagens e competências tornadas comuns aos estudantes como efeito da escolarização. “A diferença no sucesso (...), o grau de desigualdade é uma

responsabilidade da escola”. (Coleman citado em Antunes, 1997, p. 527). Deste modo, essa conceção conservadora assenta no pressuposto de que cada homem dispõe de um conjunto de aptidões e competências naturais, devendo a escola sob a ação do Estado, proporcionar-lhes as devidas condições para o desenvolvimento dessas competências (Antunes, 1997).

Sendo a escolarização entendida como fator de mobilização cívica da sociedade, o período Político associado à I República vai procurar democratizar o acesso à escolaridade primária a toda a população. No entanto, a forte seletividade social nos níveis pós-primários, vista como natural e resultante da diferença de aptidões naturais, espelhava no fundo o clima científico e político da época, o que se traduzia nos reduzidos números de alunos no ensino liceal e universitário.

A consolidação do Estado Novo nos anos 30 representou, naturalmente, um retrocesso no processo de democratização da escola (Pintassilgo, s/d). A partir daí, a política educativa assumiu um caráter discriminatório da escola como um facto natural, de que a separação e desigual prestígio entre liceus, escolas técnicas e ciclo complementar do ensino primário (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classes) foi um claro exemplo. De acordo com o modelo político repressivo da época, e atendendo à organização curricular do sistema ensino, este era constituído pela escola primária de quatro anos, sendo três destes obrigatórios. Depois dos quatro anos, surgia então a possibilidade de enveredar pelo ensino técnico ou liceal.

Este quadro modificasse em Portugal nos últimos anos do Estado Novo, bem como em grande parte dos países industrializados já que a expansão educativa após a II Guerra Mundial concretizou a maioria dos objetivos das políticas de democratização baseadas na igualdade de acesso. Num contexto considerado de expansão económica Pintassilgo (s/d), são tomadas medidas que procuram corresponder ao aumento da educação, de que são exemplo, o alargamento da escolaridade obrigatória (para 4 anos, entre 1965 e 1960, e para 6 anos, em 1964) e a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário em 1967. Portanto, só nos últimos anos do Estado Novo, com a chamada reforma Veiga Simão, contendo objetivos de democratização do ensino, é que se projeta desenvolver o processo tendente à unificação do ensino tendo por base a obrigatoriedade escolar de oito anos, e à “realização efetiva do princípio da igualdade de oportunidades” (Amado citado em Pintassilgo, s/d, p. 17). O contexto revelará um grande aumento da procura de

educação por parte de setores sociais “cada vez mais conscientes das possibilidades de mobilidade social abertas por essa via.” (Pintassilgo, s/d, p. 17). Os debates em torno da democratização do ensino e do princípio de igualdade de oportunidades afastados durante o Estado Novo, regressam novamente à agenda pública após o 25 de Abril de 1974 tendo em conta que, apesar de todas as reformas e medidas implementadas até então, Portugal confronta-se, na perspetiva de Almeida e Vieira (2006), com um atraso considerável em matéria de escolarização, pois, o Estado Novo não contribuiu para a eliminação das desigualdades sociais, muito pelo contrário, nem o ensino constituía um direito de todos e para todos. De acordo com Grácio (1981), a sociedade portuguesa parecia em Abril de 1974, uma sociedade bloqueada no seu desenvolvimento global, constituindo o carácter obsoleto, opressivo e seletivo do sistema educativo simultaneamente efeito e causa desse bloqueio. Assim, sob o efeito de alguns princípios subjacentes na Reforma Veiga Simão, ainda que não tivesse sido totalmente implementada, segundo Stoer (2008), a Escola Meritocrática, tal como era designada em países centrais, e tornando-se escola oficial em Portugal entre o Estado Novo e a primavera marcelista, sob a forma daquilo que Stoer designa de “meritocracia mitigada”, denominação atribuída à forma que assumiu o desenvolvimento da escola de massas nos anos 50 e 60, ganha uma nova faceta em Portugal sob a designação de Escola Democrática, fruto da mobilização social e cultural desenvolvida no período revolucionário através do movimento socialista. Na perspetiva de Antunes e Teodoro (1997, 2001), democratizar a escola consistia em: (i) igual acesso à educação; igual participação em educação e iguais resultados educativos, isto é, abri-la a todas as camadas sociais e regionais que consistia naquilo que Grácio (citado em Pintassilgo, s/d) salienta, “acesso de todos aos bens da cultura e da educação, em igualdade de oportunidades, independentemente das condições sociais e económicas de cada um, em função exclusiva dos seus méritos (Grácio citado em Pintassilgo, s/d, p. 19); (ii) pô-la ao serviço dos reais interesses dos portugueses na sua marcha para o socialismo e para a completa independência nacional; e, (iii) fazer intervir decisivamente na elaboração da política escolar todas as entidades interessadas no processo revolucionário e não apenas a comunidade escolar de professor e alunos. Com a restauração do regime democrático altera-se o contexto político da educação formal, fruto de reivindicações provenientes da sociedade civil e da necessidade de uma estruturação face às suas relações com a sociedade global. É precisamente com o IV Governo Provisório que se intenta “a instauração de uma sociedade socialista e o reforço da independência nacional, através

da mais ampla participação e organização das massas populares” (Teodoro, 2001, p. 357). Numa sociedade de classe, é a estrutura do poder político que procura garantir as relações de hierarquia e a dominação social, ou seja, é o próprio poder de Estado que planeia estratégias, organiza, planifica e garante o acesso ao ensino formal, mediante a aprovação das leis. Em Portugal, o poder conduziu o sistema educativo ao longo dos últimos anos com vista a colmatar os interesses de classe, tendo sido este um ponto de partida para a liberalização do ensino e o cumprimento de objetivos nacionais. Mas, na perspectiva de Pinto (1995), para democratizar a educação não basta abrir escolas. Importa assegurar que todos os cidadãos têm iguais condições de acesso e de sucesso. Como tal, das primeiras medidas tomadas no contexto político educativo português pós-Revolução, destaca-se: a unificação do ensino secundário e a gestão democrática das instituições de ensino, a que Grácio (citado em Pintassilgo, s/d) designa por democratização institucional do ensino, isto é, consiste na criação de relações administrativas e pedagógicas assentes num funcionamento democrático, no que se refere à gestão e administração do sistema escolar, à gestão e funcionamento das escolas.

A relação da educação, ou antes, das políticas educativas com os objetivos nacionais (Grácio, 1981), pode ser melhor percecionada quando circunscrita à educação formal, aquela que é controlada pelo Estado mediante a gestão direta ou indireta. É com a Constituição de Abril de 1976 que se procura a dita “democratização” associada aos princípios da soberania nacional e da independência com o propósito de afirmação de uma identidade Nacional. Nesta Constituição encontram-se subentendidos os objetivos educacionais como promotores do desenvolvimento individual e coletivo da Nação, pelo que, segundo o artigo 73º do mesmo documento, constata-se que “o Estado promoverá as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista.” (Grácio, 1981, p. 35). Ainda assim, a plena democratização do ensino ou constituição de uma escola de massas prolonga-se no tempo e no debate político educativo após a Constituição da República Portuguesa, bem como posteriormente à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, de tal modo que, só a partir daí se tornaria possível alguma diversificação da educação (Antunes, 1997), a qual permitiria a revelação de potenciais vocações. Como refere a autora, ao longo dos anos 80/90, é no contexto de debate acerca do ensino profissional

na escola pública, que se afirma a intenção de diversificação da educação como alternativa ao ensino secundário unificado, tendo em conta que apenas o ensino básico se fazia reger por princípios de igualdade de oportunidades, enquanto o ensino pós-básico assentava numa única via, ou seja, preparava os alunos para o prosseguimento dos estudos, um projeto ou percurso escolar que, por um lado, não correspondia às expectativas ou intenções daqueles que não pretendiam prosseguir os estudos, por outro lado, destaca-se a mesma característica elitista existente nos períodos políticos anteriores à Revolução de 25 de Abril, tendo em conta que só saíam beneficiados aqueles que, findo o ensino secundário prosseguissem os estudos superiores. É neste contexto associado à criação de uma via de ensino assente na teoria do “novo vocacionalismo, tal como defende Stoer (2008), que se atribui igual importância à aprendizagem como tendo um papel-chave na produção e no desenvolvimento socioeconómico, resultado da aposta na qualificação da mão-de-obra. Esta intenção foi o resultado da crise da Escola Meritocrática situada em Stoer nos anos 80. Tal como se sucedeu nos países centrais, essa crise da escola oficial de massas implicou uma reestruturação da relação entre escolaridade e mercado de trabalho, regulada pelo Estado, com vista a concretizar o processo de “modernização da economia e sociedade portuguesa”(Stoer, 2008, p. 163). Este Estado que se reflete na modernização do ensino, e a que Stoer faz referência como sendo um Estado-Regulador, é, na sua ótica, um Estado que atua como espécie de mediador, capaz de proteger aqueles à margem do processo produtivo e para compensar as deficiências de uma sociedade periférica. Assim, a criação das Escolas Profissionais em Portugal é o resultado da reforma educativa na qual estão patentes estas ações do Estado regulado, pois, elas surgem como inovadoras e revolucionárias.

Visa-se corresponder ao fomento daquela que é a escola de massas e dar resposta à crescente realidade do “novo vocacionalismo”, ou seja, orientação do ensino para as aspirações vocacionais dos jovens. Por outro lado, assegura uma estreita relação entre escolaridade e mercado de trabalho em crescente transformação, contribuindo para o processo português de modernização.

Segundo Giddens, “A expansão da educação no século XX tem estado estreitamente ligada à necessidade de criar uma força laboral alfabetizada e disciplinada. Com a passagem para uma economia do conhecimento, a educação assume uma importância cada vez mais fulcral. À medida que decrescem as oportunidades para os trabalhadores

manuais não qualificados, o mercado de trabalho exigirá trabalhadores que dominem as novas tecnologias, adquiram novas competências e executem trabalho criativo” (Giddens, 2009, p.529).

No entanto, segundo o mesmo autor, existiram mudanças consideráveis desde os tempos pré-modernos, isto é, tanto que nos países industrializados, hoje, a literacia é elevada. Numa era moderna, aquela que vivemos atualmente, com o aumento significativo da competitividade dos mercados, por um lado, com as crescentes exigências relativamente aos requisitos exigidos para candidatura a um emprego, salienta-se que, as pessoas têm de ter aptidões específicas e básicas tais como ler, escrever e calcular, bem como um conhecimento geral do seu meio físico, social e económico (Giddens, 2009).

Hoje em dia, nas sociedades mais avançadas, a desigualdade das competências escolares só se faz sentir, cada vez mais, entre os que detêm um diploma universitário e os que não detêm. “Com o desenvolvimento generalizado do sistema de ensino é o próprio ciclo de vida dos indivíduos e das famílias que se altera” (Almeida, 1995, p.118). O papel de socialização da família acaba por ser transferido para a instituição escolar, tornando-se numa importante via para a transmissão de valores e normas sociais.

De facto, enquanto os professores nas escolas e nas universidades procuram acima de tudo fornecer uma educação completa e exigente, por outro lado, os governos políticos preocupam-se em assegurar que a educação e os programas de formação coincidam com o perfil económico do país e a procura de emprego (Giddens, 2009). Por outro lado, Almeida (1995) salienta que, a contínua expansão do sistema de ensino e a consequente elevação dos níveis de instrução das populações estão em estreita relação com o nível de desenvolvimento económico e social dos países. Portanto, países onde o seu sistema educativo se desenvolveu mais lentamente, apresentam ainda elevadas taxas de analfabetismo, juntando-se também problemas sociais como o insucesso escolar ou o abandono escolar precoce. No entanto, a modernização das sociedades e o seu desenvolvimento não passa exclusivamente por uma boa rede de ensino. É uma via para o desenvolvimento se estiver associada à natureza económica ou política.

Segundo Giddens, “o processo de industrialização e a expansão das cidades influenciaram significativamente o desenvolvimento do sistema educativo. A maioria da população continuava a não dispor de qualquer instrução até às primeiras décadas do

século XIX.” (2009:495). Deste modo, atendendo ao caso português, salienta-se que o mesmo se encontra na cauda dos países desenvolvidos no respeitante ao sistema de ensino ou setor educativo. Apesar das diligências governamentais no âmbito do combate ao abandono e insucesso escolar, e na formação de públicos que outrora não detinham as condições necessárias para acesso ao sistema educativo, Portugal apresenta ainda uma grande discrepância em matéria de níveis de escolaridade face aos seus parceiros da União Europeia. Com efeito, os baixos níveis de escolaridade da população portuguesa devem-se à lenta evolução do sistema educativo português e na evolução da escolaridade obrigatória em Portugal. “Só em 1979, o D.L. 538/79 de 31 de Dez. estabelece as condições necessárias a um efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória, fixada, então, em 6 anos” (Ramos, 2003: 213). Posteriormente, isto é, em 1996, a Lei de Bases do sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro) define como escolaridade obrigatória os 9 anos, embora, em rigor, seja dos 6 aos 15 anos de idade.

Segundo Rocha (2004), é do conhecimento geral que a população portuguesa apresenta uma situação educacional altamente desfavorável no contexto da União Europeia. Para se ter uma noção mais coerente sobre essa afirmação, segundo os dados preconizados em Almeida, no contexto da OCDE e da União europeia, o analfabetismo tem escassa expressão, mas em contrapartida, em Portugal, há cerca de 20 anos atrás, o analfabetismo atingia mais de um milhão de pessoas.

Nos anos 60, os níveis de escolarização da população portuguesa eram muito baixos tanto que as pessoas que tinham atingido o ensino médio ou o ensino superior não chegavam a 1%, e menos de 5% tinham atingido o nível secundário. Por outro lado, no início dessa década, 33% dos portugueses eram analfabetos. No entanto, a partir daí tem-se registado um aumento consideravelmente rápido dos níveis de escolaridade da população portuguesa, havendo um contraste de escolarização entre pais e filhos, ou seja, os padrões comuns dos níveis de escolaridade têm-se alterado, sendo que os jovens começaram por seguir trajetórias distintas das gerações anteriores em matéria de ensino. Apesar de pouco significativa, a evolução dos níveis de escolaridade faz-se reproduzir no contexto nacional, passou-se de 56, 7% de indivíduos com ensino básico em 1981, para cerca de 70% em 1991. Também o ensino superior viu crescer o número de estudantes, partindo de 3.6% em 1981, para 8% em 1991.

Apesar da melhoria generalista dos níveis de escolaridade da população portuguesa, tal como se viu anteriormente, na perspetiva de Alves (1998), o fim da condição de estudante coloca os jovens em situações distintas no respeitante aos títulos escolares. No entanto, a diferença entre o presente estudo face ao estudo da autora está nos níveis de escolaridade à saída do ensino e à semelhança no que diz respeito ao abandono escolar desqualificado, isto é, aquele que se regista antes de concluída a escolaridade obrigatória. Ora, apesar de uma contextualização diferenciada face aos períodos de pesquisa, registou-se uma melhoria das taxas de escolarização dos jovens portugueses, bem como dos níveis de escolaridade atingidos pelos mesmos em cada momento censitário. Os fatores adjacentes a esta melhoria prendem-se sobretudo, ao nível da necessidade por parte dos jovens para a construção de trajetórias socioprofissionais, mas também, e não menos importante, às constantes reformulações ou implementação de políticas educativas no sentido de combater desigualdades no acesso ao ensino e à obtenção de melhores certificados escolares. A divergência entre as épocas estudadas está patente na própria lei de bases do sistema educativo português, ou melhor, se hoje regista-se uma melhoria dos padrões habilitacionais, ela também deve-se ao ciclo que determina o fim da escolaridade obrigatória. Enquanto Alves (1998) toma como referência no seu estudo a conclusão do 9º ano como o fim da escolaridade obrigatória, a sua consequente e recente alteração, exigindo a conclusão do 12º ano como escolaridade obrigatória, permite os jovens portugueses a obtenção de melhores certificados escolares, independentemente da escolha da modalidade.

Na sequência desta lógica de reflexão, de acordo com a Lei nº85, de 27 de agosto de 2009 (2009), fica estabelecido 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<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Segundo o artigo 2º do referido diploma, ponto 3 e 4, pode ler-se que, “a escolaridade obrigatória implica, para o encarregado de educação, o dever de proceder á matrícula do seu educando em escolas da rede pública, da rede particular e cooperativa ou em instituições de educação e ou formação, reconhecidas pelas entidades competentes, determinando para o aluno o dever de frequência” (Lei nº 85/2009, pp. 5635- 5636).

Mais se adianta que, a escolaridade obrigatória cessa:

- a) Com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação; ou
- b) Independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos.

As trajetórias escolares prolongaram-se de modo significativo ao longo das últimas décadas. Segundo Alves (1998), a democratização no acesso ao sistema de ensino e as suas subsequentes alterações não se traduzem, necessariamente, numa democratização de sucesso. A alteração da escolaridade contribui em certa parte para a melhoria da taxa de escolarização e dos níveis de escolaridade atingidos pelos portugueses, ainda que aquém das expectativas, permitiu, em larga escala, a diminuição do número de jovens que abandonaram precocemente o contexto escolar para, assim, entrar na vida ativa como mão-de-obra não qualificada.

## **1.2. Subsistema do Ensino Profissional: Contextos e Fundamentos em torno da criação das Escolas Profissionais**

Tendo em conta que o fator recurso humano adquiriu no processo produtivo uma importância acrescida, tendo por base as experiências em sistemas organizativos de produção realizadas no Japão nos anos 60, a mesma necessidade atingiu regionalmente e localmente os setores de produção em Portugal, de tal modo que “atribui-se cada vez mais importância ao papel da formação profissional na conservação, renovação e criação de atividades económicas”. (Cruz, 1987, p.41). O âmbito da formação profissional surge em imposição por toda a Europa com vista a melhorar a situação de emprego, combatendo as elevadas taxas de desemprego e favorecendo a atividade económica.

De acordo com o D.L. 405/81, de 16 de Outubro, a formação profissional constitui o processo global e permanente através do qual, jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida ativa, se preparam para o exercício de uma atividade profissional (Castela, 2002). Porém, procura-se ao longo deste ponto do trabalho o desenvolvimento teórico em torno da origem do subsistema de ensino profissional em Portugal, bem como explorar os discursos envolventes e justificativos da sua implementação.

Com efeito, segundo Antunes (1998), a aprendizagem é vista como uma construção de conhecimentos, estruturada em torno de projetos de ação-reflexão relevantes para os estudantes, que através dos saberes adquiridos e dos estilos cognitivos de cada um, possam constituir-se como via de apropriação da cultura e na sua forma escolar. Ora, são longos e intensos os debates em torno da implementação do ensino profissional ao

longo da década de 80. No entanto, é à volta de conteúdos como este e como outros que se dá uma reestruturação do sistema de ensino no nosso país.

No contexto da formação profissional, em Portugal, com a unificação do ensino durante a década de 70 não se ouviu falar da formação profissional, a não ser em empresas muito dinâmicas que implementaram sistemas internos de formação dos seus quadros. Só na década de 80, com o problema cada vez maior da competitividade e o advento dos Fundos Comunitários, é que se assistiu a um incremento dos sistemas de formação profissional (Castela, 2002). Assim, num primeiro momento entre 1980 e 1989 assistimos a inovações que no sentido da diferenciação de vias no seio de uma mesma instituição, a escola secundária, na senda de modelos tradicionalmente adotados neste nível de ensino. Aliás, a política educativa da década de 80 caracterizou-se, entre outros aspetos, pela reintrodução da formação profissional no ensino secundário, de modo a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e de adaptação às mudanças tecnológicas (Mendes, 2009, p.10). Outros objetivos estão na base da criação do subsistema de ensino profissional. Entre esses discursos defende-se a articulação de modos de trabalho pedagógico, favoráveis à articulação das situações de aprendizagem com situações reais, em que os alunos produzem saberes comunicáveis e socialmente úteis, que não têm o professor como único destinatário (Antunes citado em Canário, 1998). Para além da educação e a existência de qualificações constituírem uma base para os indivíduos obterem determinadas oportunidades de emprego e de carreira, Giddens (2010) salienta que “as formas especializadas de formação técnica, vocacional e profissional complementam muitas vezes a educação liberal do aluno e facilitam a transição da escola para o trabalho” (Giddens, 2010, p. 496)

Por outro lado, ainda relativamente à criação e expansão do ensino profissional em Portugal, as questões políticas não são indiferentes a este processo. Ora, ao longo dos anos 80 a diversificação da educação é defendida no contexto de um conjunto de propostas de política educativa que se assumem como a realização dos imperativos da modernização.

### **1.2.1. A Implementação do Ensino no Contexto Nacional**

A democratização do ensino em Portugal e as suas subsequentes reestruturações corresponderam muitas vezes a estratégias políticas com vista a dotar os indivíduos de mais qualificações e aproximar o país da média europeia de qualificações. A aposta na

educação e na sua readaptação aos públicos-alvo, como sendo o caso das escolas profissionais, seriam um imperativo para o desenvolvimento e modernização de um país como o nosso.

No seguimento das tendências a que se assistiu desde o início da década de 80 na política educativa portuguesa e numa situação favorável de existência de recursos provenientes dos fundos estruturais para a formação profissional, foram criadas, pelo Decreto-Lei n.º26/89, de 21 de Janeiro, as Escolas Profissionais. No seu preâmbulo afirma-se que: um dos vetores de modernização da educação portuguesa é a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante e passa pelo apoio à implementação de uma rede de escolas profissionais, de iniciativa eminentemente local (...) No contexto da integração Europeia e do desafio de desenvolvimento económico e social que urge promover, a elevação da qualificação de recursos humanos do país constitui um imperativo de investimento inadiável. (Decreto-Lei n.º 26, 1989, p. 246).

A sua criação é promovida no contexto da Reforma do Sistema Educativo como uma modalidade alternativa de escolarização de nível secundário, essencialmente voltada à aproximação dos jovens face aos contextos de trabalho e às realidades produtivas. Pretendeu-se criar formações terminais, local ou setorialmente relevantes e integradas, proporcionando a qualificação de técnicos e trabalhadores polivalentes e favorecendo a empregabilidade dos jovens. As escolas profissionais apareceram como uma alternativa de formação académica, técnica, tecnológica e profissional que proporcionou aos jovens perspectivas a diferentes níveis: de inserção qualificada no mundo do trabalho, de prossecução de estudos superiores, de sucesso e valorização pessoais. De facto, elas aparecem no momento em que as políticas para a educação começam a ser estruturadas por processos ditos supranacionais, isto é, num contexto de transnacionalização das sociedades, de modo a constituir-se um referencial global Europeu. Segundo Antunes (2001, p. 194), o processo de criação das escolas profissionais parece suscetível de ser inscrito em dinâmicas de europeização das políticas educativas públicas nacionais, na medida em que se afigura possível identificar relações de interação e interdependência fortes entre prioridades e opções políticas comunitárias e a criação de um contexto fortemente indutor de algumas das orientações que caracterizam tal medida política: por outro lado, a sua viabilização, nomeadamente financeira, é decisivamente devedora da coincidência entre conceções e finalidades incorporadas nas escolas profissionais e

linhas de intervenção valorizadas no contexto das políticas comunitárias” (Antunes, 2001, p. 194).

Surgem, assim, como uma alternativa ao sistema formal de ensino para os jovens que tenham concluído o 9º ano de escolaridade, constituindo uma das modalidades de educação escolar, como está previsto nos artigos 16º e 19º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Entre as suas principais finalidades, contidas no artigo 3º do referido Decreto-Lei refiram-se: contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando-lhes uma preparação adequada para a vida ativa; consolidar, em modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, e, facultar aos formandos contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional. Durante o ano de 1988, dirigentes do Ministério da Educação e do Ministério do Emprego e da Segurança Social, “sob proposta e cuidada orientação do Eng. Roberto Carneiro” (Azevedo, 1991, p.145), debateram e elaboraram o que viria a ser o Decreto- Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro que estabelecia a disciplina jurídica das escolas profissionais. Estas escolas são criadas no âmbito do ensino não superior e com elas pretende-se:

Dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspetiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social, a nível nacional e aos níveis local e regional; proporcionar novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social aos jovens que tenham concluído a sua escolaridade básica, desenvolvendo uma política de redução progressiva das desigualdades de oportunidades; racionalizar recursos existentes a nível local e regional e também recursos disponíveis em vários departamentos do Estado (recursos físicos – instalações e equipamentos – e recursos humanos)”. (Marques, 1990, p. 43)

O Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de Janeiro, introduz um novo regime jurídico de criação de escolas, “substituindo o regime de criação por contrato-programa entre promotores e o Ministério da Educação por um regime de liberdade de criação sujeito a autorização prévia de funcionamento”. As escolas profissionais privadas podem assim ser criadas por pessoas singulares, por pessoas coletivas ou ainda, por outros Estados e organizações internacionais de que Portugal faça parte. Segundo Marques (1990) estas escolas estruturam-se em torno do conceito de “partenariado sócio - educativo” o que

significa que, na construção da oferta formativa há um apelo do estado e uma corresponsabilização por parte da sociedade. Para Canário (1992) as escolas profissionais reúnem “à partida boas condições para a afirmação de projetos educativos próprios”, bem como diferenciados, com autonomia e ligação ao meio económico. Alguns autores desenvolvem um discurso crítico em relação às escolas profissionais. Stoer (1991) refere-se a este projeto como o projeto da “derrota admitida”, fundamentando que o plano é de facto: a) a confirmação de um ensino de “segunda oportunidade”, isto é, um projeto construído na base de um sistema discriminatório (especialmente no que diz respeito à educação tecnológica); b) um projeto que se opõe à noção da construção da cidade educativa, porque defende a escola terminal que canaliza os jovens precocemente para um mercado de trabalho superficialmente problematizado (...) o que promove a produção de um «subproduto desvalorizado» (não necessariamente em termos sociais); c) um projeto que se assume como prioridade, quando no contexto global e para assegurar a operacionalização do princípio de igualdade de oportunidades e da efetiva interiorização dos direitos humanos e sociais básicos, as prioridades são outras (ex: desenvolvimento da escola de massas). Afastando-se da ideia de que “a criação das escolas profissionais é obra da iniciativa autónoma de instituições locais” (Azevedo, 1991: 92) consideram que “a principal força impulsionadora (...) parece ter sido o próprio Estado” (Antunes, 2001, p.170), prosseguindo uma política educativa de emprego, a que a sociedade civil e a economia responderam favoravelmente. Por outro lado, ao ser criada mais uma via alternativa, o ensino secundário regular conservaria a sua característica de nível preparatório para a universidade, seletivo do ponto de vista académico e consequentemente seletivo do ponto de vista social. O ensino secundário passaria, assim, a oferecer aos seus utentes um conjunto de serviços e bens de desigual valor.

Porém, os impulsionadores das escolas profissionais consideram-nas uma real alternativa, positiva, ao sistema regular de ensino (Silva, 1997) capaz de responder cabalmente às exigências de formação de uma camada crescente de jovens que, por razões diversas, não concretizam as suas expectativas e necessidades noutros sistemas de formação” (Alves e Porfírio, 1996). Não subestimando o risco de se tornarem “num subproduto desvalorizado, acessível aos que são rejeitados pela educação regular” (Azevedo, 1991, p.148), estes afirmam que as escolas profissionais podem vir a ser uma “alternativa de formação socialmente valorizada e um modelo educativo para mais

sucesso pessoal e social, para mais democracia e mais desenvolvimento, participando ativamente nos processos de modernização empresarial” (Azevedo, 1991, p.149). Não negando a aproximação do sistema educativo ao mercado de trabalho, defendem o primado da finalidade educativa da formação, rejeitam uma aprendizagem estritamente profissional (Silva, 1997) e advogam uma formação de sólido lastro sociocultural, científico e tecnológico (Azevedo, 1991).

Os projetos educativos das escolas profissionais considerados à partida como estruturas organizacionais devem incluir a criação e funcionamento de mecanismos de inserção na vida ativa, com a finalidade de promover a integração e o acompanhamento dos jovens. Deste modo, a formação desenvolve-se a partir do próprio projeto educativo da escola, segundo um modelo de estrutura modular. Todos os cursos incluem um período de formação em contexto de trabalho, diretamente ligado a atividades práticas no domínio profissional respetivo e em contacto com o tecido socioeconómico envolvente que, sempre que possível deve ter a forma de estágio.

Em comunhão com Azevedo (1999) somos levados a afirmar que as escolas profissionais demonstraram nos últimos anos alguns aspetos muito importantes na sociedade portuguesa. Entre estes destacam-se: i) que são uma ocasião de realização pessoal e de inclusão social para muitos adolescentes e jovens, uma boa parte deles “perdidos” no enredo dos modelos únicos do ensino regular; ii) que constituem uma oportunidade de qualificação profissional para muitos milhares de jovens, qualificação esta que representa um verdadeiro passaporte para o emprego; iii) que a procura social não está “totalmente” dominada pelos mitos subjacentes às formações liceais e universitárias, havendo muitos milhares de famílias que preferem investir na via profissional da educação; vi) que a inscrição local dos projetos educativos das escolas profissionais lhes confere congruência com o tecido social local e potenciam o grau de adequabilidade dos seus diplomados. Contrariamente aos que afirmaram outros autores relativamente à organização curricular do ensino profissional e o seu nível de preparação, Azevedo (1999) salienta que não há qualquer evidência de que os modelos de avaliação e progressão praticados no ensino regular geral sejam os mais eficientes e que o “sistema modular” pode ser tão ou mais formativo, devidamente enquadrado numa certa (re) organização pedagógica das escolas. Assim, assiste-se a uma nova aposta nos sistemas educativos, centrada sobre um tipo específico de educação: a educação de matriz profissionalizante.

Vista a organização do sistema educativo português e do ensino secundário num âmbito geral, e tendo em conta as reformas nele sofridas, importa, pois, fazer especial referência à organização e à estruturação do ensino profissional. Tendo em conta que o presente estudo encontra-se circunscrito à Região Autónoma dos Açores (RAA), no caso específico da Escola Profissional de Nordeste, este contexto será constringido à legislação subjacente nesta área geográfica, uma vez que a autonomia reformulou e acrescentou outros modelos de formação de acordo com as necessidades e realidade açorianas, face à legislação de âmbito nacional.

### **1.2.2. A Implementação do Ensino Profissional no contexto Regional da Região Autónoma dos Açores**

Apesar do presente estudo incidir sobre a vertente dos cursos profissionais, as várias modalidades formativas existentes no país resultaram do esforço de prolongamento da educação e formação dos jovens e, conseqüentemente, dos adultos, segundo o que ficou estipulado na designada “Estratégia de Lisboa” no ano 2000 (Azevedo, 2007), com vista a recuperar o atraso que distanciava Portugal dos padrões médios de desenvolvimento da União Europeia, particularmente no que pertence aos níveis de educação (Afonso & Ferreira, 2007). Nesta decisão do Conselho Europeu de Lisboa foram adotados três grandes objetivos estratégicos a desenvolver no período 2001- 2010: “i) aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia, ii) facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação e iii) abrir os sistemas de educação e formação ao mundo exterior.” (Azevedo, 2007, p.4).

Não obstante a definição destas políticas no contexto europeu, em Portugal, segundo Afonso e Ferreira (2007) há ainda um esforço suplementar a desenvolver, pois cerca de 3,5 milhões de ativos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário e cerca de 485 000 jovens (isto é, 45% do total) entre os 18 e os 24 anos estão a trabalhar sem terem concluído o ensino secundário. Este contexto educativo e habilitacional desfavorável levou a que o Governo português implementasse a partir de 2005 o Programa “Novas Oportunidades” e, conseqüentemente, algumas das modalidades formativas abaixo descritas. O objetivo proposto até 2010 consistia no aumento das taxas de conclusão do nível secundário para os jovens, combatendo o abandono escolar precoce e apostando no reforço das vias de ensino profissional com dupla certificação, escolar e profissional, bem como aumentar os níveis de qualificação da população

adulta através da conjugação da educação e formação de adultos com a generalização dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Estas metas educativas/formativas viriam a complementar o Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013 (QREN), o qual previa um grande investimento na educação e formação dos portugueses.

Ao completar o ensino básico, os jovens que ingressam no ensino secundário podem optar por cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento dos estudos, ou por cursos profissionalmente qualificantes orientados numa dupla perspetiva: a preparação para o exercício da atividade profissional inicial e para o prosseguimento de estudos. Verifica-se que entre as diferentes modalidades de formação decretada em Diário da República, algumas são visíveis na região, outras são postergadas em função de modalidades mais ajustadas ao contexto açoriano e, por isso, constam de um regulamento próprio criado pelo Governo Regional, a cargo da Secretaria Regional da Educação e Formação. As modalidades abaixo descritas encerram o que atualmente vigora na região.

Cursos Profissionais – têm a mesma estrutura relativamente ao contexto Nacional, cujos cursos vigoram o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) de acordo com os cursos definidos pelo Quadro Europeu de Qualificações (EQF). Constituem uma oferta diversificada de formação de nível secundário, preparando preferencialmente para a inserção no mercado de trabalho. De acordo com Afonso e Ferreira (2007), os cursos profissionais têm a duração de três anos letivos e organizam-se em módulos de duração variável, combináveis entre si, integrando três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica. Esta componente técnica varia de cursos para cursos e corresponde aproximadamente a 52 % do total de horas de formação, das quais 13% são referentes à formação em contexto de trabalho. A conclusão destes cursos (Afonso & Ferreira, 2007) confere uma qualificação profissional de nível 3 e um diploma escolar de nível secundário, permitindo também o prosseguimento dos estudos. Segundo a Portaria nº 797/2006 de 10 de Agosto, estes cursos, inicialmente ministrados nas escolas profissionais privadas, a partir de 2006 puderam passar a funcionar, a par da restante oferta formativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas.

Cursos de aprendizagem – são cursos de formação inicial em alternância (Decreto – Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro, Portaria nº 1497/2008, de 19 de Dezembro), segundo a qual o SNQ (Sistema Nacional de Qualificações) procura promover a generalização do

nível secundário como qualificação mínima da população e garantir que os cursos profissionalizantes de jovens confirmem dupla certificação, escolar e profissional, contribuindo, também, para a resolução do abandono precoce do sistema de ensino. Estes cursos destinam-se a jovens entre os 15 e os 25 anos de idade e são da iniciativa do IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional), também disponíveis na RAA (Região Autónoma dos Açores). “Visam qualificar candidatos ao primeiro emprego, por forma a facilitar a sua integração na vida ativa, através de formação que contemplam uma tripla valência: reforço das competências académicas, pessoais, sociais e relacionais, aquisição de saberes no domínio científico-tecnológico e uma sólida experiência na empresa.” (Afonso & Ferreira, 2007, p.22). Findo o processo formativo, os formandos obtêm uma qualificação de nível 2 e uma habilitação escolar equivalente ao 3º ciclo ou uma qualificação profissional de nível 3 e equivalência escolar ao nível de ensino secundário (12º ano de escolaridade).

Cursos de educação e formação<sup>3</sup> - regem-se por regulamento próprio na RAA, através da criação pela Secretaria Regional da Educação e Formação da (Resolução nº 216/97, de 13 de Novembro, Portaria nº 72/2003 de 28 de Agosto), assumindo a designação de PROFIJ – Programa Formativo de Inserção de Jovens. Com intuito de inserir os jovens no mundo do trabalho, diminuir o insucesso escolar e aumentar a competitividade do tecido empresarial, fatores capitais para um desenvolvimento sustentado e harmonioso, o PROFIJ baseia-se num sistema de formação que altera momentos de formação sociocultural e de formação científico-tecnológica num estabelecimento de ensino/formação e momentos de formação em desempenho numa situação real de trabalho. Trata-se, pois, de uma formação inicial para quem não tenha completado a escolaridade obrigatória, ou que a tenha completado, não tenha qualificação profissional. Podem frequentar o Programa PROFIJ I/II, jovens dos 14 aos 18 anos, e frequentar o PROFIJ III, jovens com idade igual ou inferior aos 22 anos.

REACTIVAR – trata-se do segundo programa criado pelo Governo Regional dos Açores no âmbito do Plano Regional de Emprego através da Portaria nº 82/2003 de 16 de Outubro, posteriormente reformulada pela Portaria nº 71/2006 de 24 de Agosto. Esta modalidade formativa consiste numa adaptação ao contexto açoriano dos cursos de

---

<sup>3</sup> Criados pelo Despacho nº 453/2004, de 27 de Julho, dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.

educação e formação de adultos (EFA)<sup>4</sup> pelo Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência (RVCC) em curso no território Nacional. Segundo a Portaria nº 71/2006 de 24 de Agosto, o objetivo principal daquele Programa consiste na mobilização e articulação das capacidades e competências dos subsistemas de educação e formação disponíveis nos Açores, de modo a qualificar ou requalificar preferencialmente os desempregados inscritos nas Agências para a Qualificação e o Emprego, público-alvo por excelência da medida. Na vertente de qualificação profissional são privilegiadas as saídas profissionais que habilitem mão-de-obra para os setores económicos mais carenciados ou considerados estratégicos para o desenvolvimento, melhorando assim a sua qualidade e produtividade, facilitando soluções de reestruturação produtiva. O Programa REACTIVAR traduz-se numa oferta de itinerários formativos destinados a formandos, com idade igual ou superior a 16 anos, que não sejam titulares do diploma de escolaridade obrigatória, ou que o tendo, não tenham qualificação profissional relevante. Igualmente se abre a oportunidade de concluir por esta via o ensino secundário, obtendo simultaneamente uma qualificação profissional de nível III.

Cursos de Qualificação – pretendem-se com esta modalidade de formação a qualificação de jovens/adultos com mais de 16 anos que, possuindo a escolaridade mínima obrigatória, carecem de uma qualificação profissional que lhes permita passar do mundo escolar ao mundo do trabalho. Esta modalidade formativa é posta em prática sob a regulamentação do Despacho Normativo nº 2030/98, de 3 de Setembro.

(CET) Cursos de Especialização Tecnológica – criado pelo Decreto – Lei nº 88/2006, de 23 de Maio, e segundo Afonso e Ferreira (2007), estes são cursos de nível pós-secundário não superior que visam conferir uma qualificação com base em formação técnica especializada. Alguns destes cursos conferem equivalências em determinadas disciplinas no ensino superior e normalmente são designados de nível IV. Podem integrar estes cursos os titulares de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente (os titulares de uma qualificação do nível III). Tendo o Estado português definido no âmbito do Plano de Emprego o 12º ano como referencial mínimo de formação para todos os jovens, esta modalidade visa de acordo com o Decreto – Lei nº 88/2006, de 23 de Maio aumentar as aptidões e qualificações dos portugueses, pois

---

<sup>4</sup> <http://www.catalogo.anq.gov.pt>

este potencia a criação de novas oportunidades e promove quer o crescimento das pessoas, quer por via disso, o crescimento sociocultural e económico do país ao possibilitar uma oferta de recursos humanos qualificados geradora de maior competitividade com coesão social. Surge como resposta ao combate das elevadas taxas de abandono escolar precoce (que levam a que hoje apenas cerca de metade dos nossos jovens com idades entre os 20 e os 24 anos tenham concluído com sucesso o ensino secundário) e dando novas oportunidades aos adultos, promovendo a sua recuperação escolar e requalificação profissional.

Pode-se assim indagar que, na Região Autónoma dos Açores coexistem modalidades de formação profissional nacionais e regionais, através de adaptação das mesmas à especificidade geográfica, demográfica e socioeconómica da Região. As modalidades regionais com regulamento próprio surgem na tentativa de colmatar algumas das necessidades que a legislação nacional não conseguiu abranger, de tal modo que se reformularam e acrescentaram programas mais adaptados à realidade açoriana, podendo, então, encontrar-se de acordo com o que foi abordado, cursos profissionais, cursos de aprendizagem, cursos PROFIJ, cursos REACTIVAR, cursos de qualificação e CET (Cursos de Especialização Tecnológica).

No que reporta aos níveis de formação, estes estão subjacentes às modalidades formativas e são obtidos de acordo com o perfil de entrada de cada indivíduo e das especificidades ou necessidades educativas/formativas de cada público. Estes níveis são semelhantes, quer na Região Autónoma dos Açores, quer a nível Nacional. Além disso, por cada nível de formação obtido, está associado a obtenção equivalente de uma habilitação escolar, conferindo na maior parte das modalidades formativas uma dupla certificação, ou seja, um nível de qualificação e uma habilitação escolar.

Assim, de acordo com o Despacho Normativo nº8/2008: Anexo II observa-se que existem 5 níveis de formação. O nível 1 proporciona uma quantidade de conhecimentos técnicos e capacidades práticas, conferindo o 6º ano de escolaridade. Ao nível 2 corresponde uma qualificação completa para o exercício de uma atividade laboral, conferindo a capacidade de utilizar quer a técnica quer os instrumentos, facultando equivalência ao 9º ano de escolaridade. A formação de nível 3 implica maior número de conhecimentos técnicos que o nível 2, dando primazia ao trabalho técnico que poderá ser executado de forma autónoma ou incluir responsabilidades de enquadramento e de

coordenação, conferindo equivalência ao 12º ano de escolaridade. Ao nível 4 corresponde uma formação técnica de alto nível semelhante a uma formação pós-secundária. Por fim, o nível 5 equivale a uma formação altamente especializada a que se acede por via de formação secundária ou superior completa.

### **1.2.3. Enquadramento legal e local do Ensino Profissional face ao Contexto Geográfico do Concelho de Nordeste, São Miguel**

Tal como proferido no âmbito da criação das Escolas Profissionais no contexto nacional, pelo Decreto de Lei n.º 26/1989, de 21 de janeiro, a Escola Profissional de Nordeste, abreviadamente designada por E.P.N., foi criada no âmbito e alcance do Decreto-Lei n.º 4/98 de 8 de Janeiro, aplicado à Região Autónoma dos Açores pelo Decreto Legislativo Regional n.º 30/2000/A de 11 de Agosto, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 26/2005/A de 4 de Novembro e pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/A de 6 de Março. Assim sendo, e como justificativo, a Escola Profissional de Nordeste, tal como as precedentes e posteriores, foi criada com base em vetores como o da modernização da educação portuguesa, aumento da formação profissional, bem como uma forma articulada de promover a diversificação da educação em Portugal, num contexto que se perpétua pela integração europeia e do desafio do desenvolvimento económico e social que se via como emergente face às especificidades do contexto nacional, regional e local. Deste modo, inseriram-se diversas modalidades de formação profissional em articulação conjunta entre Ministérios da Educação, do Emprego e da Segurança Social em parceria com entidades formadoras públicas, cooperativas ou privadas.

Num panorama generalista, mas também restringido ao contexto local do concelho de Nordeste, a Escola Profissional de Nordeste, segundo os Estatutos n.º 3/2010 de 7 de julho, consiste num estabelecimento de ensino de natureza privada que prossegue fins de interesse público e goza de autonomia cultural, tecnológico, científica e pedagógica. De acordo com a supracitada Resolução, esta entidade formadora foi criada com intuito de colmatar a fraca oferta formativa técnica e profissionalizante do concelho de Nordeste, apresentando-se ao mesmo tempo, como via alternativa aos jovens que, tendo concluído o 9.º ano de escolaridade, não pretendiam prosseguir um ensino secundário por via da formação regular, atendendo ao facto de não terem expectativas escolares com vista ao prosseguimento dos estudos de nível superior pós conclusão do 12º ano.

Deste modo, a Escola Profissional de Nordeste veio proporcionar o desenvolvimento das competências técnicas dos jovens que procuram a curto prazo, uma inserção no mercado de trabalho por uma via profissionalizante, isto é, que contribui para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes, designadamente, preparação adequada para um exercício profissional qualificado; facultar aos alunos contatos com o mundo do trabalho por via de estágios curriculares (experiência profissional), preparando-os para uma adequada inserção laboral.

Constituem ainda objetivos desta entidade formadora, consoante resulta da leitura atinente dos seus Estatutos, desenvolver mecanismos de aproximação entre a própria escola e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais do respetivo tecido social local; promover, conjuntamente com outros agentes e instituições locais, a concretização de um projeto de formação de recursos humanos qualificados que correspondem aos perfis profissionais necessários aos setores de atividade económica e social local, ou seja, às necessidades de um desenvolvimento local, como no caso particular do contexto geográfico em estudo. Permite, pois, por outra via, facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e tecnológica capaz de os preparar para a vida ativa e também para o prosseguimento de estudos. Ainda de acordo com aqueles estatutos, como atividades supletivas ou complementares à sua função enquanto entidade formadora, a Escola Profissional de Nordeste procura promover atividades que visam a formação de jovens desempregados e de ativos, prestação de serviços à comunidade em que se insere e a participação em projetos de investigação e desenvolvimento. Por último, procura-se também por esta via, que professores, alunos e colaboradores adquiram experiência através de contatos diretos com outras instituições e empresas, com vista a uma melhor inserção no tecido produtivo local.

Tratando-se a presente pesquisa de um estudo de caso, procurou-se apurar algumas das informações acerca desta entidade formadora, por intermédio de análise documental, bem como de entrevista realizada ao Diretor Geral da instituição, Dr. Eduardo de Medeiros, pois, escassa é a bibliografia no que concerne ao papel desta entidade formadora como motor de articulação e desenvolvimento socioeconómico do contexto local do concelho de Nordeste, concelho este, que se reveste por características demográficas como uma população idosa, em detrimento do número de jovens, de um contexto geográfico cujos setores de atividade económica predominantes são o da lavoura e agricultura, em detrimento do setor terciário ou dos serviços.

Segundo consta do historial daquela organização, a mesma iniciou a sua atividade em **9 de Fevereiro de 1998** com dois cursos de nível 3 – Técnico de Gestão Agrícola e Técnico de Construção Civil/Condução de Obras, a que se juntou um outro, no ano seguinte, denominado Curso Técnico de Turismo/Profissionais de Informação Turística. Para estes cursos é exigido o 9.º ano de escolaridade. No final, os alunos têm uma certificação que os habilita quer ao mercado de trabalho, quer à equivalência do 12º ano de escolaridade. Para além destes cursos a Escola Profissional de Nordeste tem vindo a alargar a sua oferta formativa quer através dos cursos REACTIVAR, quer com uma forte aposta na Formação de Activos e adultos desempregados, os quais devidamente encaminhados pelos organismos governamentais, tais como a Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional.

Desde 1 de Setembro de 2010, a Escola Profissional de Nordeste constitui uma valência da Fundação Padre José Lucindo da Graça e Sousa, a qual sendo uma pessoa coletiva de direito privado, sem fins lucrativos, que foi instituída pela Santa Casa da Misericórdia de Nordeste, tendo por finalidade a prossecução de ações de carácter cultural, educativo, artístico, científico, social e filantrópico a desenvolver no concelho de Nordeste.

Em entrevista ao Diretor Geral da entidade, os motivos da sua constituição deveram-se, essencialmente, ao facto do Nordeste ser em 1998, um concelho distante sem SCUT's, sem ligações convenientes, o que o tornava muito isolado. Os jovens ou tiravam o secundário na Escola Básica e Secundária de Nordeste, ou iam para Ponta Delgada ou Capelas. Deste modo, a criação da Escola Profissional de Nordeste consistiu numa resposta imediata aos jovens do Nordeste que queriam ingressar pelo ensino profissional. Deste projeto constaram como principais impulsionadores, o senhor António Medeiros Fernandes e a mesa administrativa da Santa Casa da Misericórdia de Nordeste, tendo sido posteriormente convidados a integrar os órgãos desta entidade formadora, o Dr. Eduardo de Medeiros, bem como o Padre Agostinho Lima, os quais levaram avante este projeto.

Com a sua criação, salienta-se que, enquanto entidade formadora, a mesma contribuiu para o fomento/desenvolvimento socioeconómico daquele concelho, oferecendo, indo, por outro lado, ao encontro da teoria da racionalidade limitada, pela comodidade que acabou por oferecer aos jovens em idade estudantil do contexto, isto é, os jovens deixaram de ser obrigados a sair das suas casas. “Depois nós estamos aqui inseridos na

nossa realidade, inseridos no meio escolar, na comunidade educativa, no meio empresarial local, de instituições. Dá-mos resposta também não só a esses anseios, mas também às necessidades de desenvolvimento local” (Entrevistado).

Pode-se constatar que a EPN tem vindo a lecionar cursos de nível IV da União Europeia que dá equivalência ao 12º ano, encontrando-se, porém, a lecionar os níveis B1, B2, B3, isto é, cursos REACTIVAR. Salienta-se, portanto, que esta “foi uma resposta às necessidades da população. Primeiro dos jovens que querem estudar, qualificar, e inserirem-se no mercado de trabalho e outros que pretendem continuar a estudar. Por outro lado, responder à população que está em casa desempregada. Estes deixaram de estudar há anos, que não têm qualificação nenhuma, e portanto responder a este setor da população.” (Entrevistado).

Avaliando os seus 14 anos de existência, a Escola Profissional de Nordeste enquanto entidade formadora apresenta algumas dificuldades, sobre tudo ao nível das infraestruturas e da comodidade que oferece aos seus formandos, pois, esta consiste numa estrutura readaptada de antigos celeiros, mas que, carece de uma ampliação e ligações cobertas entre os diversos blocos, muito embora já exista definido um projeto, ainda que não tenham decorrido as obras de ampliação/reconstrução. Em entrevista, referia o Diretor que,

notamos que esta Escola não tem ligações entre os vários blocos (se está a chover agora agente molha-se para ir à Cantina ou para ir à Biblioteca) ...há aqui uma falha. Só temos 4 salas de aulas boas e ocupamos a antiga Escola Primária, havendo uma desconexão...porque era bom que tivéssemos todos no mesmo edifício, falta-nos um auditório, falta-nos algumas salas de aulas, uma sala de professores, uma sala para os alunos conviverem...detectamos algumas coisas que são necessárias fazer. O projeto está pronto há um ano e que aguardamos só o financiamento.

Aquando deste estudo de caso abordaram-se também algumas questões generalistas, defendidas por autores associados à área educativa ou de formação profissional, pois enquanto defensores de uma via de ensino ainda secundarizada, julgou-se relevante perceber o ponto do papel daquela entidade face ao contexto local. Segundo o Diretor da escola,

há tentativas sempre de secundarizar o ensino. Na Alemanha o ensino profissional é um dos vetores mais desenvolvidos da Europa. E nós por cá colocamos o ensino profissional em segundo lugar quando ele é fundamental para a formação dos jovens e para a sua inserção no mercado de trabalho. É esta dupla função muito importante no caminho da nossa juventude. Julgo que já foi pior. Há escolas que já deram provas cabais de persistência e de formação.

No que concerne à possibilidade de fixação dos jovens recém-formados e capacidade que o contexto geográfico oferece com vista à realização pessoal e profissional, a opinião é a de que, este, sempre consistiu num grande entrave, pois, o desenvolvimento do contexto geográfico passou pela aposta na reabilitação urbana, menosprezando a aposta no desenvolvimento do setor terciário e na capacidade de empregabilidade, isto é,

olhou-se pouco ou menos para a formação do indivíduo, da pessoa, do cidadão, do desenvolvimento dos talentos, das profissões, das qualificações e depois descurou-se a parte empresarial. Não há criação de emprego e de riqueza sem empresas. Aqui descurou-se a falta nesse sector. As empresas aqui são pequenas e dispersas e julgo que não tiveram os apoios, incentivos e os acompanhamentos que deveriam, porque são elas o vetor de desenvolvimento. Sem elas não há criação de emprego.

Deste modo, confirmando-se as perspetivas individuais dos alunos entrevistados, cuja abordagem será tida em conta posteriormente, este, trata-se, porém, de um concelho de fraca densidade populacional, o que, sob o ponto de vista do Diretor da escola obriga a que os nossos jovens tenham de ir para a Povoação, para a Ribeira Grande para Ponta Delgada à procura de oportunidades de trabalho nas suas áreas de formação, as quais não se coadunam com a oferta que o concelho de Nordeste oferece.

Confrontados com o papel da formação profissional no âmbito do desenvolvimento socioeconómico do concelho, sobretudo pelos cursos ministrados pela escola profissional, na verdade, e segundo aquela direção, este depende, da classe política dirigente, isto é, da influência do poder autárquico, das parcerias com as empresas e as instituições locais, pois, consoante estudos, conferências e abordagens realizadas por

investigadores na área do tecido empresarial foram detetadas várias lacunas naquele contexto geográfico, sobretudo ao nível do turismo, setor este ainda em vias de ser explorado, pois, para além da melhoria das acessibilidades, da comodidade e beleza natural que este concelho oferece, o mesmo carece de estruturas e atividades com vista a manter um turismo sustentável.

Da maneira que o Nordeste está, espero que não coloque a Escola Profissional em causa. Se isto continuar a ir para trás, se continuar a não nascerem crianças, se continuar as pessoas a ir embora daqui por não terem esperança...é evidente que daqui a 10 anos, se calhar a Escola Profissional não se justifica, infelizmente. Se a Secundária está a ficar com metade dos alunos...é uma questão agora de ir ao encontro das necessidades de cada jovem... a nossa esperança é que isto tenha um futuro mais risonho.

No que concerne ao papel desta entidade enquanto meio para o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais dos jovens, a mesma potenciou a diminuição do número de jovens que abandonavam a escola precocemente, permitindo, deste modo, a conclusão do ensino secundário por uma via dita profissionalizante, concedendo aos jovens novas perspetivas de realização pessoal e profissional após conclusão do 9.º ano, ainda que, por uma via “secundarizante”, segundo opinião dos demais autores.

Após a conclusão da formação profissional, os jovens confrontam-se com o momento de entrada no mercado de trabalho, num contexto geográfico limitado, quer pelo seu tecido empresarial, quer pela carência de atividades ligadas ao setor terciário. Quer os jovens inquiridos, quer os entrevistados, admitem não conseguir emprego na sua área de formação no concelho de Nordeste. Porém, refere o diretor da EPN que, de tal modo que, para complementar as aspirações dos jovens, refere o diretor da EPN que, “a nossa taxa de empregabilidade tem sido razoável, mas fora do concelho de Nordeste. Com esta crise tudo piorou...agente não pode, efectivamente, coloca-los aqui. Agora as comunicações são mais fáceis, as SCUT facilitam, têm que ir para fora do concelho.” Assim, sendo, depreende-se que, quando confrontados com as questões socioeconómicas e demográficas do nordeste, as representações dos jovens são as de um concelho limitado em termos de oferta de emprego, de ausência de atividades ligadas ao setor terciário. Em contrapartida, os alunos idealizam o concelho como espaço ideal de

bem viver. Estão cientes das limitações do seu concelho, mas optam por ofertas formativas centradas localmente.

Quanto ao processo de tomada de decisão de ingresso no ensino profissional, verifica-se que, o panorama vem contextualizar as teorias adjacentes à decisão racional limitada, isto é, tem a sua tendência pessoal, vocacional, mas também por intermédio da sociabilidade, isto é, influências dos colegas, dos que passaram por esta Escola, dos familiares, dos amigos, ou seja, constituem redes de sociabilidade. “Há alunos que optam sozinho e outros que são influenciados pelos amigos, pelo apoio dos seus familiares ou até mesmo ouvindo opiniões de colegas que já estiveram nesta Escola Profissional.” (refere o diretor). No entanto, o mesmo não se aplica, segundo opinião do diretor da EPN, relativamente à influência que o insucesso escolar no ensino regular exerce na tomada de decisão, uma vez que, um aluno que tenha tido um percurso de insucesso escolar, pode vir a ser um grande técnico de Electrónica, por exemplo, em virtude do plano de formação ser mais apelativo e direccionado para o mercado de trabalho. O aluno dispõe de mais aulas práticas e pode ter uma grande vocação.

#### **1.2.4. Espaço rural/periférico: para uma compreensão do Espaço de oportunidade. Conceptualização em torno do papel/formação em conselhos rurais**

Quando nos confrontamos com o próprio contexto territorial, isto é, o espaço geográfico e a caracterização socioeconómica ou sociográfica das populações e famílias, as mesmas fazem com que o sucesso/insucesso escolar ou o abandono tomem outras amplitudes.

Do ponto de vista sociológico, o território, enquanto espaço geográfico, só por si, nada explica. O seu contributo para a compreensão dos fenómenos sociais decorre não das características físicas, mas sim da especificidade das dinâmicas sociais que nele ganham forma. (Alvez, 1998, p.72).

Mas, as populações rurais têm mudado de atividade e alterado os seus hábitos, comportamentos e consumos, urbanizando-se progressivamente (Cristóvão, 1995).

Nesta ótica de contextualização, é clara a posição de divergências. Atualmente, porém, mais propriamente na Europa Ocidental, os meios rurais encontram-se submetidos a transformações rápidas e profundas (Mendes, s/d), referimo-nos a transformações

internas, as quais atingem todos os níveis da realidade social e cultural e em todos os setores de atividade. A par de um desenvolvimento tecnológico, o autor salienta as mutações resultantes do estreitamento das relações e da comunicabilidade a vários níveis entre culturas diferentes, nos domínios económico e técnico, tendo resultado daí uma reformulação de normas e de valores novos. Mas, como refere Cristóvão (1995), em particular no nosso país, as políticas de desenvolvimento têm levado a uma desvalorização muito acentuada dos recursos e potenciais regionais e locais, em detrimento o desenvolvimento do setor urbano-industrial.

De uma maneira geral, quando hoje falamos do mundo rural referimos todo um conjunto de características marcantes da estagnação socioeconómica; a localização periférica, os transportes e comunicações deficientes, as raras possibilidades de emprego, a baixa qualificação de recursos humanos, os baixos rendimentos médios, a partida de jovens, e naturalmente o envelhecimento da população. (Cristóvão, 1995, p. 27).

Observadas as condicionantes ao desenvolvimento económico e social de um espaço rural, as principais potencialidades associadas ao desenvolvimento apontadas por Almeida, Amaral, Borrêgo, Capucha e Ferrão (1994) são: a promoção da educação mediante programas adequados às realidades locais, assegurando uma estreita articulação com ações de qualificação/formação; valorização dos setores produtivos tradicionais (agro-pecuária, agro-indústria, artesanato, turismo rural, etc.); criação de emprego por programas reforçados financeiramente, e na formação profissional, através da racionalização dos meios existentes e melhoria da articulação dos diferentes níveis de decisão (nacional/regional e local).

Porém, se anteriormente os autores valorizavam um determinado desenvolvimento dos meios rurais por vias de diversificação de áreas de atividade, parece-nos do ponto de vista literário um pouco díspares estes últimos fatores impulsionadores do desenvolvimento apontado pelos mesmos, ou seja, quando prezam a valorização dos setores tradicionais de atividade. Aliás, mesmo que a área geográfica já possua grande parte destes benefícios, a questão agora colocada prende-se com a viabilidade do desenvolvimento dos meios rurais perante uma conjuntura socioeconómica desfavorável.

Por outro lado, há que reconhecer a evolução acelerada da realidade da ruralidade nas últimas 2 ou 3 décadas (Patrício, 1995), não podendo ser descurada a importância ou o peso que as novas tecnologias da informação e da comunicação exerceram sobre o mundo rural. “Há, pois, “um fenómeno de urbanização global das populações rurais, aspeto em que a importância e impacto dos meios de comunicação social, particularmente da televisão são muito relevantes.” (Patrício, 1995, p. 36). Porém, e de acordo com as divergentes opiniões de autores, quando se refere que o mundo rural foi alvo de transformações, não esqueçamos que se trataram de mutações extremamente lentas e prolongadas no tempo (Mendes, 1973), mas no contexto português, para responder a situações de relevante atraso de desenvolvimento destas regiões periféricas, refira-se que estes espaços querem políticas adequadas de atuações integradas, que promovam tanto o fomento das atividades produtivas, como referiu Patrício (1995), criação de emprego de oportunidades de diversificação de rendimento como as infraestruturas e os equipamentos, a educação e a formação.

Remontando à lenta transformação que acompanhou o mundo rural, especialmente em áreas geográficas como a do concelho de Nordeste, falámos até ao século XX de um modo de vida baseado na agricultura de subsistência que se alicerçava na célula familiar, uma vez que constituía também ela, a unidade de exploração e a equipa de trabalho. Segundo Mendes (1973), processos e métodos de trabalho de cultura e exploração pecuária transmitidos apenas pelas experiências de gerações, faziam com que os próprios agricultores, também eles possuidores de baixos níveis de escolaridade, não obtivessem aspirações, ficando-se pelo nível de subsistência. O paralelismo com as cidades veio alterar o rumo dos meios rurais, uma vez que o declínio do Nordeste bem como o de outras vilas rurais de São Miguel dá-se em simultaneidade com a ascensão de Ponta Delgada, que adquire a sua importância não pela supremacia do seu setor primário mas devido ao seu comércio. (Carreiro, 1989). Um e outro (campo e cidade) apoiavam-se na satisfação das suas necessidades, pelo que o desenvolvimento de ambos, embora com grandes clivagens, baseou-se na satisfação das necessidades populacionais fixadas nos centros urbanos. “A existência de uma cidade só se tornava possível através de um abastecimento regular em géneros alimentares produzidos numa região envolvente.” (Mendes, 1973, p. 289). Não obstante o fator desenvolvimento até então, certo é que, tal como se sucede atualmente, a falta de oportunidades de emprego aliada, em muitos casos, à inexistência de infra-estruturas destinadas à educação e

formação de mão-de-obra qualificada conduziu ao fenómeno do êxodo rural, derivado do processo de industrialização das cidades. O concelho de Nordeste não é exceção, pois também foi alvo de um crescente despovoamento, fruto da emigração (fator a ter em conta posteriormente), a ausência de um sistema educativo prolongado até à obtenção do 12º ano de escolaridade e à falta de condições e oportunidades, quer formativas, quer de emprego para os jovens no seu espaço, pois, “o espaço continua a ser, com a ideia de tempo, uma das dimensões em relação às quais se estruturam uma sociedade e os grupos humanos” (Ficher citado em Lalanda, 2000, p. 3), o que revela a influência e a importância que as estruturas espaciais desempenham na ação humana. Neste sentido, e ainda que se tratando de movimentos populacionais dentro de um mesmo espaço territorial, é nesta lógica que o indivíduo e os grupos agem em contextos particulares, constroem os seus espaços de oportunidade, neste caso, procuram atingir os seus objetivos, como referia o anterior autor, entre os interstícios impostos pelo espaço que naturalmente os condiciona.

Quando atualmente nos damos conta da grande densidade populacional das cidades em detrimento dos meios rurais, como sendo o caso, este processo deveu-se à atração que elas exerciam sobre a população rural, uma vez especializadas as profissões, melhoradas as acessibilidades e afirmação de novos domínios da vida como sejam os tempos livres (Mendes, 1973), produziu-se no seio das cidades um dinamismo de atividades, exercendo cada vez maior atração da vida urbana através dos campos. Por um lado, o despovoamento do interior do país, por outro lado, quando circunscritos ao modelo de insularidade, um movimento de concelhos periféricos e descentralizados para cidades como Ponta Delgada, implicando, como dizia Lalanda (2000), uma rutura comportamental da ação humana. Estabelece-se, assim, uma nova imagem da vida social:

Todo o espaço torna-se um território valorizado pelo domínio que os indivíduos exercem sobre este. As modalidades de apreensão do espaço podem então ser interpretadas como indicadores na análise psicossociológica: os comportamentos e processos sociais não são mais estudados como produto de estruturas constituídas em fator determinante das relações, mas como práticas associadas à forma desta matriz, no interior da qual a experiência se organiza como ponto de encontro e suporte de vivência. (Lalanda, 2000, p. 4).

A procura de espaços de oportunidades que por sua vez conduz aos movimentos populacionais devem-se, essencialmente, à debilidade de determinados setores rurais, refira-se, por exemplo, as estruturas agrárias e a formação dos recursos humanos, fatores que acentuam as precariedades destas áreas, particularmente em termos de emprego.

Ora, se por um lado alguns autores defendem o progressivo desenvolvimento dos meios rurais por via da alteração dos antigos valores e quadros de referência, a recompor a rede de relações e a dar lugar a novas redes de sociabilidade (Jacinto, 1995). Por outro lado, há quem defenda que os meios rurais, em paralelo com a melhoria das acessibilidades, se tornem numa espécie de “espaços dormitórios, permitindo um afastamento entre os locais de trabalho e as zonas rurais.

Para uns, o desenvolvimento de alguns espaços urbanos nas áreas em regressão demográfica é uma condição necessária de uma estratégia de retenção de população no interior. Para outros, o êxodo para as áreas metropolitanas ou a urbanização das zonas rurais não serão mais que duas facetas diferentes de uma única realidade que é o progressivo desaparecimento das sociedades rurais (...) para os primeiros, esses centros urbanos permitiriam a manutenção de uma vida rural circundante; para os segundos, seriam um primeiro passo no caminho para as áreas metropolitanas ou para o estrangeiro. (Azevedo, 1995, p. 49).

De um modo geral, e numa perspetiva generalista sobre os meios rurais, as teorias apontam para uma decadência económica ligada a carências infra-estruturais, um entorpecimento do investimento produtivo, falta de diversificação de atividades, uma agricultura cada vez menos compensadora e atrativa, registando-se nestes meios uma rarefacção de mão-de-obra, sobretudo qualificada e alguma perda de dinamismo. Estamos perante cenários em que, por outro lado, a cultura local tem-se desvitalizado e a participação cívica e política cada vez menor pelo peso que essas áreas têm, num processo eleitoral. Contudo, e em modo de contradição, não se pode descurar o desenvolvimento que alguns espaços rurais foram ganhando desde as últimas três décadas do século XX até atualmente. Fala-se então na proliferação do setor dos serviços que, ainda que reduzidos, deveram-se à transposição para o meio rural de certos centros de decisão (Mendes, 1973), o que justificou a actividade de uma crescente população ativa dos setores da indústria e dos serviços em meio rural.

O concelho de Nordeste é o exemplo prático deste sistema de desenvolvimento à conta de serviços de administração pública e da constituição de serviços destinados à proteção social de grupos sociais desfavorecidos, permitindo, por um lado, a exigência de mão-de-obra qualificada e semiquificada, por outro lado, a melhoria das condições de vida e o prolongamento da idade de vida como seja o grupo dos idosos, que compõe maioritariamente, a estrutura populacional daquele concelho.

Este espaço rural há-de, no entanto, continuar a ser conquistado, aqui e além, pelos tentáculos da expansão das áreas urbanizadas; por força das exigências próprias do desenvolvimento, e, simultaneamente, em consequência da evolução específica da agricultura e do processo de urbanização, manifestar-se-á uma crescente mobilidade da população rural, quer no sentido duma mudança no tipo de atividade, quer ainda na sua concentração em aglomerados populacionais mais importantes. (Mendes, 1973, p. 295).

No entanto, ao contrário do que referia Patrício (1995) anteriormente, o conceito de urbanização ou aproximação dos meios rurais às cidades, não se prende somente a com a proliferação de serviços e infra-estruturas, mas também pela expansão ou aquisição de novas atitudes e valores (Mendes, s/d), por influência da proximidade da sociedade urbana. São sobretudo os jovens, os grandes revolucionários dos espaços rurais por via da aquisição de melhores níveis de escolaridade e por terem acesso ao mercado de trabalho com melhores qualificações. Portanto, as atividades dos rurais se projetam cada vez mais fora do âmbito local, através da frequência escolar, acesso aos lugares de trabalho, recurso aos serviços administrativos etc. Enquanto anteriormente a rede de relações encontrava-se circunscrita a um espaço local e limitado.

A corrente especificidade desta desenvoltura em torno do contexto rural, de espaço e oportunidade, permite-nos compreender a rutura ou desenvolvimento destes espaços, não fosse, pois, a divergência de opiniões entre autores, tornando ambíguo o entendimento em torno das características do meio rural. Como tal, destaca-se numa retrospectiva, a evolução dos meios rurais ou as actuais condicionantes para o desenvolvimento destas áreas geográficas, caracterizadas, senão pela comodidade, como também pela estagnação. Porém, quando infligidos pelo factor “educação”, ele emerge no sentido lato do termo, isto é, em que medida a insularidade e os espaços rurais influenciam a escolarização da população, ou o reverso da medalha, de que modo é que o fator educação/formação poderá ser um potencial desenvolvimento destas zonas. A

divergência de opiniões permite-nos concluir que os meios rurais estão a aproximar-se dos meios urbanos devido à educação, aos meios de comunicação, e ao envolvimento de todo um conjunto de agentes. Ainda assim, as atitudes dos jovens perante a escola, os seus sucessos/insucessos, bem como os percursos escolares, estão condicionados pela especificidade das relações socioeconómicas que têm lugar em cada espaço, em cada contexto territorial.

A ruralidade aparece, assim, como um possível debate, tendo em conta o âmbito geográfico de pesquisa, o concelho de Nordeste, apontado por Medeiros e Madeira (2004), como o mais rural da ilha de S. Miguel. Não obstante a fraca densidade populacional, os baixos níveis de escolaridade da população e a predominância de um setor primário de atividade ligado à agricultura e à agropecuária, torna-se inatingível uma definição de espaço rural, dada a diversidade e especificidades de cada contexto rural no nosso país. As conceções dos autores são, por vezes, contrastantes e distintas da realidade socioeconómica e territorial deste concelho. Como tal, centremos esta análise com base no conceito de espaço de oportunidade, como descreveu Lalanda (2000) em torno da insularidade, ou seja, tratando-se de zonas periféricas e descentralizadas, que condições oferecem à população em geral, e de um modo particular aos jovens, para a sua fixação e realização profissional.

Seguindo a conceptualização de Lalanda (2000), no que se refere a espaço de oportunidade associado à insularidade, e associando a definição ao presente estudo e âmbito geográfico, uma série de fatores e “uma maior consciência do limite levou à estruturação de um modelo de povoamento onde a emigração causou fortes impactos na estrutura demográfica, traduzida por envelhecimento da população, maior predomínio da atividade agrícola, do trabalho família, da polivalência de funções, reduzindo a dimensão média dos “povoados”, das família e da estrutura empresarial” (Lalanda, 2000, p.2). Aliás, um dos grandes entraves durante muitos anos para o desenvolvimento socioeconómico de determinados espaços ou concelhos foi a emigração, pois “teve reflexos profundos sobre a estrutura demográfica, ao nível da natalidade e da nupcialidade, acarretando sempre repercussões negativas quer ao nível do desenvolvimento económico e social, quer mesmo no envelhecimento das populações.” (Rocha citada em Medeiros e Madeira, 2004, p. 13). Tendo sido o concelho de Nordeste, um dos mais afetados pela mobilidade. Envolto no fator mobilidade, pode-se situar o ano de 1960 como sendo aquele em que a população da totalidade do

arquipélago começou a declinar, tendo-se prolongado até à década de noventa. Segundo ainda os mesmos autores, os concelhos que mais contribuíram para as taxas de crescimento anuais médias negativas, foram os de Nordeste e Povoação, muito embora haja divergências entre unidade territoriais que constituem o referido concelho (Medeiros e Madeira, 2004). Em contextualização com um espaço periférico pouco populacional, à semelhança do restante país (ver dados dos INE), caracteriza-se por uma população envelhecida em detrimento de uma população jovem que, não tendo oportunidades de construção de uma identidade socioprofissional, procura encontrar oportunidades nos grandes centros urbanos.

Do ponto de vista do espaço rural, parece-nos interessante situar esta análise com base em duas questões fundamentais: “como confrontar a sabedoria, os modos de ser, saber e fazer tradicionais, com as características da modernidade, no que esta implica de descoberta, experimentação, inovação, e espírito crítico científico?” (Cristóvão, 1996, p. 17). Por outro lado, emerge a necessidade de compreender face ao factor educação /formação, como desenvolver meios rurais paralelamente ao crescimento das cidades, e aos movimentos demográficos para as periferias urbanas, em que a relação próxima com a natureza não dispense aos indivíduos condições compatíveis com a dignidade humana, sobretudo no que concerne ao processo educativo/formativo. É possível articularmos um concelho rural e periférico, ou antes, uma área geográfica que rompeu tradicionalmente com determinados comportamentos e atitudes populacionais, com vista a uma expansão e crescente desenvolvimento?

Tendo em conta a baixa densidade populacional jovem e um crescimento da população idosa, este trata-se de um contexto populacional vincadamente marcado por baixos níveis de qualificação escolar e profissional. Debate-se, assim, a escolarização em espaços essencialmente rurais. Porém, quando se alerta para uma população pouco escolarizada, está, obviamente, relacionada com os ativos com mais idade e os reformados, pois, avaliando o antecedente contexto de atividade profissional e a importância atribuída à escola convém referir que, trata-se de um concelho pouco exigente ou que era até há muito pouco tempo quanto à qualificação dos recursos humanos de acordo com a área de atividade. Sendo uma área geográfica cujo setor atividade predominante é o setor primário, o contexto não exigia elevadas qualificações, pois, valorizavam a ética do trabalho manual em detrimento da ética do trabalho escolar. “São também eles fatores que não criam as condições nem materiais nem simbólicas

para o estabelecimento de uma relação institucionalizada com o universo educativo.” (Alves, 1998, p. 72).

Nesta perspectiva, espaços territoriais limitados, em que o desenvolvimento económico e social não é predominante, torna as escolhas escolares dos próprios jovens um pouco limitadas, portanto, “o tipo de oferta educativa existente, o modelo de desenvolvimento predominante na região parece influenciar as atitudes dos jovens relativamente à conclusão das suas trajetórias escolares” (Alves, 1998, p. 72). A par de uma conclusão, ou não, de percursos escolares, o espaço periférico exerce uma determinada influência nas escolhas escolares, mas também, no contexto de oportunidades. Por esta via, o espaço de oportunidade (Lalanda, 2000) está mais centrado no “local”, mas tal não implica que, por haver uma perceção da necessidade de uma maior especialização e de um maior leque de opções de emprego, não exista a consciência de uma limitação imposta pelo meio.

Num processo de desenvolvimento, entendido este como um fenómeno global, não só económico e social, mas de âmbito estrutural (Gomes, 1964), a importância do ensino e da formação é decisiva nesse processo de desenvolvimento (Jacinto, 1996), uma vez que permite a abertura de novos horizontes, mobilização das comunidades locais e a transformação sociocultural dessas mesmas comunidades. Por outro lado, refere-nos Gomes (s/d) que, a educação apresenta-se como um fenómeno social complexo, de tal modo que devem ser definidas e concretizadas as tarefas gerais que lhe cabem perante o desenvolvimento. Como tal, em qualquer espaço ou contexto, sobretudo, neste meio rural, não podem ser descuradas as relações, ou melhor, os conflitos geracionais originados pelo acesso à educação, bem como pelo domínio de novos desafios e tecnologias (Patrício, 1996), criando uma nova relação com a realidade.

As posições teóricas contraditórias levam-nos a assumir duas grandes dicotomias, por um lado, os benefícios resultantes da expansão do sistema de ensino e a criação resultantes da expansão do sistema de ensino e a criação de infraestruturas em meios rurais, por outro lado, colocam-se os desafios e as adversidades inerentes a estes estabelecimentos no contexto atual de uma reforma do sistema educativo. Deste modo, num contexto educativo/formativo em meios descentralizados os desafios que se colocam, pelo menos na perspectiva de Gomes (s/d) são:

- Dar a cada homem, para lá da formação da sua personalidade, uma capacidade específica de colaborar e trabalhar na vida da comunidade;
- Fornecer as bases de uma consciência social, de modo que cada homem possa escolher livremente, mas em função dos interesses da coletividade, as formas de atuação mais úteis;
- Preparar os homens para dar resposta aos problemas do seu tempo.

Num plano macrossocial, o desenvolvimento sociocultural só é viável com o despertar das sociedades para um determinado nível de aspirações mais exigentes. “Os quadros mentais, as atitudes, o próprio ambiente institucional de uma comunidade assente na tradição e hermetismo não podem ser transformados e consentir o processo evolutivo imposto pelo desenvolvimento em que existiam as bases humanas fornecidas pela educação.” (Gomes, s/d, p.653). Compreende-se aqui o papel desempenhado pela educação enquanto fator de transformação da mentalidade social, capaz por si só, de vencer a natural impotência perante as novas tarefas a realizar.

Os desafios apontados pelos diversos especialistas para o fomento da educação em meios rurais é uma questão cada vez mais central e preocupante quando está em causa a desertificação e o envelhecimento das populações nesses meios. Aliás, “é bastante complicado ensinar em contextos socioeconómicos de tão baixa densidade demográfica, onde existem muitos casos em que as escolas fecham, ou adiam este desfecho através do funcionamento com muito poucos alunos.” (Jacinto, 1996, p.63). O mesmo autor salienta que esta conflitualidade impede o estabelecimento de interações e de relações de sociabilidade entre os alunos. Mas a mesma educação atinge finalidades mais vastas de reconversão da estrutura sociocultural (Gomes, s/d). Apesar disso, o sistema de ensino não tem tido um bom relacionamento com o meio rural, onde a escola e o professor perderam determinada importância.

Ainda assim, numa perspectiva macrossociológica, ou numa breve análise às finalidades da educação convém notar que esta tem como intuito principal a formação da personalidade humana. E é através dessa atuação que se torna crucial “não limitar a educação, no sentido de esforço consciente na construção da personalidade de cada homem, ao ensino ministrado por uma forma sistematizada, que podemos identificar como “ a transmissão socialmente organizada de estabelecer cultura” (Gomes, s/d,

P.653). Por outro lado, centralizando o fator educação face aos meios e contextos, pode-se indagar que, a educação surge como intermediário na promoção do desenvolvimento económico. Aliás, o crescimento económico só é potenciado pelo desenvolvimento da educação que entrou em todos os esquemas da planificação económica. Quer considerada como um consumo (que aumenta com a melhoria da situação económica), quer tomada como um investimento (porque é necessário mão-de-obra extremamente qualificada para o funcionamento das modernas sociedades industriais. Isto leva-nos a considerar que “a concretização das aspirações desejadas, a capacidade de inovação, a implantação de uma estrutura social que permita a difusão do progresso só se conseguirão como resultado de uma educação no sentido global” (Gomes, s/d, 655).

Um dos desafios que se coloca á educação em meios descentralizados, é a sua futura perduração, ou não., pois, anteriormente, o fenómeno de desertificação de áreas rurais não só se devia à rarefação de um acesso ao emprego nestes meios, como também à inexistência de um ensino capaz de albergar níveis de escolaridade até ao 12º anos de escolaridade. Os problemas foco daí resultantes foram, por um lado, a saída de um número crescente de jovens para as áreas urbanas onde existissem escolas cujo sistema de obrigatoriedade fosse além do 9º ano de escolaridade, por outro lado, a existência de capital humano pouco qualificado nos meios rurais, aqueles cujo poder socioeconómico não lhes permitia usufruir de um ensino digno. Sendo assim, basta termos em conta que, hoje, nesses mesmos meios, a existência de uma população pouco escolarizada e qualificada são aqueles com mais de 65 anos, uma vez que a expansão do sistema ensino permitiu que as gerações atuais se fixassem nos seus meios. Muito embora se questione atualmente a futura manutenção de uma rede escolar nestes meios, certo é que não podem ser descuradas as suas vantagens, isto é, “mais que elemento de construção e reforço da identidade local por via da sua ação pedagógico-cultural, a escola das pequenas povoações rurais é um instrumento de afirmação e um sinal de existência e de sobrevivência.” (Azevedo, 1996, p. 54).

O fecho de determinados estabelecimentos de ensino em meios rurais constitui um problema grave na sociedade portuguesa, uma vez que não obstante a rentabilização de recursos humanos e financeiros, está em causa a identidade local de uma dada comunidade. Mas no que concerne ao papel pedagógico das escolas que ainda têm funcionamento nestes meios, importa realçar que, e segundo Regateiro (1996), numa educação que se apresenta cada vez mais rica no sentido da aquisição de competências,

a vertente relativa à aquisição de valores tem igualmente de ser realçada e integrar os aspetos relacionados com a ruralidade e as suas milenares tradições e cultura herdadas como embaixadoras que se acrescenta em cada geração, para servir melhor o desenvolvimento e o bem-estar do cidadão.

Por fim, colocam-se os desafios e adversidades inerentes a um sistema educativo em meios rurais, ora, o declínio da educação em meios descentralizados conduz a uma perda de reconhecimento dos espaços, da sua existência e da sua identidade como espaço social... esta é, porém, uma perda que reforça e aprofunda uma crise generalizada do meio rural, a complementar uma diversidade de problemas tal como se viu anteriormente.

## **CAPÍTULO II – ESCOLA, FAMÍLIA E DESIGUALDADES SOCIAIS**

### **2.1. Origem social, trajetórias e escolhas escolares**

O momento de transição para o ensino secundário afigura-se como o momento de escolha.

No que diz respeito ao próprio processo de decisão, que marca a entrada numa ou noutra modalidade de ensino, os jovens gozam de uma certa autonomia para fazerem as suas próprias escolhas e serem os próprios construtores da sua identidade pessoal e profissional. Porém, a opção vocacional é na maioria dos casos desprezada, fruto de um processo de decisão condicionada. Por um lado, o aluno está condicionado por fatores extrínsecos ao seu percurso escolar e desenvolvimento pessoal, ficando limitado à área geográfica em que reside, bem como à oferta de cursos e agrupamentos nas diferentes escolas secundárias e profissionais. Fica assim o processo de construção identitária à mercê dos principais agentes de socialização: a família e a escola.

Até ao presente pode-se constatar que o processo de decisão assume dois contornos. Por um lado, configura-se ao insucesso escolar do aluno ou às dificuldades de aprendizagem sentidas no decorrer do ensino regular, por outro lado, por influência do contexto familiar ou origem social, o que traduz a persistência da reprodução social e cultural. Este processo de decisão está associado a uma escolha condicionada. Mendes (2009) clarifica-nos assim que este conceito de decisão condicionada, na medida em que ela é também, para muitos que frequentam o ensino profissional, uma escolha forçada, uma via de exclusão dos percursos nobres, uma espécie de “gueto” destinado aos que são protagonistas de trajetórias de insucesso e que são maioritariamente provenientes de classes populares. Por outro lado, Guerreiro e Abrantes (2007) verificaram que a adesão a cursos profissionais é entendida, não como uma escolha, mas como um último recurso. Aderem às fileiras do ensino profissional, sobretudo, jovens em abandono escolar ou em clara rutura com o sistema de ensino mediante trajetórias escolares marcadas pelo insucesso.

## **2.2. Da construção identitária às representações sociais sobre o subsistema de ensino profissional**

Formalizada a criação das escolas profissionais com os respetivos Decretos-leis, surge uma alternativa educativa revolucionária que viria a ser contestada mais tarde dada a afluência do número de indivíduos que viriam a optar por esta modalidade de ensino. Porém, não obstante os inconvenientes deste subsistema de ensino, certo é que, segundo Alves (2001), tratando-se de um projeto inovador em Portugal, estas escolas destinam-se preferencialmente a jovens que tenham concluído o 9º ano de escolaridade e visam a formação de técnicos intermédios e de profissionais altamente qualificados, de modo a responder às carências dos mercados de trabalho locais e regionais. Assim sendo, procura-se que os cursos lecionados tenham em conta as especificidades e as necessidades locais da região onde as escolas se inserem.

A aposta na qualificação dos portugueses, inclusive dos mais jovens, e a necessidade de uma formação curricular em alternância com uma formação em contexto de trabalho (estrutura dos cursos profissionais) teve como intuito, por um lado, a preparação de mão-de-obra intermédia com vista a integrar categorias profissionais de que careciam determinadas atividades económicas do país, e por outro lado, dotar os indivíduos de ferramentas e competências por uma via mais prática, a dita profissionalizante, já que estas não poderiam ser ministradas por escolas públicas do ensino regular.

A emergência de um novo paradigma técnico-económico designado por paradigma das tecnologias da informação trouxe, como se viu, profundas alterações à natureza dos saberes e das competências já que as novas formas de organização da produção e da sociedade são tendencialmente mais complexas exigindo conhecimentos e qualificações profissionais mais elevadas” (Castela, 2002, p.19).

Deste modo, os grandes objetivos da formação profissional consistem em: permitir a aquisição de qualificações profissionais e de competência de carácter geral e social, por forma a justar os indivíduos às necessidades da organização, do trabalho e da sociedade, sendo uma medida conjuntural que ajusta a oferta à procura. Por outra via, num plano macro, permitir a transformação económica, atuando como fator de pressão sobre a economia ao nível do mercado de trabalho e constituindo-se como medida estratégica,

já que é isto que lhe dá um potencial desenvolvimento em processos de modernização organizacional.

De um modo geral, dado que vivemos numa sociedade que se desenvolve a partir de frequentes mutações, de formas de organização que exigem novos saberes e competências, considera-se que os próprios formandos são entendidos como atores dos processos de transformação. “O investimento em educação surge, assim, como infraestrutural e instrumental, condição indispensável, ao processo de modernização na dupla vertente de garantir a adesão aos novos padrões de vida e organização social, favorecendo a conformidade atitudinal e prevenindo ameaças à coesão social” (Antunes, 1998, p.87).

O estudo desenvolvido por Alves (2001) mostra que, por outro lado, há uma elevada taxa de empregabilidade dos jovens que optam pela via do ensino profissional. Esta elevada empregabilidade está associada ao facto de existir uma formação em contexto de trabalho, estando as escolas em estreito contacto com o tecido empresarial, local para que este proporcione estágios aos formandos e porque alguns cursos são únicos no país e por isso os técnicos formados inserem-se rapidamente no mercado de trabalho pelo facto de satisfazerem as necessidades sentidas pelas empresas.

Algumas diferenças entre os cursos profissionais e o ensino geral carecem de ser realçadas. Além daquela primeira via permitir uma fácil inserção no mercado de trabalho, consoante a natureza do curso, os jovens encaram esta via de ensino como uma forma de obter uma qualificação profissional que lhes permite um acesso generalizável ao mercado de trabalho, preparando-os, tal como ensino geral, para o prosseguimento dos estudos superiores. O número reduzido de jovens desempregados e provenientes da via profissional pode estar associado ao aumento do número de indivíduos que optam por continuar os estudos no ensino superior. “Quando empregados, estes jovens possuem, ao contrário dos que frequentaram o Ensino Secundário Geral, uma preparação teórico-prática que lhes permite uma inserção de qualidade na vida profissional (...) sendo que os jovens olham então para trás e avaliam de forma muito positiva o percurso escolar efetuado.” (Fonseca, 1999, p. 99). Os jovens provenientes destes cursos afirmam não ter qualquer dificuldade em adaptarem-se à profissão a que foram preparados. Pode-se destacar que, por confronto com a análise efetuada à situação dos jovens saídos do Ensino Secundário Geral, os diplomados do Ensino profissional

que se encontram a trabalhar apresentam um padrão de inserção socioprofissional claramente mais bem-sucedido: acesso mais rápido ao emprego, adequada preparação teórico-prática, maior ajustamento formação/profissão, motivação e satisfação laboral mais elevadas.

As diferenças apontadas entre o ensino secundário geral e o ensino profissional não se deixam ficar apenas pela inserção no mercado de trabalho, prende-se com a organização de currículos e sistemas de aprendizagem ao passo que, e segundo Santos (2010), a diferenciação entre um e outro nível de ensino faz-se notar no currículo, nas estratégias de ensino, estilos de aprendizagem. Por outro lado, a aprendizagem e a motivação são influenciadas pelos grupos de pares, professores e famílias, bem como pela comunidade. Gentry, Rizza, Peters e Hu (citado em Santo, 2010) ao realizarem um estudo acerca das perceções dos estudantes que frequentam o ensino profissional, revelam que, comparados com os pares que frequentam o ensino secundário regular, os primeiros denotam maior atração, desafio, escolas e autoeficácia, nas suas aulas.

Contrariamente a estas posições acerca da importância do ensino profissional, quer pela escolha da área vocacional, quer pela inserção socioprofissional no mercado de trabalho, estudos levados a cabo nos EUA relativamente à relação Escola-Emprego (Imaginário, 1987) determinaram uma demarcada irrelevância da formação profissional face às vantagens proporcionadas pela formação geral no acesso ao primeiro emprego. Aliás, mostraram que, mais do que a área de formação geral ou profissional, é principalmente o nível de estudos que determina o volume dos rendimentos proporcionados pelo primeiro emprego estável. Por outro lado, e desta feita em França, os fatores associados à entrada numa ou noutra via de ensino, bem como o sucesso durante e pós-formação está associado às características pessoais (características sociais, sexo, idade, escolaridade anterior) fatores estes que exercem maior influência no emprego e no desemprego.

Observando a perspetiva de Imaginário (1987), e contrariamente ao exposto nos estudos apresentados anteriormente, o mesmo autor refere que a entrada numa via profissionalizante permite por si só uma preparação, quer na passagem para a vida ativa, quer para o desempenho de outros papéis em diferentes contextos. Como tal, é indispensável que a escola ou instituições certificadas pelo Estado para o efeito possam

dar primazia às atitudes e valores e às competências funcionais que permitirão o desempenho e o exercício de tais papéis.

Por fim, Santos (2010) acrescenta três fatores que distinguem as escolas profissionais do ensino regular: o profissionalismo, o sentimento de comunidade e as razões para aprender. Dentro do profissionalismo os estudantes realçam instrução profissional, a oportunidade de uma aprendizagem de trabalho por via de um estágio curricular. A este respeito, a escola em parceria com as empresas desenvolve um processo crucial na aprendizagem dos mesmos, na medida em que as vias curriculares profissionais exigem que sejam feitos contratos, protocolos e parcerias com as empresas e aqui devem ser realizados projetos comuns que adequem a oferta à procura (Rodrigues, 2009). No sentimento de comunidade realça-se a proximidade entre professor/aluno, a escola que desenvolve o papel da família, a construção de identidade pessoal e profissional. Por fim, relativamente às razões que os levam a aprender destaca-se a ligação com o trabalho manual, tão importante na sociedade moderna, mas que determinadas áreas científicas do ensino regular não lhes permitem adquirir e desenvolver. Por outro lado, os amigos, a família e a conveniência constituem fatores que os levam a optar pela via profissional. Uma das principais causas para o sucesso dos alunos que enveredam por essa via prende-se com o acompanhamento contínuo que a escola lhes presta, quer no decorrer, quer no pós-formação, na medida em que “a produção de técnicos qualificados exige que a escola acompanhe os alunos tanto no processo de transição entre a escola e a empresa, como na inserção no mercado de trabalho.” (Rodrigues, 2009, p. 10). Assim, o sucesso dos alunos no ensino profissional contrasta com os percursos de insucesso que tiveram no ensino básico/secundário ditos regular, quer pela proximidade entre a escola e a comunidade versus escola/aluno, quer pela diferenciação de estruturas curriculares e a procura de valorização de competências, constituindo uma resposta às opções vocacionais dos jovens.

## CAPÍTULO III- PROBLEMÁTICA. OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

### 3.1. Apresentação do Problema a analisar

Com o aparecimento das Escolas Profissionais (D.L 26/89 de 21/1) em Portugal, aos alunos, maioritariamente em idade jovem, tinham como objetivo proporcionar-lhes uma preparação adequada para a vida ativa, isto é, tornando-se um elo de ligação entre a escola e o mundo do trabalho. Permite, pois, por outra via que não o ensino dito regular o prosseguimento dos estudos numa modalidade de qualificação profissional. Todavia, este estudo comporta uma análise às próprias conceções individuais dos jovens que optam por esta modalidade de ensino.

**Quadro 1:** Alunos matriculados no ensino secundário, por modalidade de ensino, Açores

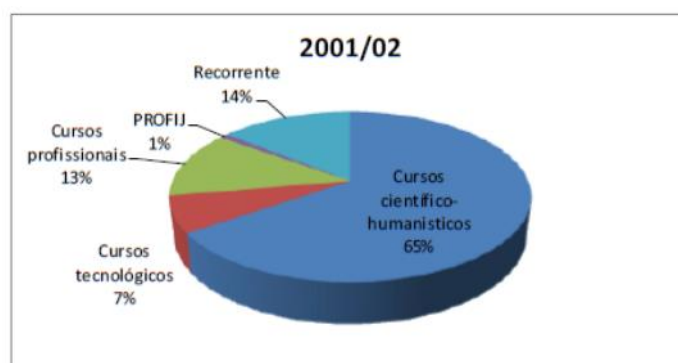
Modalidade de Ensino	Ano letivo									
	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
<b>total</b>	10183	9478	8916	8911	9245	8698	9382	9527	10131	1949
<b>Cursos Científico-Humanísticos</b>	6653	6055	5755	5781	5504	4753	4816	4961	5139	5105
<b>Cursos Tecnológicos</b>	703	640	543	616	762	1030	1133	1259	1472	1445
<b>Cursos Profissionais</b>	1300	1621	1801	1855	2272	2090	2286	2085	2503	2448
<b>Profij</b>	87	125	157	177	198	151	365	566	372	417
<b>Recorrente</b>	1440	1037	660	482	509	674	782	656	645	534

**Fonte:** Fonte: Divisão de Documentação e Estatística – DDE, Secretaria Regional da Educação

No caso dos Açores, em 2010/2011 encontravam-se matriculados nas 16 Escolas Profissionais da região, 2449 alunos. Esse número, de acordo com o quadro 1 aumentou significativamente desde 2001/2002, onde se pode observar no mesmo período 1300 alunos matriculados. Porém, em comparação com os cursos científico-humanísticos e tecnológicos, ministrados pelas escolas públicas e que fazem parte integrante do ensino geral, denota-se que o ensino profissional, no período compreendido entre 2001/02 e 2010/11 apresenta-se claramente em desvantagem no que diz respeito ao número de alunos matricula, ora, situação altera-se quando os dados são observados a uma microescala, quer isto dizer que, desagregando o número de alunos matriculados por

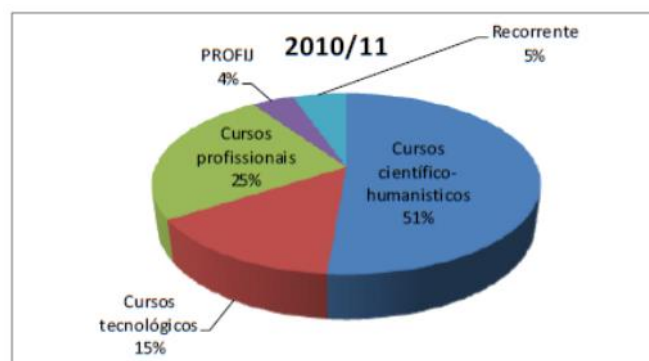
modalidade e por área geográfica, o ensino profissional, ainda que com algumas oscilações, apresenta-se próximo do ensino geral em termos de matrículas por cada ano letivo.

**Gráfico 1:** Alunos matriculados no ensino secundário, por modalidade de ensino (%), Açores (2011/002)



**Fonte:** Divisão de Documentação e Estatística – DDE, Secretaria Regional da Educação

**Gráfico 2:** Alunos matriculados no ensino secundário, por modalidade de ensino (%), Açores (2002/03)



**Fonte:** Divisão de Documentação e Estatística – DDE, Secretaria Regional da Educação

Em concelhos descentralizados e pouco populacionais como sendo o caso do concelho de Nordeste, não há uma grande discrepância entre o número de alunos que frequentam os cursos da Escola Profissional face em comparação com número de alunos que frequentam os agrupamentos científicos e humanísticos do ensino regular, um problema que não deixa de ser descurado e de constituir uma preocupação face ao futuro do ensino secundário regular naquele concelho.

**Quadro 2:** Alunos matriculados no ensino secundário, por modalidade de ensino, Concelho de Nordeste (2002/03 – 2010/11)

Modalidade	Ano Letivo									
	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos)		123	101	107	119	118	119	103	83	79
Ensino Profissional (Nível III)	a)	43	44	57	72	51	58	50	52	54

a) Não existem dados disponíveis para este ano letivo.

**Fonte:** Divisão de Documentação e Estatística – DDE, Secretaria Regional da Educação.

O quadro 2 representa essa mesma realidade. Naquele concelho, dada a fraca densidade demográfica, e conseqüentemente o reduzido número de jovens em idade escolar, as únicas modalidades de ensino secundário existentes limitam-se aos cursos científico-humanísticos, ministrados no ensino geral, e, por outro lado, os cursos de qualificação profissional (nível III), isto é, cursos profissionais ministrados pela Escola Profissional de Nordeste. A referência apenas aos cursos profissionais de Nível III, ainda que existam cursos de qualificação de Nível II, prende-se com o facto de estar associado à população em estudo na presente pesquisa, ou seja, população que escolhe a via profissional para a conclusão do ensino secundário naquele concelho, uma vez que atualmente os cursos de Nível II destinam-se a adultos desempregados e encaminhados pela Agência para a Qualificação e Emprego de Ponta Delgada para a sua frequência, de tal modo que não há escolha de curso nem de modalidade de ensino que correspondam às aspirações, motivações e expectativas dos alunos, conforme será tido em conta nos objetivos de pesquisa. Deste modo, No ano letivo 2010/2011, conforme os dados disponíveis, encontravam-se matriculados na escola profissional daquele concelho 54 alunos face a 79 que estavam matriculados no ensino secundário regular. Porém, mesmo existindo uma diferença de 25 indivíduos no ato de matrícula, há um problema associado ao número de desistências no decorrer do ano letivo de alunos que se encontram a frequentar o ensino secundário regular.

Este problema está associado primeiramente a um plano macrossocial, sendo que, Segundo Gonçalves, o ensino profissional ou as qualificações obtidas pelos jovens não só permitem uma redução dos problemas estruturais do país, isto é, uma via para o

combate do desemprego, como também assume um papel decisivo na tomada de decisão dos jovens e uma mais fácil inserção profissional no mercado de trabalho, na medida em que lhes proporciona conhecimentos necessários ao processo de adaptação a um mundo laboral em constante mudança, designadamente, ao nível dos saber-fazer, saber-ser e saber-aprender (Gonçalves apud Le Boterf, 1997).

No plano microsocial das representações sociais relativas à escolha da via de ensino sabe-se que eleger o término do 9º ano de escolaridade como objeto de investigação passa por perspetivar a escolha de uma área de estudos como a primeira decisão com carácter mais ou menos vinculativo que os adolescentes irão tomar ao longo da sua vida e, portanto, como o primeiro passo formal no processo de construção de uma identidade pessoal e profissional, a partir da definição de um projeto escolar e profissional.

Tendo em conta os objetivos de pesquisa ostentados posteriormente e o problema aqui expostos, bem como as suas linhas orientadoras, estes, conduzem a uma questão central e condutora como a que aqui se expõe, tendo por base o crescente número de alunos matriculados neste subsistema de ensino, em particular no Concelho de Nordeste como sendo o âmbito geográfico do estudo

*Qual o significado atribuído pelos jovens ao ingresso no Ensino Profissional no Concelho de Nordeste?*

O processo de decisão é então analisado sob o ponto de vista simbólico, isto é, do significado que lhe é atribuído pelos atores sociais em causa. As diversas teorias permitem tirar conclusões específicas relacionadas com os objetivos da pesquisa, ora, por um lado, uma vez chegados ao final da escolaridade obrigatória, passam a ser os próprios alunos e já não os seus pais quem, embora ainda menores de idade e salvo algumas exceções, começa a dirigir o processo de decisão vocacional e criar as suas próprias aspirações e expectativas (Faria, s.d.). O processo de tomada de decisão é divergente entre os jovens, sobretudo quando circunscritos a contextos familiares e escolares diferenciados. Alguns, dotados de alguma liberdade para fazer escolhas, de entre um conjunto limitado de opções, parecem gerir de maneira muito própria os fatores que sobre eles exercem alguma influência. Noutros casos, o contexto familiar, a trajetória escolar (marcada pelo insucesso) e o grupo de pares, tanto pelas expectativas e as representações dos próprios jovens assumem diferentes pesos e significados.” A articulação entre todos estes fatores, bem como o peso que cada indivíduo atribui a cada

um deles, permite-nos postular a existência de diferentes formas de conduzir o processo de decisão, isto é, diferentes racionalidades que, em última análise, parecem expressar diferentes processos de construção identitária.” (Faria, s/d, p. 1) Não obstante a reprodução social, em alguns casos, “eles acedem ao ensino secundário e estão, por isso, inseridos numa trajetória de mobilidade ascendente, em relação à sua família, mas eles atingem estas fileiras e estes estabelecimentos com um insucesso escolar relativo e no decurso de uma desvalorização” (Alves apud Dubet, 2001: 158). Mas, por outro lado, o projeto de vocação profissional acaba menosprezado tendo em conta que a origem social exerce um peso relativo de influência sobre as escolhas escolares, particularmente evidente nos casos em que o aproveitamento escolar anterior é baixo. Por fim, admite-se também que o processo de decisão não é de todo racional, mas sim condicionado, quer por via da reprodução social e cultural, quer pela própria trajetória escolar anterior, quer pela influência dos grupos de pares. Por fim, e não menos importante, é colocada em causa a credibilidade do próprio ensino profissional uma vez que, e segundo o estudo de Alves (2001), poucos são os jovens que conseguem ingressar no ensino superior pós-conclusão do ensino secundário profissional, isto também deve-se às próprias expectativas e percursos escolares anteriores.

Um segundo nível de seleção ocorre quando, ao sujeitar-se à realização das provas de ingresso, os alunos provenientes destas modalidades experimentam dificuldades na sua realização. A consciência dessas dificuldades leva a que os jovens desenvolvam estratégias individuais tendo em vista a sua superação. (Alves, 2001, p. 219).

Numa segunda análise, e tendo em conta o contexto insular (Açores) e a estratégia periférica (Nordeste), procura-se, com base na relação Espaço/Tempo e o contexto em que se situa o presente estudo, isto é, de acordo com as dinâmicas populacionais e sociais daquele concelho que era até há muito pouco tempo considerado como a décima ilha dos Açores, procura-se não somente a recolha de dados relativos a motivações pessoais dos formandos, mas sim, desenvolver uma avaliação geral e perceber a evolução e dimensão da Escola Profissional de Nordeste naquele concelho ainda periférico e descentralizados dos grandes centros urbanos. Assim sendo, qual a importância que o Ensino Profissional desempenha num concelho periférico e com fraca densidade populacional?

Esta questão é, primeiramente, precedida de uma caracterização geral da dinâmica populacional e socioeconómica do concelho de Nordeste tendo por base os três últimos momentos censitários, partindo posteriormente, e em consonância com os objetivos de pesquisa definidos, perceber em que medida a decisão dos jovens é condicionada pelo contexto geográfico que o concelho de Nordeste representa; se a opção pelo estabelecimento de ensino e permanência no Espaço deriva das próprias aspirações e construção de espaço de oportunidade dos jovens, constituindo aquele concelho “o local idealizado do bem socialmente vivido e intencionado”. (Lalanda, 2000, p. 2). Por outro lado, procura-se, de acordo com as manifestações opiniões de cada inquirido, perceber se as expectativas e as aspirações são condicionadas pelo local onde vivem, e se o mesmo terá condições de satisfação dessas mesmas expectativas, como sejam, a partir de critérios como capacidade de empregabilidade. Por fim, e em resposta a esta última questão formulada, procura-se aferir de que modo é que a formação profissional, concretamente, as áreas de formação dos jovens revestem-se de alguma relevância para a estrutura socioeconómica daquele concelho. Terá este espaço de oportunidade idealizado pelos jovens estudantes, capacidade de resposta às perspetivas pessoais e profissionais dos mesmos?

### **3.2. Objetivos e Questões de Pesquisa**

O tema da presente pesquisa centra-se, essencialmente, nos processos de tomada de decisão de ingresso no ensino profissional por parte dos jovens do concelho de Nordeste enquanto dinâmica socialmente contextualizada. A população-alvo é constituída por todos os alunos matriculados na Escola de Formação Profissional do Nordeste, no ano letivo 2012/2013 em cursos de nível III ou IV.

No contexto deste processo de decisão, pretende-se decompor os fatores inerentes à opção pela formação profissional. Assim sendo, esta pesquisa irá incidir sobre as representações sociais da população em estudo dado que esta abordagem não tem sido muito adotada em estudos de caráter sociológico sobre o ensino profissional.

Subtende-se o processo de decisão, como a palavra - chave central deste estudo, o qual remete- os para a questão de pesquisa formulada anteriormente: *Qual o significado atribuído pelos jovens ao ingresso no Ensino Profissional no Concelho de Nordeste?*

Sendo o processo de decisão, tal como a questão formulada, resultantes de diversos fatores e contextos, os mesmos só poderão ser construídos a partir dos objetivos e questões de pesquisa definidos à posteriori. Assim sendo, procura-se compreender se esta é uma decisão racional limitada (determinada pelo contexto social) ou uma decisão racional (individual). No que reporta ao conceito de decisão racional limitada, o estudo tem como objetivos: a caracterização socioeconómica do agregado familiar dos alunos, bem como, depreender quais os fatores/condicionalismos patentes na opção dos alunos pela via profissional. Por um lado, é estabelecida a relação entre a escolha do ensino profissional e o capital social e cultural dos pais. Por outro lado, procura-se averiguar se o seu percurso escolar anterior dos alunos estará assinalado pelo insucesso escolar (retenções ou abandono). No âmbito da teoria da socialização, procura-se entender se a decisão é condicionada no respeitante á influência de grupos de pares, quer seja por influência de amigos ou familiares. Quanto ao espaço de oportunidade, pretende-se indagar se o espaço geográfico em que se encontram residentes estes jovens exerceu influência na escolha da escola que frequentam atualmente, e se os futuros projetos pessoais/profissionais serão concretizados naquele concelho.

No que concerne à decisão racional (individual), pretendemos apurar se a opção está relacionada com a orientação vocacional e expetativas profissionais dos jovens, isto é, com vista á construção da identidade pessoal, social e profissional; se a escolha do curso é voluntária e baseada nas expetativas dos mesmos, ou influenciada, quer por terceiros, quer pela oferta formativa existente; se a escolha é tida como último recurso, com vista a contornar a trajetória escolar anterior, e ainda, a ideia de que o acesso a um curso profissional determina a obtenção do 12º ano de escolaridade, e, ao mesmo tempo, um acesso garantido ao mercado de trabalho.

O presente trabalho comporta ainda como objetivo analisar as representações sociais dos jovens no que concerne ao próprio subsistema de ensino profissional, isto é, ao nível de preparação que lhes concede com vista a integrar o mercado de trabalho, bem como para o ingresso no ensino superior. Estão de igual modo associadas a estas representações sociais, as diferenças existentes entre ambas as modalidades de ensino

regular/profissional; comparação entre o desempenho escolar atual e o anterior; motivos associados ao prosseguimento dos estudos após a conclusão do 9.º ano; a mobilização e participação familiar no contexto escolar do aluno, bem como as representações dos pais face ao trajeto escolar optado.

O estudo remete-nos, porém, para as expectativas escolares e profissionais dos alunos. Por um lado, uma percepção sobre as expectativas iniciais e inerentes ao curso que frequentam, por outro lado, as expectativas pós-formação ou aspirações face ao futuro.

Por último, e não menos importante, resta-nos compreender a influência que o contexto geográfico e sócio-demográfico (adiante designado de espaço de oportunidade) exerce sobre a escolha desta via de ensino, bem como sobre a construção dos projetos futuros destes jovens. Quais são as representações dos alunos face ao concelho do Nordeste, e à possibilidade deste oferecer condições para a realização pessoal e profissional dos jovens.

Face aos objetivos formulados, foram formuladas outras questões de investigação. Qual a origem socioprofissional dos alunos da Escola Profissional de Nordeste? O capital social e cultural exercer alguma influência no processo de decisão? Serão os alunos alvo de insucesso/abandono escola, e como tal optam pelo ensino profissional com vista a ultrapassar dificuldades de aprendizagem, em detrimento da orientação vocacional e construção de identidade social e profissional? O percurso escolar anterior influencia a tomada de decisão, e os alunos encontram no ensino profissional uma alternativa para a obtenção do ensino secundário? A opinião dos pais e dos amigos influencia a tomada de decisão? O contexto familiar e socioeconómico impedia o prosseguimento dos estudos até ao Ensino superior, e por isso enveredaram pela via profissional? Quais são as suas aspirações expectativas face ao futuro? Qual a sua percepção relativamente ao nível de preparação com vista ao ingresso no mercado de trabalho ou para um futuro ingresso no Ensino Superior?

## **CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS**

### **4.1. Fundamentos da Abordagem Metodológica**

Abordar o método científico em ciências sociais consiste em falar sobre os vários processos e instrumentos processos e instrumentos de trabalho, desde os procedimentos teóricos à implementação dos mecanismos técnicos, a que recorrem os investigadores sociais. Segundo Gil (2008), O conhecimento científico, incluído no processo de pesquisa, e a par de todos os procedimentos a ela associados, é objetivo porque descreve a realidade independentemente das representações ou preferências do investigador. É racional porque assenta sobretudo na razão, e não de sensação ou impressões, para chegar aos seus resultados. É sistemático porque se preocupa em construir sistemas de ideias organizadas racionalmente e em incluir os conhecimentos parciais em totalidades cada vez mais amplas. É geral porque procura um conhecimento da realidade social. É verificável porque possibilita demonstrar a veracidade das informações e o confronto com o desenvolvimento conceptual.

Sendo assim, No presente capítulo procura-se explicar o desenvolvimento da metodologia, assegurando que nos permite obter resultados passíveis de verificação, através da exposição detalhada dos passos seguidos aquando da formulação e desenvolvimento da investigação, contribuindo, ao mesmo tempo, para a sua compreensão e entendimento e com vista a produzir conhecimento sobre a realidade social que se procura explorar. Sendo assim, procura-se dar conta dos métodos e técnicas que, constituindo o plano de observação, permitirão o conhecimento da realidade social e o confronto dos dados obtidos com a teoria e questões de pesquisa anteriormente esboçadas. Segundo Pardal e Correia (1995), a metodologia consiste nos métodos e técnicas ligados indissociavelmente com intencionalidade de enquadramento com relação à teoria, o plano de trabalho de investigação, bem como os procedimentos técnicos de recolha de informação sobre o objeto social do estudo, sobre a realidade social. Neste sentido, a metodologia deve ajudar a explicar, para além dos resultados da investigação científica, o seu próprio processo de obtenção, pois, as suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos mas, pelo contrário, de recolha significativa na produção de resultados. Assim, o método de pesquisa científica

apresenta-se como um conjunto de procedimentos e técnicas utilizados para efetuar a recolha e análise dos dados.

Como o método científico fornece os meios para alcançar os objetivos previamente propostos, a fim de responder à pergunta de partida, a pesquisa científica é, portanto, considerada como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (Gil,2002, p.18)

A pesquisa desenvolve-se em articulação com os conhecimentos disponíveis e a utilização sistemática de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Deste modo, os objetivos formulados e propostos para o desenvolvimento de um estudo, provenientes do contacto com a realidade social, assumem significativa importância quando determinada a metodologia de investigação. A opção metodológica é, sempre, preconizada em função do objeto de estudo, visando “(...) um plano lógico criado pelo investigador com vista a obter respostas válidas às questões da investigação colocada (...)” (Fortin, 2003, p. 132). Nesta ótica, a decisão de estudar os fatores e condicionalismos associados ao ingresso no ensino profissional por parte dos jovens do concelho de Nordeste, tendo em conta a origem social, a trajetória escolar e as suas aspirações, exigiu a construção de processos e de instrumentos de trabalho e o recurso a procedimentos teóricos, conjugados à implementação de mecanismos técnicos, para conhecer e, em consequência, dar a conhecer a realidade e as características do objeto de estudo. Todavia, o modelo de investigação varia de pesquisa para pesquisa e de investigador para investigador, variando também a delimitação dos métodos e técnicas que permitirão, a priori, tirar conclusões e obter resposta às questões formuladas. Assim, o presente estudo assumiu um percurso próprio no modo de observar a realidade, uma sequência lógica de formular o pensamento e características particulares para a elaboração da investigação.

À guisa de concretização do objetivo central da investigação, “a metodologia será, assim, a organização crítica das práticas de investigação (...) alimentar-se-á assim dos métodos, dos percursos já feitos, retirando deles a novidade produtiva.” (Almeida e Pinto, 1972, p.82). De outro modo, os pressupostos metodológicos aplicados consistem numa aprendizagem e numa sistematização posteriorísticas dos conceitos processuais e das suas relações, isto é, estabelecem, em suma, as diferentes etapas, procedimentos e estratégias, bem como, os procedimentos adotados para a obtenção dos respetivos dados empíricos.

## **4.2. Definição do Plano de Observação**

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. “A observação é, portanto, uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testas, por outro”. (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.155). Como o próprio conceito indica, nesta fase do estudo procurou-se definir os métodos e as técnicas de pesquisa, o objeto de estudo, ou seja, a população e a amostra. Definiu-se o campo de análise e a seleção das unidades de observação, ou seja, o espaço geográfico, social e temporal, bem como a população abrangida no estudo e as técnicas utilizadas, quer na amostragem, quer na recolha de dados ou na análise dos mesmos.

Todavia, quando a observação não é interpretada convenientemente pelo investigador, pode traduzir alguma ambiguidade, na medida em que tanto pode constituir uma etapa de pesquisa na qual se define os métodos, técnicas e campo de análise, como também pode ser utilizada como método científico ou técnica de pesquisa para recolha de dados. Mas, como refere Gil (2008) a observação é sempre utilizada na recolha de dados, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. Quando é utilizada exclusivamente para a obtenção de dados, a observação pode ser considerada como método de investigação.

### **4.3. Estratégia de Investigação**

O desenvolvimento de uma pesquisa social científica implica o recurso a metodologias e técnicas de investigação sociais devidamente fundamentadas. De acordo com Gil (2008) pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. A pesquisa procura essencialmente descobrir respostas para problemas mediante a aplicação de determinados procedimentos científicos. “A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.” (Gil, 2008, p.26). Procurando obter respostas, a pesquisa baseia-se na compreensão ou explicação de determinado problema formulado, ostentado por teorias mas, carecendo de comprovação empírica para a obtenção dessa mesmas respostas. Porém, para cada problema formulado ou cada estudo, há um tipo de pesquisa a definir que delimitará metodologicamente o tipo de estudo que se pretende realizar. Deste modo, o tipo de pesquisa refere-se à realização concreta de uma investigação planeada e desenvolvida de acordo com a metodologia científica. Tal metodologia deve ser entendida como um conjunto de etapas dispostas de forma lógica empregues na investigação. Neste sentido, Neves (2007) refere que a metodologia mais adequada a um estudo vai depender do objeto de estudo e do objetivo que se pretende alcançar.

De acordo com Gil (2008) cada pesquisa social, naturalmente, tem um objetivo específico, e os métodos e técnicas aplicadas no seu processo variam também consoante o tipo de estudo ou as respostas ao problema que se pretende obter. Deste modo, delimitou-se ou classificou-se a presente pesquisa relativamente ao objetivo geral e quanto à forma de abordagem, permitindo clarificar, assim, as estratégias de investigação, tornando-o particular, quer pelos métodos e técnicas aplicadas, quer pelo modo como abordou o problema exposto anteriormente.

Relativamente ao objetivo geral, classificou-se o presente estudo como sendo do tipo explicativo ou pesquisa explicativa. Trata-se de uma pesquisa explicativa uma vez que se procura identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenómenos. Por explicar a razão e o porquê das coisas, esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade.

Na visão de Andrade (2002), “a pesquisa explicativa é um tipo de pesquisa mais complexa, pois, além de registrar, analisar, classificar e interpretar os fenómenos estudados, procura identificar seus fatores determinantes. A pesquisa explicativa tem por objetivo aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a razão, o porquê das coisas e por esse motivo está mais sujeita a erros.” (Andrade, 2002, p.20). Segundo Sampieri (2006) este tipo de pesquisas apresenta-se como a mais estruturada e implica os seus objetivos (exploração, descrição, correlação ou associação), além de proporcionar um entendimento do fenómeno a que se refere.

Adiante, na perspectiva de Gil (2008), para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam chegar a esse conhecimento. Assim, parte-se da presente contextualização metodológica para a respetiva definição e classificação da pesquisa relativamente aos métodos utilizados para o seu delineamento. O delineamento não é mais do que a maneira pela qual um problema de pesquisa é concebido e colocado numa estrutura que se torna um guia para a experimentação, recolha de dados e análise. Segundo Pardal e Correia (1995), o método consiste, essencialmente, num conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objetivos determinados.

O método funciona como plano orientador de trabalho e “obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica.” (Pardal & Correia, 1995, p.16). Neste sentido, pode-se definir método como o conjunto de procedimentos intelectuais, técnicos adotados para se atingir o conhecimento (Gil, 2008), podendo-se, todavia, classificá-los relativamente a: métodos que proporcionam as bases lógicas da investigação científica, e métodos que esclarecem acerca dos procedimentos técnicos que poderão ser utilizados, classificação esta que os diferencia, por outros termos, relativamente aos métodos de abordagem e aos métodos de procedimentos.

Nesta lógica de conceptualização, os métodos que proporcionam as bases lógicas de investigação, esclarecem acerca dos procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos factos da natureza e da sociedade. Como refere Gil (2008) “são, pois, os métodos que possibilitam ao pesquisador decidir acerca do alcance da sua investigação, das regras de explicação dos factos e da validade de suas generalizações”. (Gil, 2008, p.9). Assim, centrou-se a presente investigação a partir da

aplicação do método dedutivo que, segundo Gil (2008) parte do geral e, a seguir, desce ao particular. “Parte dos princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente da sua lógica”. (Gil, 2008, p.9). A sua constatação geral assume-se mediante a formulação de questões de pesquisa e hipóteses que assentam em algumas fundamentações teóricas recentes, tal como se procedeu no Estado da Arte do presente estudo. De facto, partir de uma afirmação geral significa supor um conhecimento prévio.

Relativamente aos métodos que indicam os meios técnicos de investigação, como a própria classificação indica, estes métodos procuram proporcionar ao investigador a orientação necessária à realização da pesquisa, sobretudo no que concerne à recolha, tratamento e validação dos dados. Todavia, enquanto Gil (2008) associa o inquérito por questionário e a entrevista a esta categoria de métodos, outros autores indicam que é necessário estabelecer uma diferenciação entre método e técnicas. Deste modo, “método pode definir-se como um dispositivo ordenado, um procedimento sistemático, um plano geral. A técnica é a aplicação específica do plano metodológico e a forma especial de o executar”. (Grenwood, 1965, p.314).

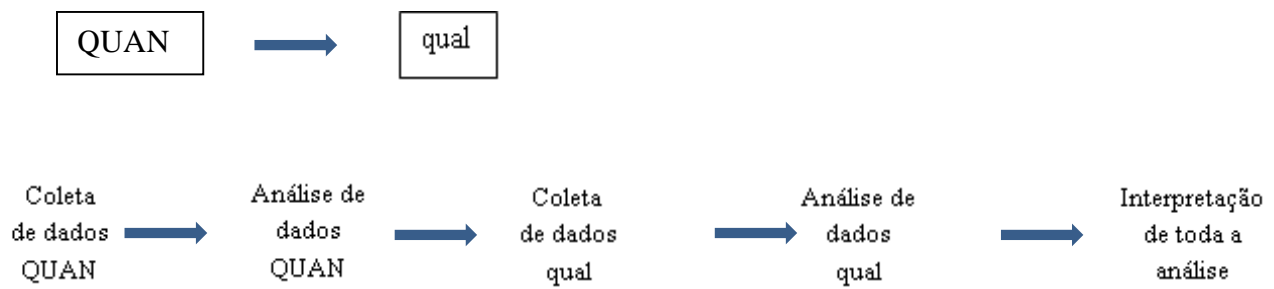
Assim, quanto à abordagem do problema ou à estratégia de investigação adotaram-se os procedimentos de métodos mistos, triangulação entre métodos ou, ainda, o estudo multimétodo, pelo que a presente pesquisa assume então um carácter de pesquisa de métodos mistos, cujos métodos empregam aspetos tanto dos métodos quantitativos quanto dos procedimentos qualitativos. Segundo Creswell (2007) estes procedimentos desenvolveram-se em resposta à necessidade de reunir dados quantitativos e qualitativos num único estudo. Consiste, pois, na combinação de métodos de pesquisa (não similares) na medição de uma mesma unidade de análise (Moreira, 2007), permitindo alcançar uma informação mais profunda e diversificada, pois os resultados do estudo adquirem maior grau de validade.

Em primeiro lugar, tratando-se de uma pesquisa circunscrita a uma escola – a Escola Profissional de Nordeste – e relativamente á generalização do estudo, mostrou-se adequado enquadrar ou definir a pesquisa como sendo um estudo de caso, procurando-se de acordo com os procedimentos mistos, acionar métodos e técnicas de recolha, registo, tratamento e análise de informação quantitativa e qualitativa, articulando uns e

outros no sentido de captar o máximo de informação e complexidade da realidade pretendida investigar. Nesta óptica, generalizar a presente pesquisa como um estudo de caso está associado à sua dimensão mais ampla de observação, embora seja considerado um método que assenta numa abordagem qualitativa e estratégia de investigação “intensiva”. Na perspectiva de Almeida (1995), consiste em analisar em profundidade as características, as opiniões, uma problemática relativa a uma população determinada, segundo vários ângulos e pontos de vista. Trata-se, pois, de um estudo de caso na medida em que a pesquisa encontra-se circunscrita a uma área geográfica, unidade de observação (Escola Profissional de Nordeste) e população limitada (alunos da Escola Profissional de Nordeste), de tal modo que só se poderá efetuar generalizações dos resultados única e exclusivamente em relação àquele espaço, tempo e unidade de observação, podendo-se, no entanto, recorrer a diversas técnicas de recolha e tratamento de dados para aquela situação particular (caso). Como salienta Pardal e Correia (1995), “o estudo de caso permite compreender naquela situação o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória.” (Pardal & Correia, 1995, p.22).

Em segundo lugar, no que concerne à aplicação dos métodos mistos, optou-se pela aplicação da conceção pragmática de recolha sequencial de dados quantitativos e qualitativos. Neste sentido, o estudo começa com um levantamento duplo para generalizar os resultados para uma população e depois, numa segunda fase, concentra-se em entrevistas qualitativas abertas visando recolher pontos de vista detalhados dos participantes Creswell (2007). Seguindo esta estratégia sequencial, a recolha de dados focalizou-se ou delineou-se a partir da técnica denominada “estratégia explanatória sequencial”, conforme se pode verificar na figura 1.

**Figura 1:** Estratégia explanatória sequencial



Fonte: Elaboração própria

De acordo com Creswell (2007) esta estratégia adotada caracteriza-se pela recolha e análise de dados quantitativos, seguida pela recolha e análise de dados qualitativos. De facto, o objetivo crucial consiste em usar os resultados qualitativos para auxiliar na explicação e na interpretação determinadas questões que o método quantitativo, por si só, não foi capaz de explicar.

Relativamente à definição do campo de análise, por correspondência aos objetivos expostos optou-se por analisar características, atitudes, opiniões ou pontos de vista dos atores específicos no contexto escolar profissional, o dos alunos matriculados neste subsistema de ensino, uma vez que são o elemento central da problemática. Como tal, o nosso objeto de estudo centra-se na Escola Profissional de Nordeste, e a população-alvo, os respetivos alunos matriculados naquela escola. A Escola Profissional de Nordeste (E.P.N.) é criada no âmbito e alcance do Decreto-Lei n.º 4/98 de 8 de Janeiro, aplicado à Região Autónoma dos Açores pelo Decreto Legislativo Regional n.º 30/2000/A de 11 de Agosto. Com sede no concelho de Nordeste, ilha de S. Miguel, desde 1 de Setembro de 2010 a Escola Profissional de Nordeste é uma valência da Fundação Padre José Lucindo da Graça e Sousa, a qual sendo uma pessoa coletiva de direito privado, sem fins lucrativos, que foi instituída pela Santa Casa da Misericórdia de Nordeste, tendo por finalidade a prossecução de ações de carácter cultural, educativo, artístico, científico, social e filantrópico a desenvolver no concelho de Nordeste.

Quanto à amostra, técnica de amostragem e técnicas /instrumentos de recolha de dados adotados, três momentos distintos definem o presente estudo. Recorreu-se, numa

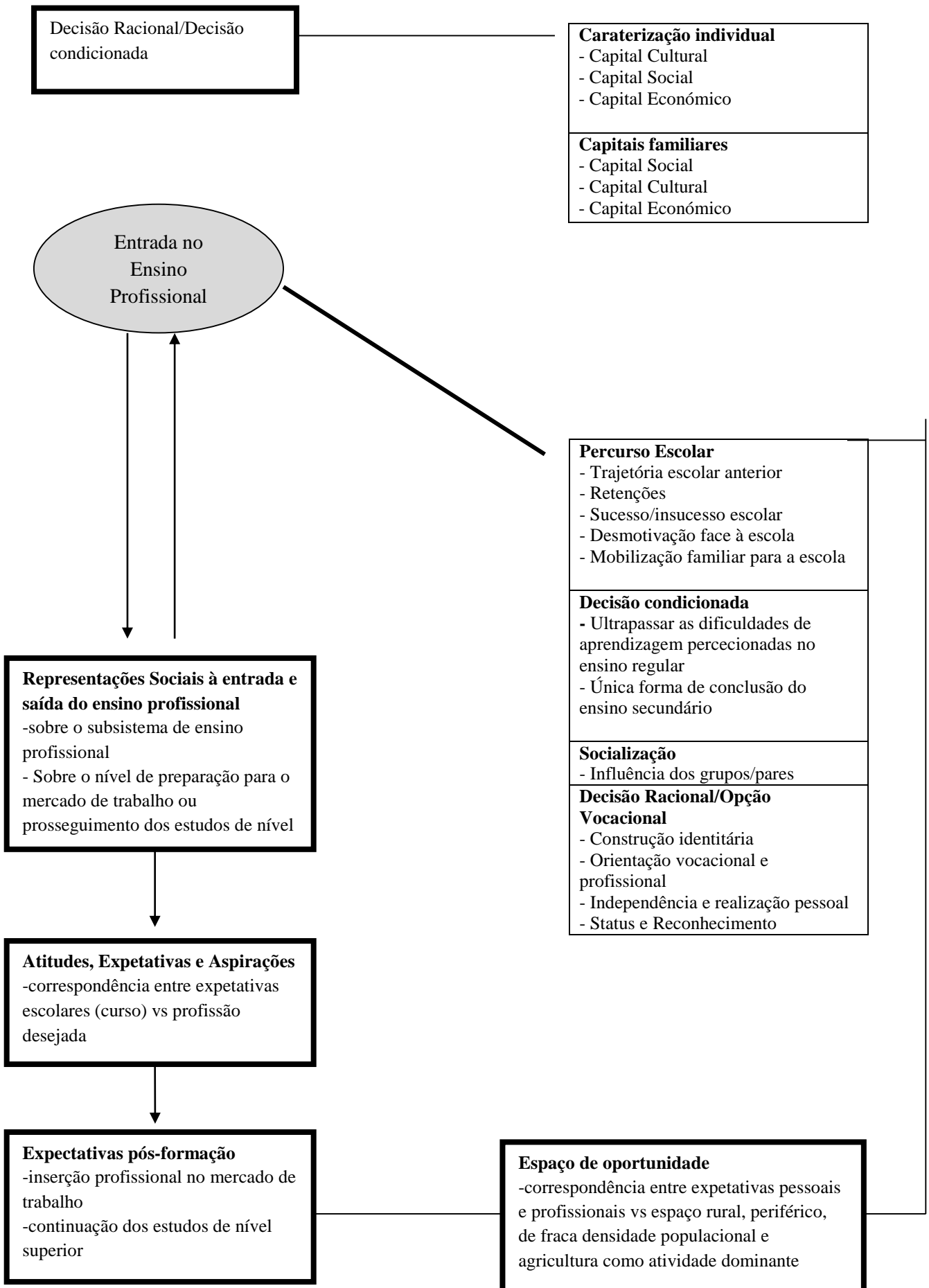
primeira fase, ao procedimento de análise documental, incluindo: decretos-lei, projeto pedagógico educativo, número de alunos matriculados e históricos curriculares. Para a recolha de informação quantitativa, foi, estruturado, concebido e aplicado por administração direta, um inquérito por questionário a todos os alunos da escola, num total de 64 alunos, não tendo sido, porém, adotada nenhuma técnica de amostragem, dada a reduzida população ou unidade de análise. Tal aplicação decorreu durante a 2<sup>a</sup> quinzena do mês de Abril de 2013. Após a recolha, foram os mesmos lançados e validados numa base de dados do programa informático SPSS - Statistical Package for the Social Sciences. Após um tratamento e análise cuidada dos dados, seguiu-se a aplicação do método qualitativo, tendo sido concebida uma entrevista de carácter semi-estruturada a ser aplicada a uma amostra de alunos finalistas daquela escola, com intuito de aprofundar algumas questões pertinentes, uma vez que o inquérito questionário não permite tal aprofundamento. A seleção dos alunos (amostra) que participaram da aplicação da entrevista partiu do emprego da técnica de amostragem intencional (não-probabilística). Segundo Vicente, Reis e Ferrão (2001) este tipo de amostra é composta de elementos selecionados deliberadamente (intencionalmente) pelo investigador, geralmente porque considera que possuem características que são típicas ou representativas da população. A opção por este tipo de amostra deve-se ao facto do investigador conhecer à partida características específicas de cada unidade de observação envolvida, isto é, de cada aluno, cujas características corresponderão aos objetivos da pesquisa e à recolha de informações que o investigador necessita. Porém, a dimensão da amostra foi determinada a partir da saturação que, segundo Guerra (2006), aplica-se quando os dados que estão ser recolhidos não trazem mais informações novas ou diferentes que justifiquem continuar com a recolha de dados empíricos. Cumpre-me referir que a saturação satisfaz duas funções essenciais: permite, do ponto de vista observacional, indicar em que momento o investigador deve parar a recolha de dados; do ponto de vista metodológico, permite generalizar os resultados ao universo de trabalho (população) a que o grupo analisado pertence. “Assim, a saturação é definida como um fenómeno pelo qual, depois de um certo número de entrevistas, o investigador – ou a equipa – têm a noção de nada recolher de novo quanto ao objeto de pesquisa.” (Guerra, 2006, p.42). A análise dos dados qualitativos obtidos mediante o emprego da entrevista, foi elaborada com recurso a técnicas de análise conteúdo.

## **4.4. Modelo Conceptual**

### **4.4.1. Modelo de Análise**

Tendo em conta a revisão de literatura, as questões e os objetivos de pesquisa, delineou-se o seguinte modelo de análise a partir do qual se levantou hipóteses explicativas, ou seja, proposições provisórias que serão confrontadas numa etapa posterior, aquando do confronto com os dados da observação. Segundo Quivy e Campenhoudt “o modelo é um sistema de hipóteses articuladas logicamente entre si. Ora a hipótese é a precisão de uma relação entre conceitos; portanto o modelo é também um conjunto de conceitos logicamente articulados entre si por relações presumidas.” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.138). Este modelo de análise é composto por conceitos e hipóteses que estão estreitamente articulados entre si, para, em conjunto, formarem um quadro de análise coerente e unificado, composto também por hipóteses, terá como objetivo a produção de respostas às questões de pesquisa formulada, bem como aos objetivos ostentados anteriormente.

**Figura 2: Modelo de Análise**



#### **4.4.2. Hipóteses de Investigação**

Qualquer investigação assenta em hipóteses, que são formuladas com base numa questão de partida e funcionam como possíveis respostas a essa mesma questão. Como refere Sampieri (2006), as hipóteses relevam os objetivos e as questões de pesquisa para orientar o estudo. Constituem o resultado da formulação do problema que, por sua vez, resulta da revisão da literatura. “O papel das hipóteses na pesquisa científica é sugerir explicações para determinados factos e orientar a pesquisa de outros.” (Seltiz, Jahoda, Deutsch & Cook, 1967, p. 42). Além disso, uma hipótese pressupõe uma relação entre dois conceitos ou fenómenos e é uma resposta provisória, que deverá ser verificada. As hipóteses podem ter duas formas distintas: a primeira forma consiste na “antecipação de uma relação entre um fenómeno e um conceito capaz de o explicar”, a segunda forma, e a mais utilizada, consiste na “antecipação de uma relação entre dois conceitos” (Quivy, 1998, p.136). Seja qual for a forma que assumir, a hipótese funciona como uma resposta provisória à questão de partida do estudo e pode afirmar que algo ocorre em determinado caso, sendo posteriormente confrontada com os dados recolhidos na observação, a fim de se perceber, efetivamente, se confirma.

A hipótese é uma conexão necessária entre teoria e investigação, que conduz à descoberta de novos conhecimentos. Depois de colocada a pergunta de partida é agora necessário dar-lhe uma resposta, mesmo que provisória, de forma a orientar a pesquisa. Segundo Goode e Hatt (1979) a hipótese funciona como resposta antecipada face às questões que se pretende investigar, “é uma proposição que pode ser colocada à prova para determinar sua validade”. (Goode e Hatt, 1979, p. 75). A este respeito (Sampieri, 2006) refere que as hipóteses não são necessariamente verdadeiras, podem ou não ser comprovadas com os factos. “São apenas proposições sujeitas à comprovação empírica e à verificação.” (Sampieri, 2006, p. 120). Mas, as hipóteses constituem tentativas de explicação, na medida em que, direta ou indiretamente, indicam o tipo de observações que o investigador deve recolher, bem como as relações a verificar entre estas observações, para averiguar em que medida a hipótese é confirmada ou infirmada pelos factos observados. É a partir delas, através de confirmação ou refutação, que o investigador poderá obter resposta comprovada às suas questões formuladas. Sampieri (2006) classifica as hipóteses de acordo com quatro funções por elas desempenhadas. Em primeiro lugar, classifica-as como diretrizes de uma pesquisa, isto é, formulá-la ajuda o investigador a decifrar o que está tentando provar; em segundo lugar, têm uma

função descritiva e explicativa, conforme o estudo; a terceira função consiste em provar teorias, ou seja, permitirão posteriormente realçar a veracidade científica das teorias estudadas; por último, elas podem sugerir teorias sendo que a partir de sua indução seja possível construir uma nova teoria paralelamente àquela outrora abordada.

Para serem aceites e testadas, portanto, válidas cientificamente, as hipóteses devem ser conceptualmente claras e específicas, devem ter referências empíricas, ser moderadas, devem estar relacionadas com as técnicas disponíveis e com uma teoria. Assim, com base na problemática proposta e com a formulação das questões de pesquisa, as hipóteses formuladas para o presente modelo de análise são. Estabelecida a definição de conceitos e de variáveis, procedeu-se no presente estudo à concepção de duas hipóteses, uma de cariz quantitativa, e outra, de cariz qualitativa. Para cada hipótese geral foram concebidas sub-hipóteses que assumem um papel complementar precedente à observação. Contudo, realça-se que ambas as hipóteses, seguindo os grupos diferenciados por Gil (2002, 2008) foram construídas com base na relação de dependência que estabelecem entre duas ou mais variáveis, sendo esta relação do tipo assimétrica. Isto significa que as hipóteses deste grupo estabelecem que uma variável interfere na outra. As relações assimétricas indicam que os fenómenos não são independentes entre si (relações simétricas) e não se relacionam mutuamente (relações recíprocas), mas que um exerce influência sobre o outro.

HG1: Quanto mais baixo é o capital social e cultural dos pais, menores são as aspirações dos filhos em relação ao prosseguimento dos estudos de nível superior.

SH1: Se os estudantes são filhos de pais com níveis socioprofissionais baixos, então, estes encontram-se mais orientados para o sistema de emprego, e, conseqüentemente, procuram, a curto prazo, uma inserção no mercado de trabalho, em detrimento do prosseguimento dos estudos de nível superior.

SH2: Se os alunos do ensino profissional no seu percurso escolar no ensino regular tiveram insucesso/abandono escolar, então a opção pela via do ensino profissional é uma decisão condicionada.

SH1: Se os jovens percecionam o ensino profissional como um currículo de aprendizagem mais acessível e orientado para a vida ativa, então a opção pelo ensino

profissional baseia-se no acesso mais imediato ao mercado de trabalho e na construção a sua identidade social e profissional e numa mobilidade ascendente face aos pais.

HG3: se os jovens percebem o concelho de Nordeste como um local idealizado de bem viver e onde pretendem permanecer, então optam por ofertas formativas centradas localmente.

#### **4.4.3. Operacionalização das variáveis e indicadores**

A construção do modelo de análise anteriormente descrito apresenta-se como o passo final a anteceder a construção da técnica de recolha de dados. Ora, para a construção desta técnica torna-se necessária a definição, com base nos conceitos que constituem o campo teórico, das variáveis e dos indicadores que permitirão formular as questões que constituirão a técnica de recolha de dados. A fase de operacionalização das variáveis começa precisamente com o delineamento da pesquisa. Segundo Gil (2002), indica de que modo os conceitos e as variáveis devem ser colocados em contacto com os factos empíricos para a obtenção de respostas significativas. Operacionalização das variáveis pode ser definida com base em Gil (2008), como o processo que sofre uma variável (ou um conceito) a fim de se encontrar correlações empíricas que possibilitem sua mensuração ou classificação. Deste processo de construção de índices empíricos decorrem 3 procedimentos.

Construir um conceito, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), consiste em determinar as dimensões que o constituem, através das quais dá conta do real. Tratando-se, pois, de uma simples noção vaga e pouco clara no que concerne à obtenção de respostas, limita-se ainda a designar um objeto, sem de forma nenhuma poder auto-reinvindicar o estatuto de conceito. Outra designação atribuída ao conceito é a variável que, embora quase interpretados de uma forma ambígua, apresentam a mesma tónica científica. “Diremos ainda que se trata de conceitos classificatórios, já que, em relação a um objeto de conhecimento teoricamente relevante, qualquer variável nele opera uma partição em classes de equivalência mais ou menos amplas”. (Almeida & Pinto, 1976, p.116). Variável é assim um conceito operacional e classificatório que se aplica a um conjunto de pessoas ou objetos, os quais adquirem diversos valores ou manifestações com respeito à variável.

Um segundo passo está associado à decomposição do conceito ou da variável naquilo que Almeida e Pinto (1976) designam por aspetos, componentes ou dimensões. No

presente estudo optou-se por fazer referência à expressão mais comum, dimensões, que se referem a um conjunto complexo de fenómenos que se pretende observar. No entanto, nem sempre a decomposição é possível pelo que, as dimensões já operacionalizadas podem assumir o estatuto de conceitos gerais, tal como ocorrido na presente investigação.

Este processo de operacionalização assenta então, na definição teórica da variável e a enumeração das suas dimensões. Posteriormente, torna-se necessária a sua definição empírica, ou seja, construção dos indicadores, que indicam o seu valor de forma prática ou para que o conceito referenciado se transforme num sentido que o aproxime dos objetivos da análise empírica. Consiste na definição de indicadores de modo a confrontar a realidade com as hipóteses. “O indicador é, em princípio, uma manifestação observável e mensurável das componentes do conceito. Ora, aqui todos os indicadores são apreciações subjetivas que exprimem perceções. Neste caso, o que é observável são as palavras que exprimem a opinião e o que é mensurável é o conteúdo ou o sentido de um discurso” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.261). Constituem, pois, num momento e num contexto dados, instrumentos que permitem classificar o observado no tocante às diversas dimensões do estudo. (Pardal & Correia, 1995). A partir daí, torna-se possível a medição desses indicadores, o que possibilitará conhecer o valor da variável.

Esta referida decomposição decorre, aliás, da desconstrução dos conceitos inerentes às hipóteses de pesquisa e outros que não foram correlacionados mas que, fazendo parte dos objetivos e da problemática em causa, necessitaram de uma definição de dimensões ou variáveis intermédias para a partir destas se constituírem os indicadores, que por sua vez, permitirão medir estas mesmas dimensões e aproximar-se do objeto a construir pelo facto de exigir uma análise das respetivas relações estabelecidas e permitir um controle técnico adequado. Nesta operação estão envolvidas técnicas e teorias que permitirão construir meios de trabalho da produção teórica ou confrontação da mesma. “A partir do que sobre seleção de indicadores se disse, poderá também concluir-se da sua dependência em relação ao marco teórico com que se está trabalhando e a uma série de decisões referentes às possibilidades técnicas de mediação.” (Almeida & Pinto, 1976, p.51).

Portanto, nesta fase do estudo, procedeu-se a uma operacionalização de variáveis ou conceitos, as quais originaram dimensões de análise, e, posteriormente, os indicadores que permitirão medir em forma de questões as referidas variáveis. “Na pesquisa experimental, a operacionalização das variáveis exige que se considerem as condições de mensuração, sobretudo que possam ser selecionados os instrumentos apropriados.” (Gil, 2002m p. 94). Deste modo, conforme se apresenta no quadro que se segue, as variáveis constituem os conceitos gerais implícitos neste estudo, enquanto os indicadores constituem os meios pelos quais se poderá construir as perguntas do instrumento de recolha de dados e gerar resposta às dimensões.

**Quadro 3:** Operacionalização das Variáveis e Indicadores

<b>Conceitos</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Origem social</b>	Caracterização individual	Sexo
		Idade
		Freguesia
		Ano que frequenta
		Designação do curso
	Capital Cultural	Importância da escolaridade
		Nível de escolaridade dominante na família
		Transmissão de valores escolares para os filhos
	Capital Social	Principal meio de subsistência
		Condição perante o trabalho
		Grande Grupo de Profissões Dominante na Família dos Alunos
		Origem Socioprofissional
	Capital Económico	Rendimento líquido mensal
	Situação familiar	Composição do agregado familiar
Tipologia familiar		
<b>Trajectoria escolares anteriores</b>		Escola anteriormente frequentada
		Sucesso/insucesso escolar
		Nº de anos reprovados
		Motivos de reprovação
		Comportamento
		Dificuldades de aprendizagem
		Abandono escolar

<b>Ensino profissional/Decisão racional vs racional limitada/Capital Social e cultural</b>		Relacionamento com os agentes da comunidade educativa
		Hábitos de estudo
		Expectativas profissionais antes da entrada na modalidade de formação atual
	Mobilização familiar para a escola e socialização	Interesse e participação dos pais na vida escolar
		Ajuda nos estudos
		Diálogos sobre a escola
		Participação em reuniões/atividades na escola
		Envolvimento familiar, amigos, professores, ou outros, no processo de decisão e escolha da escola e do curso
	<b>Trajetória formativa atual</b>	
	Decisão Racional/Construção de identidade social e profissional	Idade de entrada no ensino profissional
		Razões da escolha do ensino profissional
		Quem escolheu a escola e as razões da escolha
		Quem escolheu o curso e razões da escolha
		Razões que levaram ao prosseguimento dos estudos
		Fatores para a escolha de uma profissão
Correspondência face às representações e expectativas dos pais		
Expectativas parentais e profissão dos pais como fatores de influência no processo de decisão		
Relacionamento com os agentes da comunidade educativa		
Autoavaliação do atual desempenho escolar		
Expectativas em relação ao curso		
Autoavaliação sobre o modelo de ensino profissional		
Diferenças apontadas entre o ensino regular e o ensino		

		profissional
		Principais obstáculos/vantagens associados à aprendizagem na atual modalidade de formação
		Perceção individual sobre o nível de preparação que o ensino profissional confere para a entrada no mercado de trabalho
		Perceção individual sobre o nível de preparação que o ensino profissional confere para o prosseguimento dos estudos de nível superior
<b>Expetativas escolares e profissionais futuras</b>	Relação formação-profissão	Aproximação do curso ao mercado de trabalho
		Realização de estágios profissionais
		Conhecimento de profissões
		Utilidade do curso no futuro profissional
	Perspetivas futuras	Prosseguimento dos estudos
		Inserção profissional a curto prazo
<b>Espaço de oportunidade</b>	Perspetiva sobre o espaço em que se encontram inseridos/associação do âmbito geográfico, socioeconómico e populacional face às expetativas dos jovens	Limitação na escolha da escola pelo fator distância
		Limitação na escolha do curso pelo fator pouca oferta formativa
		Perceção sobre as condições para a fixação dos jovens
		Satisfação relativamente ao local onde vivem
		Perspetivas pessoais/profissionais relativamente ao local onde vivem
		Local de mudança preferido dentro da ilha ou fora desta
		Perceção dos principais sectores de atividade económica
		Perceção da estrutura populacional relativamente ao local onde vivem
		Utilidade do curso para o espaço
		Capacidade de empregabilidade face à área do curso ou outras
		Importância da formação profissional

## **4.5. Metodologia de recolha e tratamento de dados**

Nesta fase do estudo propomo-nos identificar e clarificar as diferentes técnicas de recolha e análise de dados levadas a cabo para efeitos de verificação empírica. Porquanto, sabe-se que as técnicas constituem um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, “um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações e, que consiste o método, com vista à verificação empírica – confrontação do corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra”. (Pardal & Correia, 1995, p.48).

Todavia, assentando a fase de observação sob diferentes formas, consoante se trate de observação direta ou indireta, neste sentido, optou-se pela conceção e emprego de técnicas não documentais, instrumentos que incorporam a modalidade de observação indireta ou não participante. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), na observação indireta, o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada, sendo, assim, menos envolvido emocionalmente com a situação social (Goode & Hatt, 1979), de tal modo que, nesta observação indireta, o instrumento de observação corresponde ao inquérito por questionário ou a entrevista.

Para o efeito, construiu-se e aplicou-se o inquérito por questionário, correspondendo ao método quantitativo, por um lado, e o recurso à entrevista semi-estruturada, satisfazendo as diligências do método qualitativo, por outro lado.

### **4.5.1. Inquérito por Questionário**

Independentemente do tipo de instrumento a ser utilizado, as técnicas de interrogação permitem a obtenção de dados na perspetiva do pesquisado. Como refere Gil (2002), assim, o levantamento de dados apresenta com frequência algumas limitações, no que se refere ao estudo das relações sociais mais amplas, sobretudo quando se compreendem variáveis de natureza institucional. Ainda assim, a técnica do questionário, entre outras, revela-se bastante útil para a obtenção de informações acerca do que o entrevistado “ (...) sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para qualquer das coisas precedentes” (Selltitz, 1967, p.273, citado em Gil, 2002, p.115). A escolha do instrumento de recolha de dados está efetivamente dependente dos objetivos de pesquisa, daqueles que pretendemos alcançar com a investigação, bem como do universo a ser estudado (Neves, 2007). Tal

planeamento e construção implica o recurso à análise das características dos inquiridos, ou seja, de modo a apropriar as questões formuladas às especificidades do público-alvo. Porém, como na presente pesquisa, o recurso a anteriores estudos permitiram clarificar, à priori, características e resultados provenientes de públicos similares, rejeitou-se a aplicação de entrevistas exploratória, as quais depois de analisadas permitiriam a formulação das questões empregues no inquérito por questionário. Uma vez tratando-se de uma população cujas características já foram abordadas, optou-se, em primeiro lugar, pela conceção e aplicação do inquérito por questionário.

Segundo Gil (2008), esta técnica é constituída por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com intuito de obter informações relativas a conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, vivências do passado. Sendo o inquérito por questionário um caso particular de entrevista, aliás, o mais estruturado e rígido dos tipos de entrevista (Almeida & Pinto, 1976), esta técnica de recolha de dados, além de constituída por perguntas estandardizadas, isto é, de igual formulação, de leitura e ordem de inquirição, permite, pois, estimar grandezas absolutas, grandezas relativas, descrever um população ou subpopulação (amostra), bem como verificar hipóteses, estabelecendo relações entre variáveis (Moreira, 2007).

O inquérito por questionário aplicado, sobre a forma de administração direta ou autoadministrado, em que o próprio inquirido regista as suas respostas e onde, portanto, a presença de um entrevistados não influencia a exequibilidade da técnica, foi aplicado junto de 64 alunos (população-total), da Escola Profissional de Nordeste, não tendo sido selecionada ou construída técnica de amostragem para tal aplicação, uma vez tratando-se de um universo de estudo muito reduzido. As perguntas do questionário foram principalmente de carácter fechado, e, por vezes, mistas, isto é, quando o inquirido tem opções para marcar e, ainda, oportunidade de acrescentar algo não pensado pelo investigador. Para além disso, as questões continham alguns tipos de escala de modo a medir a intensidade das atitudes ou comportamentos.

No que diz respeito ao conteúdo das questões, a sua maioria procurou absorver factos da vida dos entrevistados no que concerne as ações e atividades envolvidas na problemática (Ghiglione & Matalon, 1993). As questões foram formuladas a partir dos das variáveis e dimensões operacionalizadas no modelo de análise, resultando daí uma série de indicadores que permitiram a construção das perguntas, de modo a reter e

compreender as opiniões e observações feitas pelos alunos quanto aos motivos associados ao ingresso no ensino profissional, incluindo caracterização socioeconómica e socioprofissional do agregado familiar, permitindo identificar a classe social e, por sua vez, perceber se a origem social influencia as decisões. Foram também formuladas questões associadas ao anterior percurso escolar, o grau de envolvimento dos pais na vida escolar, influência do grupo de pares na decisão, opinião (representação social) dos alunos quanto ao modelo educativo da escola profissional e ao nível de preparação com vista ao ingresso no mercado de trabalho ou prosseguimento de estudo e, por fim, as expectativas académicas e profissionais dos alunos. Ainda assim, o inquérito era também constituído por variáveis de caracterização geral (tais como sexo e idade), permitindo, posteriormente, um cruzamento de informações e por grupos.

O inquérito, para além de ter tido em conta variáveis de caracterização geral incluiu, também, variáveis de carácter mais específico, em estreita concordância com os objetivos da pesquisa. Assim sendo, interessou deter outros elementos sobre o percurso escolar do inquirido como também elementos de caracterização do agregado doméstico de origem, de modo a proceder-se à caracterização do meio social de origem, indicadores associados à opção vocacional e identidade pessoal e profissional, bem como ao nível das representações sociais com vista a determinar os fatores subjacentes ao ingresso no ensino profissional. Por último, teve-se em conta critérios que determinam as expectativas escolares e profissionais desses alunos pós-formação.

Deste modo, a aplicação do inquérito permitiu não só “interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghiglione e Matalon, 1993: 2), mas também analisar e interpretar os resultados obtidos junto desses indivíduos. Pois, segundo Boudon, os inquéritos: permitem, por um lado, obter, sobre os elementos de uma população, informações estandardizadas e, por consequência, comparáveis de indivíduo para indivíduo ou de elemento para elemento. Por outro lado, eles permitem observar todas as variáveis introduzidas através de hipóteses e estabelecer directamente as relações entre estas variáveis (Boudon, 1990, p.50).

Permitiu uma generalização dos resultados face à população estudada, através de correlações entre variáveis, pois, segundo Quivy e Campenhoudt, os inquéritos permitem “quantificar uma multiplicidade de dados e proceder, por seguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.189).

A construção do questionário tratou-se, pois, de um processo lento e constituído por etapas, desde logo pelo tratamento de variáveis e criação de indicadores, não obscurecendo o recurso a pesquisas e leituras preliminares associadas à problemática e aos objetivos em causa determinantes para a sua construção base. Para estas pesquisas preliminares recorreu-se a estudos e artigos recentes, elaborados no âmbito da caracterização do público-alvo que frequentam o ensino profissional em Portugal, desde logo, reteve-se informação associada aos problemas, aspirações, representações e caracterização dos jovens e, ao mesmo tempo, uma investigação relativa aos objetivos específicos da pesquisa, isto é, relativamente aos fatores/condicionalismos assentes na tomada de decisão.

Recolhidos os dados provenientes da aplicação do inquérito por questionário, procedeu-se à análise e tratamento dos mesmos como é obrigatório em toda a pesquisa social. A análise das informações tem como objetivo: em primeiro lugar, o tratamento dos dados para testar as hipóteses; depois, a análise das relações entre as variáveis; por fim, a comparação dos resultados observados com os resultados esperados a partir da hipóteses (Quivy e Campenhoudt, 1998), e, assim, possibilitar o fornecimento de respostas ao problema assente na investigação (Gil, 2008). Ainda assim, os processos de análise e interpretação, variam consoante o tipo de pesquisa e seguem os seguintes passos: estabelecimento de categorias; codificação; tabulação; análise estatística dos dados; avaliação das generalizações obtidas com os dados; inferência de relações causais e, por fim, a interpretação dos dados (Gil, 2008, p. 156).

No caso dos dados quantitativos recolhidos a partir do inquérito por questionário, analisaram-se os mesmos com recurso a técnicas quantitativas ou de tratamento estatístico, recorrendo ao SPSS, pois “a análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário”. (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 224). Segundo Domingues, Aurélio e Neves (2007), no caso da abordagem quantitativa, a análise de dados de opiniões e informações recolhidas poderá ser traduzida em números, para que, em seguida, utilizando técnicas estatísticas, realizem-se diversas tabulações. No entanto, esta análise estatística dos dados permitiu quantificar os fenómenos, possibilitando, tal como refere Pardal e Correia (1995), a identificação de aspetos, regularidades ou padrões que os caracterizem. “o estudo estatístico pode ultrapassar a simples análise de dados, ao fornecer instrumentos possibilitadores de interpretação de conjuntos numéricos, numa

perspectiva de modelação e caracterização dos fenómenos observados.” (Pardal e Correia, 1995, p.88).

Nesta lógica de atuação, a preparação os dados que constituirão o objeto de análise são as respostas-informações obtidas para cada indicador durante observação, sem do que, a utilização do SPSS enquanto técnica ou instrumento de tratamento de dados permitiu a análise das relações entre as variáveis constantes nas hipóteses, variáveis estas que se traduzem em conceitos implicados nas hipóteses, as dimensões, os indicadores ou os atributos que as definem, recorrendo, para tal, aos seguintes testes ou procedimentos: descrição dos dados; determinação da relação entre variáveis e análise multivariada. Por fim, e não menos importante, a sua aplicação subjacente à análise dos dados, facultou o termo da comparação entre os resultados observados e os resultados a partir das hipóteses, permitindo tirar e apresentar conclusões a partir da análise dos próprios dados recolhidos.

#### **4.5.2. Entrevista Semi-Directiva**

Numa segunda fase de observação de recolha de dados, foi aplicada a técnica da entrevista com intuito de complementar e esclarecer alguns dos problemas levantados pela leitura da análise estatística (Quivy & Campenhoudt, 2005), satisfazendo a necessidade de articulação do inquérito com outra técnica de informação, para que obtenha um processo completo de inquirição aos indivíduos. Desta forma, ao longo da apresentação dos resultados, serão usados excertos exemplificativos das entrevistas para completar a análise estatística proveniente dos questionários sempre que nos parecer pertinente.

Pode-se definir entrevista como “ a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação”. (Gil, 2008, p.109). Geralmente, é aplicada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, bem como das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. Aplica-se, em todo o caso, quando se pretende compreender a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados, seja através de opiniões, de aspirações ou de perceções (Quivy e Campenhoudt, 1998). Não obstante as definições exaustivas da entrevista e os diferentes tipos que ela pode assumir, certo é

que, entre as suas inúmeras vantagens, destaca-se: a obtenção de informação em profundidade “intensiva, de carácter holístico ou contextualizada (Moreira, 2007, p.211), a partir das expressões dos entrevistados. Permite uma melhor compreensão ou esclarecimento dos dados estatísticos analisados posteriormente à sua recolha por intermédio da aplicação do inquérito por questionário.

As entrevistas tiveram um carácter semi-directivo, e, assim, apresentando-se como técnica complementar ao inquérito por questionário, não constituindo, porém, o método principal no presente estudo, mas procurou aprofundar e verificar os temas pretendidos sem limitar as respostas dos entrevistados, mas procurando que estes seguissem as perguntas guias previamente construídas. A entrevista do tipo semi-directiva ou semi-estruturada apresenta-se como aquela que é a mais utilizada em pesquisa social, pelo que, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Neste tipo de entrevista o investigador dispõe de um esquema de entrevista, ou ainda, de perguntas-guias ordenadas e redigidas de modo a terem a mesma interpretação por parte dos entrevistados, mas de resposta livre ou aberta, cabendo ao entrevistador, a partir do seu esquema orientador de perguntas, orientar ou reencaminhar o entrevistado em caso de dispersão ou de não correspondência aos temas propostos. Neste sentido, “o esquema de entrevista estrutura o indivíduo, quer o queiramos quer não, e, conseqüentemente, lhe impõe um quadro de referência”. (Ghiglione & Matalon, 1993, p.72)

Pretendeu-se com a aplicação da entrevista, a recolha de dados que revelem um aprofundamento de temas ou questões que não foram totalmente explícitos anteriormente ou que não tendo sido referidos, acabaram por surgir mediante o emprego da entrevista. Aliás, a entrevista assume a funcionalidade de assegurar que os métodos anteriormente utilizados não foram enviesados de uma forma ou de outra.

Por fim, o conteúdo da entrevista foi objeto de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho, ou, tal como no presente estudo, com intuito de aprofundamento de determinadas questões que, não tendo sido abordadas no inquérito por questionário, ou não sendo extremamente explícitas, implicam alguma análise profunda. Deste modo, a entrevista aplicada presentemente não foi tida como exploratória, mas como pós-experimental ou técnica complementar.

Apos a fase de elaboração e realização de entrevistas, foi efetuada a análise de conteúdo das mesmas. Esta é uma técnica de tratamento de informação sempre associada a técnica da entrevista que “procura agrupar significações, e não vocábulos, e é, em princípio, aplicável a todos os materiais significantes, a todas as «comunicações», não se acantonando aos textos escritos”. (Almeida & Madureira, 1976, p.96). Trata-se, pois, de uma técnica que estabelece o confronto entre o quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido (Guerra, 2006), tratando de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Neste sentido, constituindo-se a análise de conteúdo por uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa, isto é, que consiste nas próprias interrogações do investigador, realça-se que de acordo com os procedimentos adotados para o tratamento e análise dos dados recolhido pelo inquérito por questionário, também a análise de conteúdo compreendeu três fases de execução reveladas por Albarello et al (1997) e Gil (2008): a redução dos dados; a apresentação/organização dos dados e a interpretação/validação dos resultados.

Assim, com a técnica da análise de conteúdo procurou-se, como realçam Silva e Pinto (1986), a desmontagem dos discursos dos entrevistados e a produção, com o recurso a grelhas de análise, de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação como resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise.

Tal como no tratamento dos dados recolhidos pelo inquérito por questionário, em relação à análise de conteúdo, procedeu-se à codificação dos dados e à sua categorização, sabendo, à priori que, a codificação consiste numa transformação dos dados em brutos do texto, “transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (Bardin, 2008, p.129).

## **CAPÍTULO V – O CASO DOS ALUNOS DA ESCOLA PROFISSIONAL DO NORDESTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONFIGURAÇÕES**

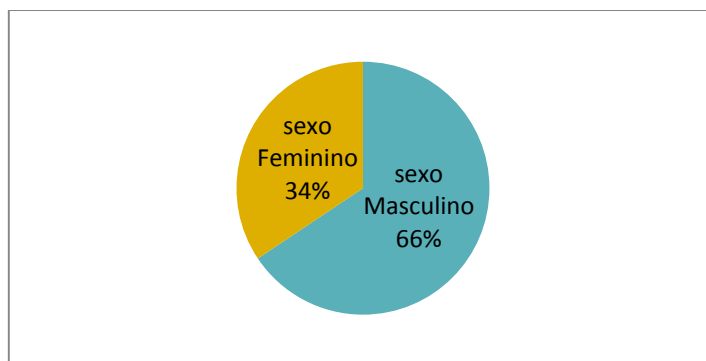
O presente capítulo procura, sobretudo, desenvolver os dados recolhidos junto da amostra em estudo, amostra esta composta pelos alunos que frequentam/frequentavam cursos ministrados pela escola profissional de nordeste no ano letivo 2012/2013.

A análise aqui desenvolvida terá em conta especificidades como a distribuição da amostra por sexo, idade, localidade e outros indicadores, indo, para além disso, a indicadores gerais, os quais permitam indagar de que modo a origem social, trajetórias escolares anteriores influenciam o processo de tomada de decisão de entrada no subsistema de ensino profissional, bem como, perceber quais são as perspetivas/projetos escolares futuros dos jovens.

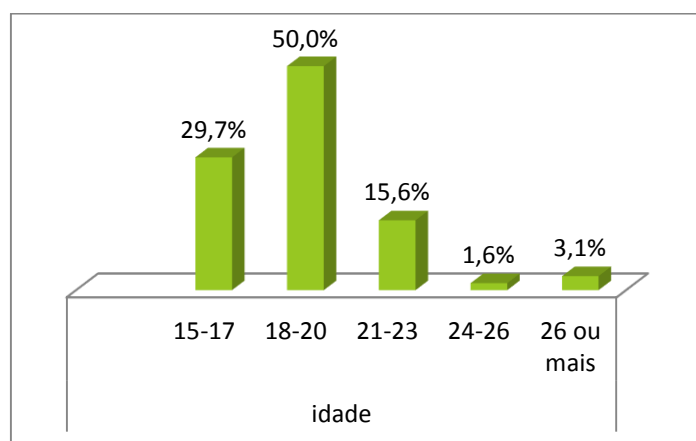
Com esta análise particular da amostra constituída por todos os alunos matriculados naquela escola, procura-se, de igual, modo, ainda que, se tratando de uma pesquisa descritiva e explicativa, afirmar ou refutar as hipóteses de pesquisa definidas anteriormente. Porém, ainda que de uma forma descritiva, tendo em conta que não foram efetuados quaisquer testes estatísticos.

### **5.1. Indicadores Sociodemográficos dos alunos**

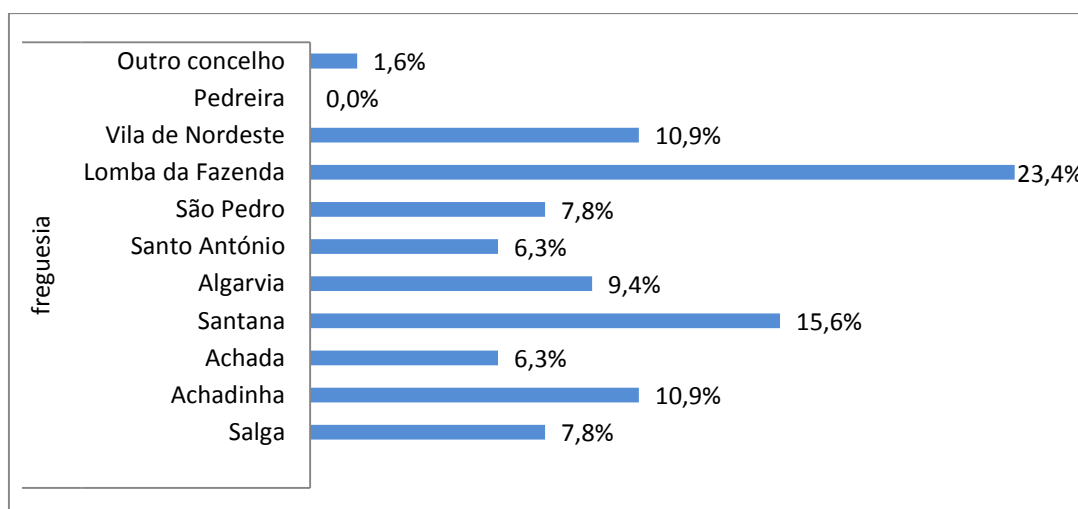
**Gráfico 3:** Distribuição das Amostra por Género (%)



**Gráfico 4:** Distribuição da Amostra por Grupos de Idade (%)



**Gráfico 5:** Distribuição da Amostra em Função do Local de Residência (%)

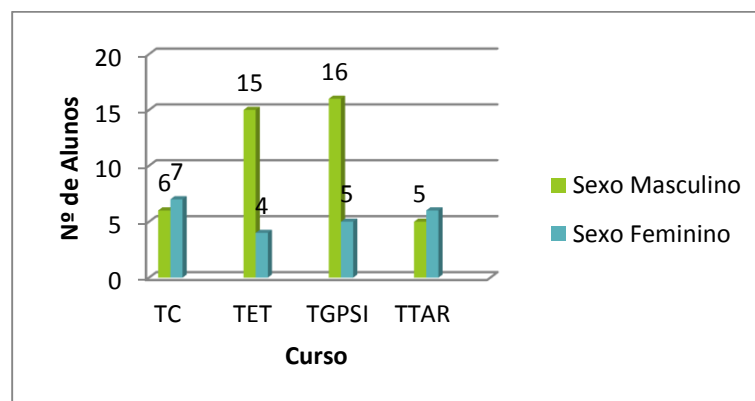


No que diz respeito aos indicadores sociodemográficos dos alunos, ou seja, relativamente ao sexo, idade e ao número de indivíduos que constituem o agregado familiar, pode-se constatar que, dos 64 alunos questionados, 66% corresponde ao sexo masculino e 34% ao sexo feminino. Deste modo, pode-se constatar que, há uma maior predominância dos jovens do sexo masculino que optam por esta via de ensino do sexo rapazes, em detrimento das raparigas, razão esta que está associada a uma maior propensão para o prosseguimento e prolongamento dos estudos por parte das mulheres, isto é, de um modo geral, as mulheres optam por dar continuidade ao ensino secundário por via do ensino regular. Ao contrário, os jovens do sexo masculino, tendem a enveredar maioritariamente por esta via, pois, há menor propensão para o prosseguimento de estudos, ou ainda, para a ideia da reprodução social cultural do pai,

isto é, embora atingindo um nível de escolaridade superior ao dos seus progenitores, para op Em relação à idade, de um número absoluto de 32 pessoas, a percentagem mais acentuada é de 50% que corresponde às idades compreendidas dos 18 aos 20 anos. A percentagem mais baixa é dos 24 aos 26 anos, registando-se apenas 1,6, que corresponde a uma pessoa. Por último e no que toca ao número de indivíduos que constituem o agregado familiar, pode-se verificar que 42,2% têm quatro indivíduos no agregado familiar, seguindo-se cinco ou mais indivíduos com 32,8%.

Atendendo à distribuição da amostra em função do local de residência verifica-se que a freguesia da Lomba da Fazenda regista 23,4% dos alunos daquele local, seguindo-se a Santana com 15,6%, Achadinha e Vila de Nordeste com 10,9%. Registo para a freguesia da Pedreira que apresenta 0,0% e para a opção de outro concelho, registando 1,6%, demonstrando o interesse de outros alunos fora do concelho a ingressarem na Escola Profissional de Nordeste. Localizada em São Pedro de Nordestinho, registou uma percentagem de 7,8% de alunos daquela freguesia a ingressarem na Escola.

**Gráfico 6:** Distribuição da Amostra por Género e Curso<sup>5</sup>

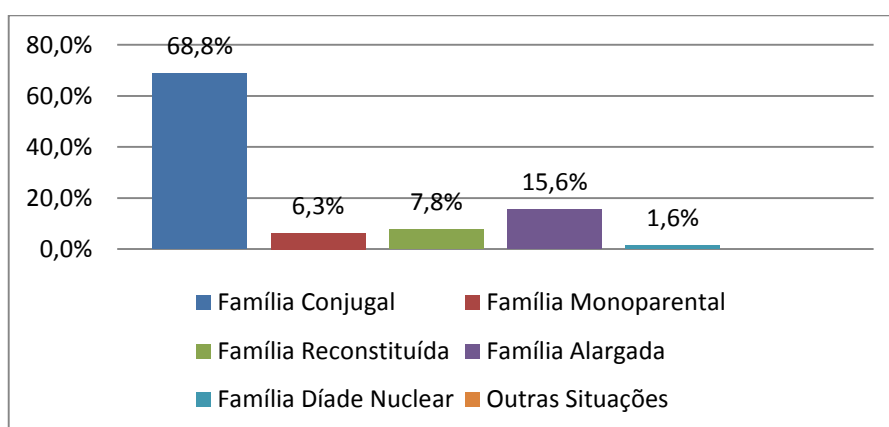


Em relação à distribuição da amostra por género e curso constata-se que sete são do sexo feminino e seis do sexo masculino, correspondendo 31,8% e 14,3% relativamente. Estas percentagens correspondem aos alunos do Curso de Técnico de Contabilidade.

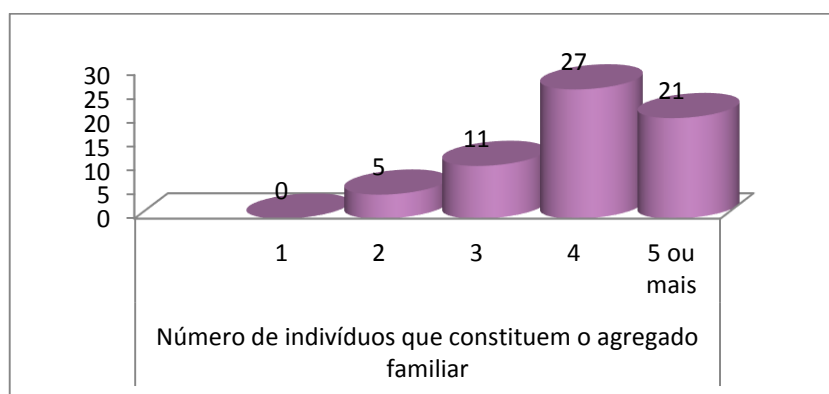
<sup>5</sup> A designação dos cursos profissionais representados no gráfico é: Técnico de Contabilidade (TC); Técnico de Eletrónica e Telecomunicações (TET); Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (TGPSI); Técnico de Turismo Ambiental e Rural (TTAR).

No curso de Técnico de Electrónica e Telecomunicações é de realçar o fato de o sexo masculino predominar o curso, registando-se 35,7% e 18,2% do sexo feminino. O sexo masculino volta a destacar-se no curso de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, tendo o curso uma percentagem de 38,1% de rapazes e 22,7% de raparigas. Situação inversa verifica-se no curso de Técnico de Turismo Ambiental e Rural, onde o sexo feminino é destacado com 27,3% e 11,9% é virado para o sexo masculino. Neste caso afigura-se a predominância dos jovens do sexo masculino, os quais ocupam maioritariamente cursos direcionados para uma vertente mais prática, as quais implicam, pelo que, as mulheres ocupam os cursos mais direcionados para as línguas ou humanidades.

**Gráfico 7:** Distribuição da Amostra por Tipologia Familiar (%)



**Gráfico 8:** Distribuição da Amostra por número de indivíduos que constituem o agregado familiar.

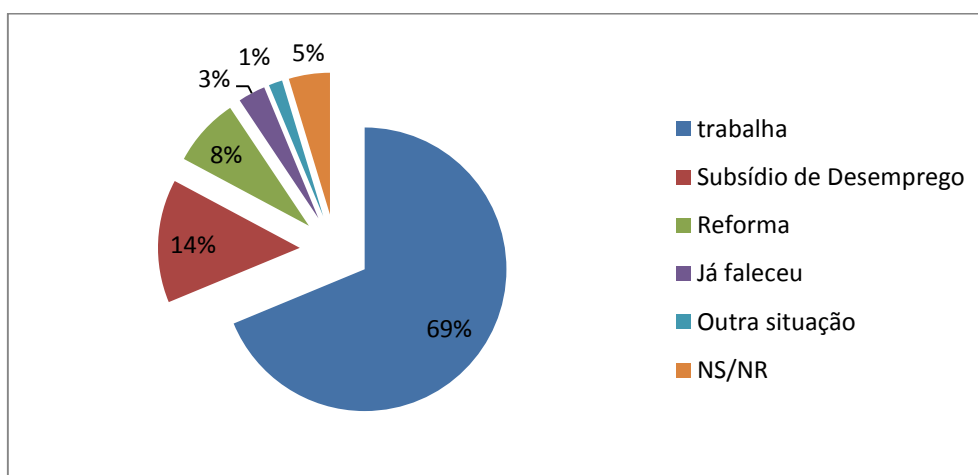


No que concerne à Distribuição da Amostra por Tipologia Familiar pode-se verificar que 68,8% dos inquiridos vivem na modalidade ou tipologia de família conjugal, isto é, os quais vivem com pai e com a mãe, dizendo respeito ao número absoluto 44. Por outro lado, 15,6% dos inquiridos pertencem à tipologia de família alargada e 1,6%, família esta onde co-habitam ascendentes, descendentes e/ou colaterais por consanguinidade ou não, para além de progenitor(es) e/ou filho(s). Porquanto, a percentagem mais baixa registada (1,6%) é referente à tipologia de família díade nuclear, ou seja, duas pessoas em relação conjugal sem filhos (não há descendentes comuns nem de relações anteriores de cada elemento). Por sua vez, o gráfico 6 corresponde à distribuição da Amostra por número de indivíduos que constituem o agregado familiar. Como já foi referido no gráfico 1, a percentagem com maior índice é de 42,2% que corresponde a quatro membros do agregado familiar. Com dois membros no agregado familiar, a percentagem situa-se nos 7,8%. De notar a existência de alguma discrepância entre as percentagens, variando quase de 10 e 10%, de acordo com o número de indivíduos que constituem o agregado familiar. Perante o exposto, pode-se afirmar que, 48 dos 64 inquiridos são provenientes de famílias/agregados familiares constituídos por mais de 4 e 5 elementos respetivamente.

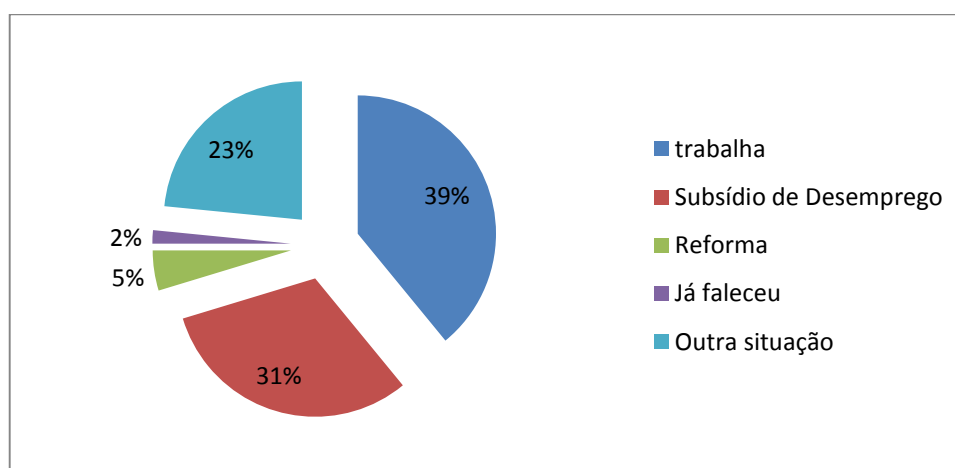
## **5.2. A opção pela via do ensino profissional: uma escolha racional ou condicionada**

### **5.2.1. Origem social: Indicadores socioeconómicos dos alunos a partir da análise da origem socioprofissional, condição familiar perante o trabalho e escolaridade familiar**

**Gráfico 9:** Principal meio de Subsistência do Pai



**Gráfico 10:** Principal meio de Subsistência da Mãe (%)

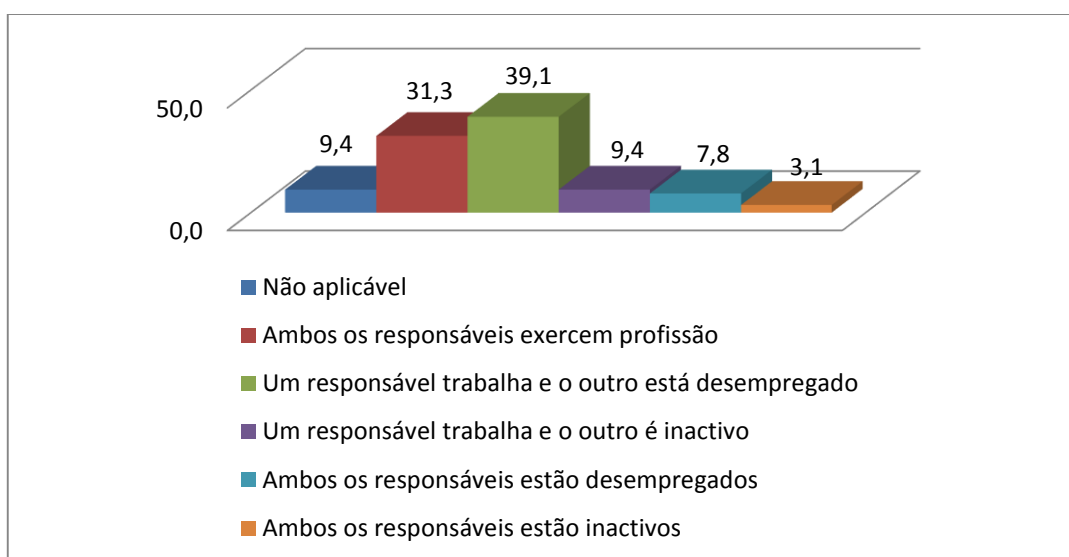


Analisando o gráfico 9 que se prende com o principal meio de subsistência do pai é de realçar que dos 64 inquiridos, 68,8% dos pais trabalham e 14,1% dos pais recebem o subsídio de desemprego. De fato é um registo muito significativo dos pais que trabalham, atendendo aos fatores de crise que assolam o país e a Região e, neste caso em concreto, o concelho de Nordeste, onde o contexto geográfico associado às áreas de atividade económicas predominantes, dificultam a existência de oferta de emprego.

Atendendo ao gráfico dez que caracteriza o principal meio de subsistência da mãe, realce para as percentagens na casa dos trinta, que correspondem ao trabalho e ao subsídio de desemprego. 39,1% das mães tem trabalho, enquanto que 31,3% recebem o subsídio de desemprego. Percentagem “elevada” verifica-se na opção – outra situação – onde se regista uma percentagem de 23,4%. Porém, as opções - reforma e já faleceu -

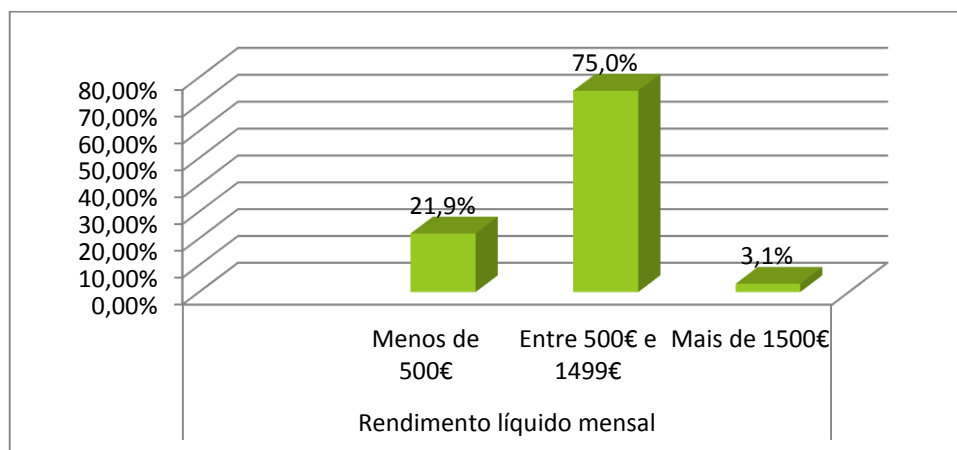
obtêm percentagens baixas, 4,7% e 1,6% respetivamente. Denota-se, pois, alguma rigidez na definição dos papéis familiares, visto que, a percentagem das mães que ainda exercem uma atividade remunerada é inferior ao dos pais, subentendendo-se serem estes, na sua maioria, os que contribuem para a garantia socioeconómica do agregado familiar.

**Gráfico 11:** Condição perante o trabalho da família dos (%)



O gráfico 11 representa os resultados obtidos perante as condições de trabalho na família dos alunos. Pode-se observar que 25 alunos têm pais onde a situação dos mesmos corresponde ao campo de “um responsável trabalha e o outro está desempregado”, obtendo-se uma percentagem de 39,1%. No ramo “ambos os responsáveis exercem uma profissão”, registou-se, entre os 20 alunos com os pais nesta situação, uma percentagem de 31,1%. Nota para uma percentagem idêntica, de 9,4% nos ramos “não aplicável” e “um responsável trabalha e o outro é inativo”, onde o número de alunos questionados corresponde a 6.

**Gráfico 12:** Rendimento Líquido Mensal do Agregado Familiar dos Alunos



Como se pode verificar no gráfico 12, o qual diz respeito ao rendimento líquido mensal do agregado familiar, destaque para as quantias de 500€ e 1499€, onde o agregado familiar de 48 questionados está numa percentagem de 75%. Menos de 500€ obteve-se uma percentagem de 21,9% e mais de 1500€ registou-se apenas em dois alunos, obtendo-se uma percentagem de 3,1%. Saliente-se, porém, que aqueles cujo rendimento líquido mensal situa-se entre os 500 € e os 1499€ apresentam uma percentagem considerável, pois, englobam agregados familiares com rendimentos a rondar em média, os 600 € líquidos mensais.

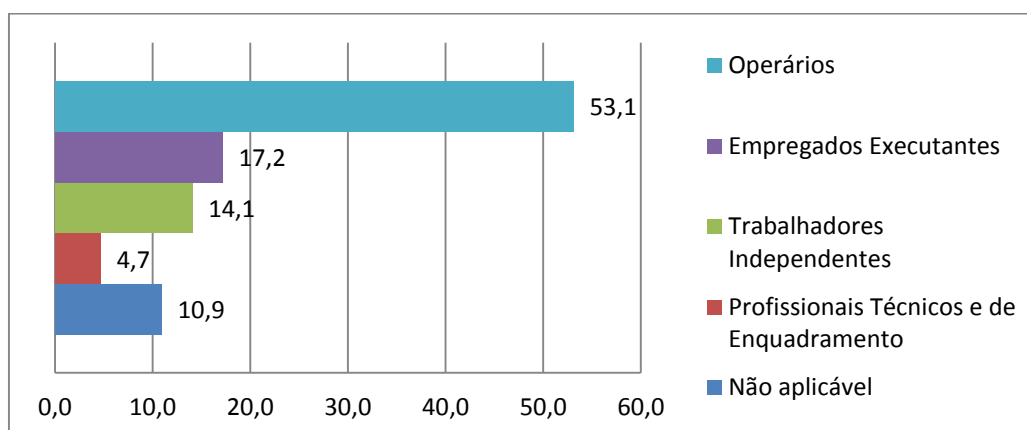
**Gráfico 13:** Grande Grupo de Profissões Dominante na Família dos Alunos (%)



Uma vez que as escolhas escolares feitas pelos jovens têm como referência a família e o percurso escolar anterior, aqui analisa-se, de um modo geral, as escolhas e projetos futuros a partir da origem socioprofissional, bem como das trajetórias escolares anteriores dos mesmos.

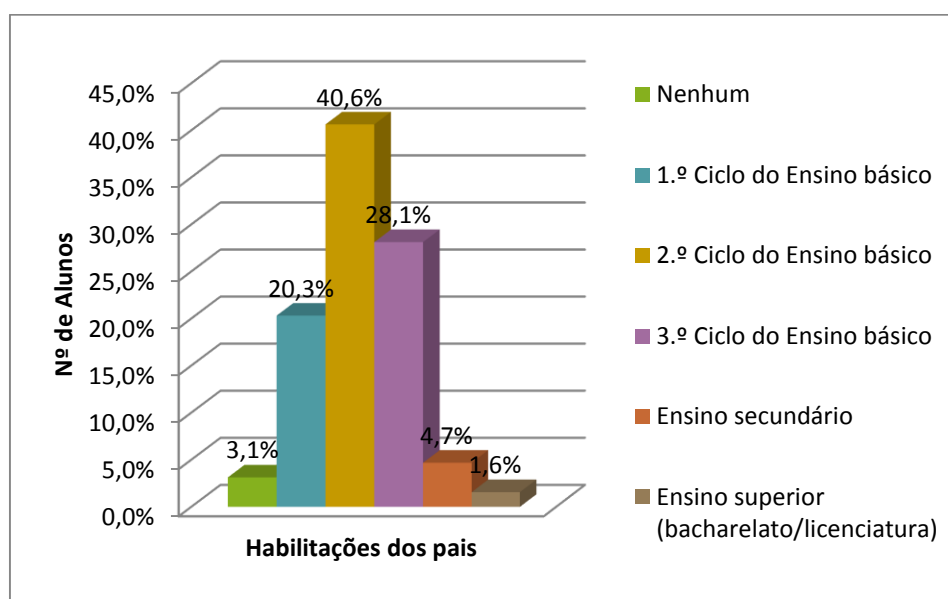
A construção do gráfico anterior foi elaborada com base no catálogo das qualificações profissionais, sendo que o mesmo representa o grande grupo de profissões dominante na família dos alunos. De acordo com o gráfico e com o convencionalmente anteriormente, o contexto geográfico do concelho aliado aos principais sectores da atividade económica predominantes (setor primário) faz com que, de entre os vários grupos de profissões apresentados, destaca-se a relevância para o grupo de trabalhadores não qualificados que dominam a tabela, registando-se 40,6% dos pais que têm esta profissão. Segue-se o campo de trabalhadores qualificados da indústria, construção e artificies, obtendo-se uma percentagem de 20,3%, que corresponde a um número absoluto de 13 alunos que têm os pais com este tipo de profissão. Pouco mais a acrescentar na análise deste gráfico, onde a grande predominância incide-se no grupo de trabalhadores não qualificados.

**Gráfico 14:** Origem Socioprofissional dos alunos (%)



No que concerne à origem socioprofissional dos alunos que corresponde a este gráfico de análise (14), podemos constatar que 34 alunos vêm de uma origem operária, correspondendo a uma percentagem de 53,1%. É a percentagem em destaque nesta tabela. De seguida e longe desta elevada percentagem, segue-se percentagem que não ultrapassam os 20%, ou seja, em empregados executantes temos 17,2% e a partir daí a percentagem diminui para os 14,1% em trabalhadores independentes e 4,7% em profissionais técnicos e de enquadramento.

**Gráfico 15:** Nível de escolaridade dominante na família dos alunos (%)

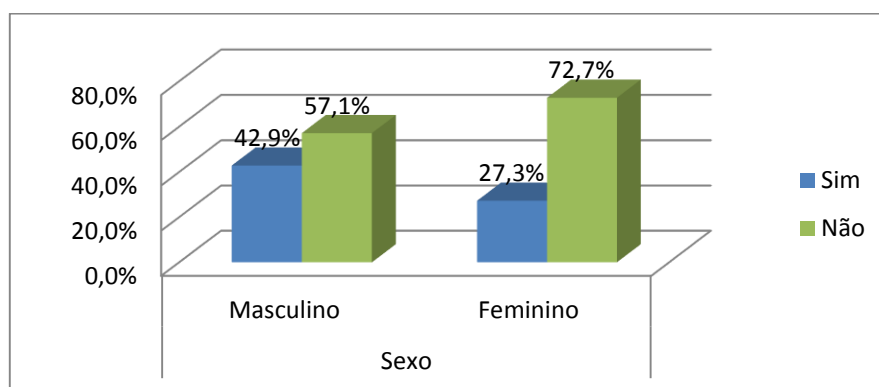


Atendendo ao gráfico 15, o qual assenta nos níveis de escolaridade dominante da família, pode, também concluir-se que a maioria dos alunos inquiridos já alcançaram, ou estão prestes a alcançar, níveis de escolaridade mais elevados que os seus pais, facto este que nos remete para trajetórias de mobilidade escolar ascendente dos formandos face ao nível de escolaridade dominante na família. Ainda assim, pode-se constatar que os níveis de escolaridade predominantes nas famílias dos alunos são o 2º ciclo do Ensino Básico, registando-se 40,6%. De salientar a predominância do 3º ciclo do Ensino Básico, onde de 28,1 % dos alunos inquiridos são filhos de pais que atingiram no máximo o 9. Ano de escolaridade. O Ensino Secundário, o Ensino superior apresentam uma percentagem residual, 4,7% e 1,6%, respetivamente. Desta análise pode-se também indagar que, confirma-se que consoante a 1.ª hipótese que, os alunos que frequentam o ensino profissional, e no caso particular da escola profissional de Nordeste, são provenientes, na sua maioria, e por referência aos dados anteriormente apresentados, de agregados familiares que ocupam posições sociais/socioprofissionais e níveis de escolaridade relativamente baixos. Estes fatores farão com que a curto prazo, e após conclusão da formação profissional, se perpetue a tendência para a reprodução social, isto é, os formandos, ainda que em situação de mobilidade ascendente face ao agregado familiar, venham a ocupar profissões de nível intermédio da economia.

### **5.2.2. Trajetórias escolares/percursos de sucesso/insucesso**

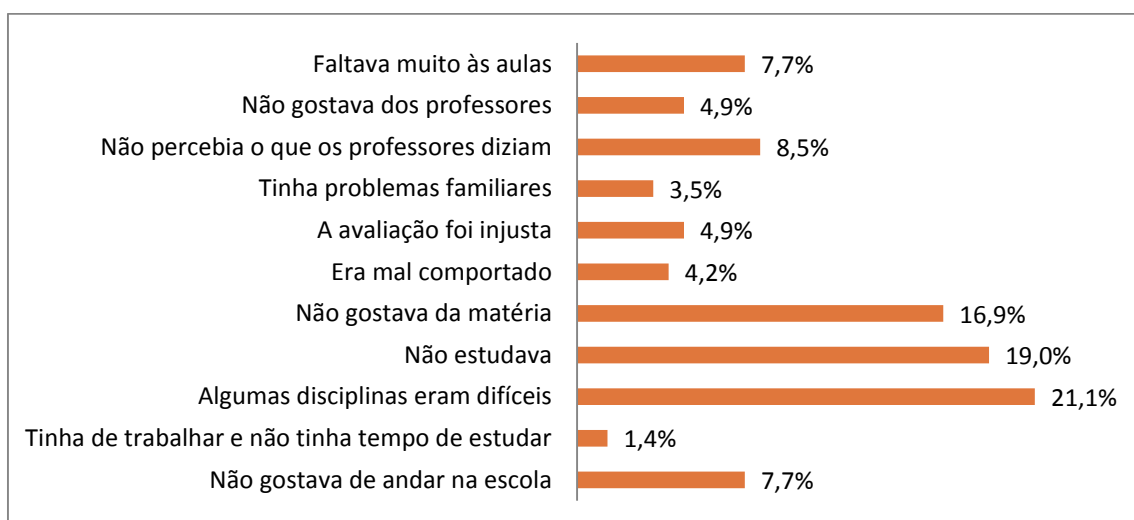
As trajetórias escolares/ percurso escolar anterior constitui também uma dos aspetos fundamentais a abordar neste estudo, tendo em conta que, segundo os diversos autores, e tal como consta do Estado da Arte desenvolvido anteriormente, o subsistema de ensino de ensino profissional assume-se como uma via alternativa ao ensino regular, sobretudo para os jovens que revelam ou tiveram insucesso escolar no decorrer do ensino básico/secundário regular. Aliás, no caso concreto dos formandos da escola em estudo, percurso escolar de insucesso anterior ditou ou forçou a entrada dos mesmos no subsistema de ensino profissional, afigurando-se, deste modo, uma escolha racional limitada.

**Gráfico 16:** Abandono escolar à entrada no ensino profissional



No que diz respeito ao campo de abandono escolar sem ter concluído o ano lectivo, no sexo masculino verificou-se que 18 alunos do sexo masculino responderam sim, o que dá uma percentagem de 42,9% e 24 alunos do mesmo sexo responderam não, dando 57,1%. Em relação ao sexo feminino, cerca de 6 alunos responderam sim, o que corresponde a uma percentagem de 27,3% e 16 alunos que responderam não, deu uma percentagem de 72,7%. Pode-se concluir que, no total de alunos que responderam sim, deu-se uma percentagem total de 37,5% e daqueles que responderam não, obteve-se uma percentagem de 62,5%. De um modo geral, a percentagem de alunos que abandonaram a escola sem concluírem o ano letivo é inferior.

**Gráfico 17:** Motivos associados ao abandono escolar (%)



Em relação aos motivos associados ao abandono escolar, pode-se verificar que 30 alunos responderam que algumas matérias eram difíceis, o que dá uma percentagem de

21,1%, contrariando que o Ensino Profissional não é tão acessível como se comenta. 27 alunos demonstraram que não estudavam, levando à sua reprovação, obtendo-se neste campo a percentagem de 19,0%. 24 alunos não gostavam da matéria, obtendo-se uma percentagem de 16,9%. A corroborar este género de situações, e consoante os entrevistados, salienta-se os seguintes motivos de abandono escolar no ensino regular:

Porque mudaram as regras e só se podia repetir um ano uma vez. E como perdi no 11º ano só podia repetir as disciplinas que reprovei uma vez...e como voltei a não passa-las eu não pude continuar. Tinha que continuar noutra Escola Secundário ou ir para um curso profissional (Entrevistado 3).

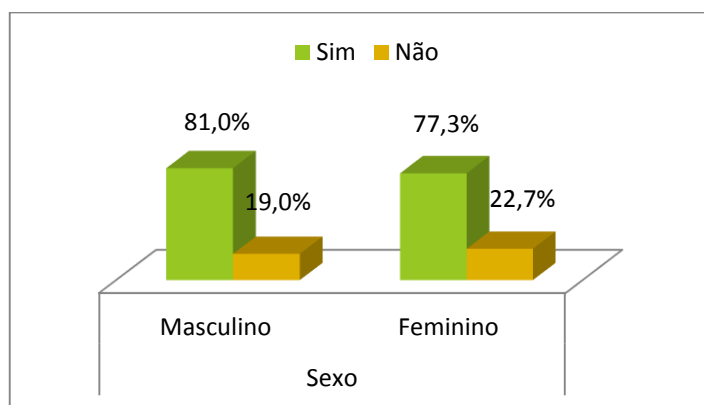
O meu objectivo era sempre o nono ano. O 10º ano na Vila foi só mesmo por experiência e também não tinha curiosidade de ir para uma profissional nem nada. O objectivo era fazer o nono ano e depois ia-se ver o que é que dava a vida. Mas depois experimentei, minha mãe também incentivou-me mais meu pai e então experimentei o 10º ano. Não levei aquilo muito a sério, tive foi mais naquela de estar com os amigos (Entrevistado 5).

Desisti porque temos problemas financeiros em casa. A minha mãe neste momento encontra-se no fundo de desemprego e a minha entrada no 10º ano, quando fizesse 16 anos, tinha que começar a pagar o passe e pagar o seguro de vida e acidentes. Também no 10º ano as notas obtidas não eram as melhores, tinha o ano quase perdido e não quis continuar para não dar despesa á minha família (Entrevistado 6).

O último ano que frequentei foi o 10º e desisti a meio, porque achei que aquilo era um pouco difícil. Há uma grande diferença do 9.º ano para o 10º. No 9.º ano o ensino é mais calmo, e agente passa do 9º para o 10.º, para o ensino secundário, os professores são mais rigorosos, apertem mais com os alunos e as matérias são mais difíceis, aprofundam mais em cada disciplina. Eu não me apliquei o suficiente, e a área, sei lá... tava para lá passando o tempo. Já não gostava da escola a partir do 9.º ano, pois o ensino secundário é muito difícil. Eu já tinha dito á minha diretora de turma que ia desistir, ela não quis, mas aquilo não era para mim, não tava entrando bem no sistema do secundário. Eu não estudava nada, mesmo não gostava daquele ensino, era muito difícil, era muita coisa que agente tinha que fazer, muitos trabalhos, muitos testes. E

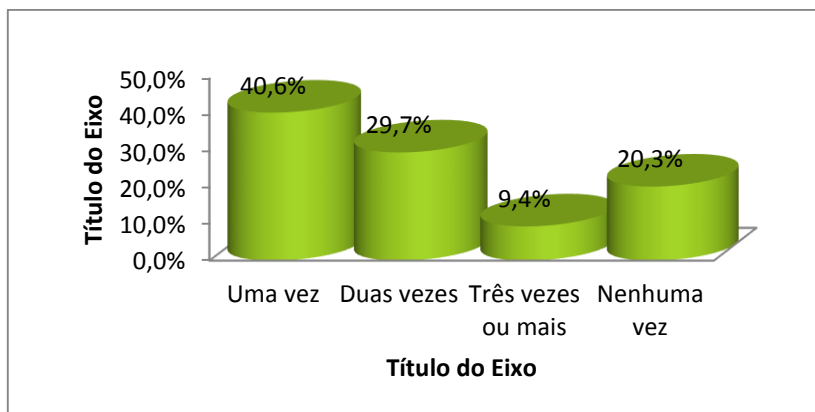
depois as perguntas dos testes não eram muitas, mas tínhamos que dar uma resposta muito grande sobre aquela pergunta. Tive 6 negativas no segundo período. os meus pais, mais a minha mãe, perguntava como ia escola, e eu dizia que era muito difícil, não estava a entrar bem naquele sistema (Entrevistado 10).

**Gráfico 18:** Retenções à entrada no ensino profissional (%)



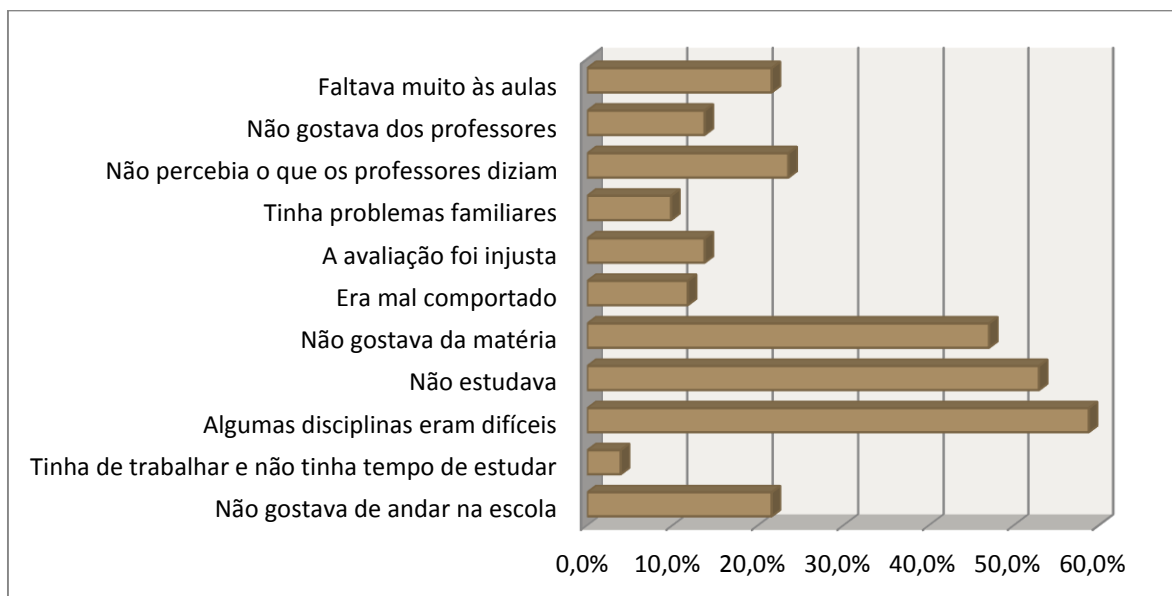
No que concerne à reprovação no ensino regular e como se pode observar pelo gráfico, 34 alunos do sexo masculino responderam afirmativamente, dando a percentagem de 81,0%. Por seu turno, 8 alunos responderam não, obtendo-se 19,0%. No sexo feminino, 17 alunos responderam que já reprovaram no ensino regular, registando-se 77,3% e 5 alunos responderam que não reprovaram no ensino regular, tendo-se obtido 22,7%. No total das respostas, quer afirmativas quer negativas, questionou-se 42 alunos do sexo masculino e 22 do sexo feminino, dando um total de 64 questionados.

**Gráfico 19:** Número de reprovações á entrada no ensino profissional (%)



A tabela 19 descreve o número de anos reprovados dos alunos. 26 alunos questionados reprovaram uma vez, o que dá 40,6%. 19 alunos reprovaram duas vezes, obtendo-se a percentagem de 29,7% e nenhuma vez registou-se, entre 13 alunos, a percentagem de 20,3%. Três vezes ou mais reprovações obteve-se uma percentagem baixa, tendo seis alunos com esta situação, registando-se 9,4%.

**Gráfico 20:** Principais razões associadas às reprovações (%)



As razões mais apontadas para a existência das reprovações são: “algumas disciplinas eram difíceis” (58,8%), “não estudava” (52,9%) e “não gostava da matéria” (47,1%). No que diz respeito à opção “não percebia o que os professores diziam”, pode-se observar que 12 alunos escolheram esta opção, obtendo-se uma percentagem de 23,5%. Na opção de faltar às aulas, onze alunos escolheram este ramo o que dá uma percentagem de 21,6%. Deste modo, depreende-se que, a estrutura curricular do ensino regular básico/secundário, por um lado, não correspondia ao perfil nem á expetativas dos formandos, por outro lado, apresentava-se com um currículo complexo e que, deste modo, condicionara as escolhas escolares dos jovens.

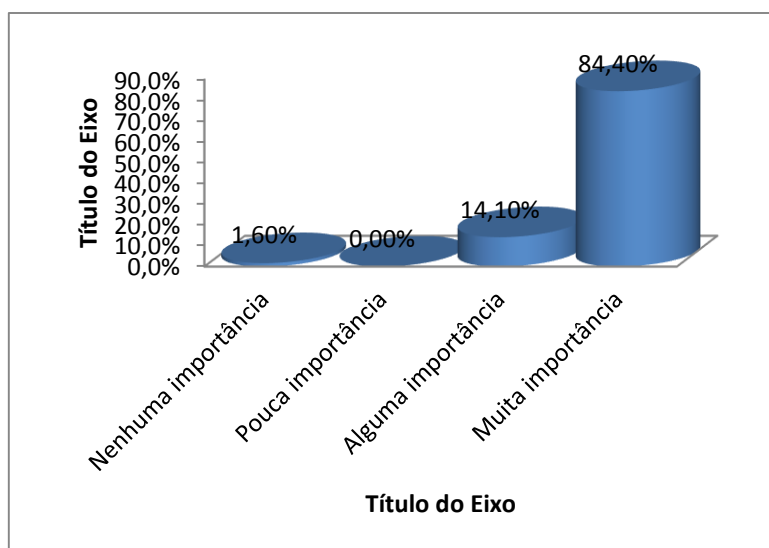
Achava um ensino muito rigoroso (pausa) exigia mais esforço.... Não me senti bem lá! Era um ensino mais exigente em termos das disciplinas. No início pensava que aquilo era uma brincadeira, e por isso nem estudava. Quando vi que tinha que me esforçar já era tarde (...) era preciso estudar mesmo a sério.

Não continuei lá porque mesmo que eu repetisse o 10.º ia ser difícil chegar ao 12º (Entrevistado 9).

Este género de situações leva-nos a acreditar que, consoante Mateus, citado em Santos (2008), pela complexidade das estruturas curriculares, os jovens são confrontados com grandes dificuldades no decorrer do percurso escolar do ensino regular, fazendo, deste modo, com que os mesmos convertam o trajeto escolar de uma condicionada ou imposta, isto é, enveredam pelo ensino profissional e por áreas que, à partida, não correspondem às expectativas pessoais e profissionais dos mesmos, mas por se tratar de uma alternativa mais acessível com vista á obtenção do 12.º ano de escolaridade.

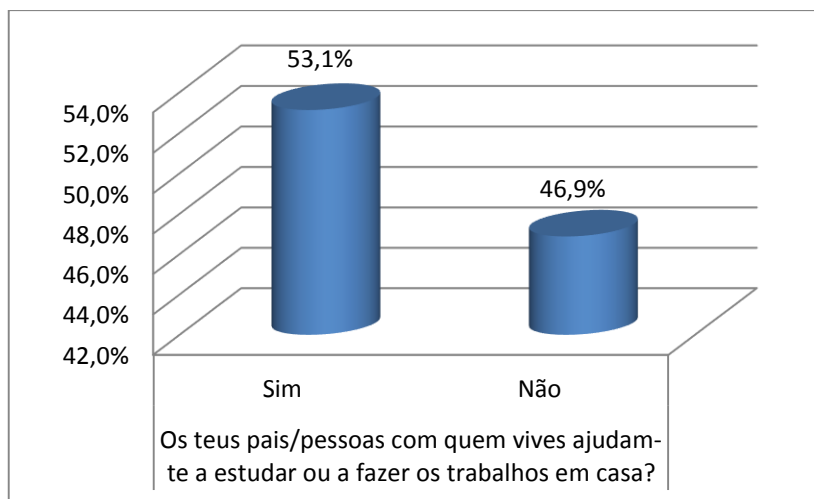
### **5.2.3. Mobilização familiar para com a escola**

**Gráfico 21:** Importância que a família dos alunos atribui á escola (%)



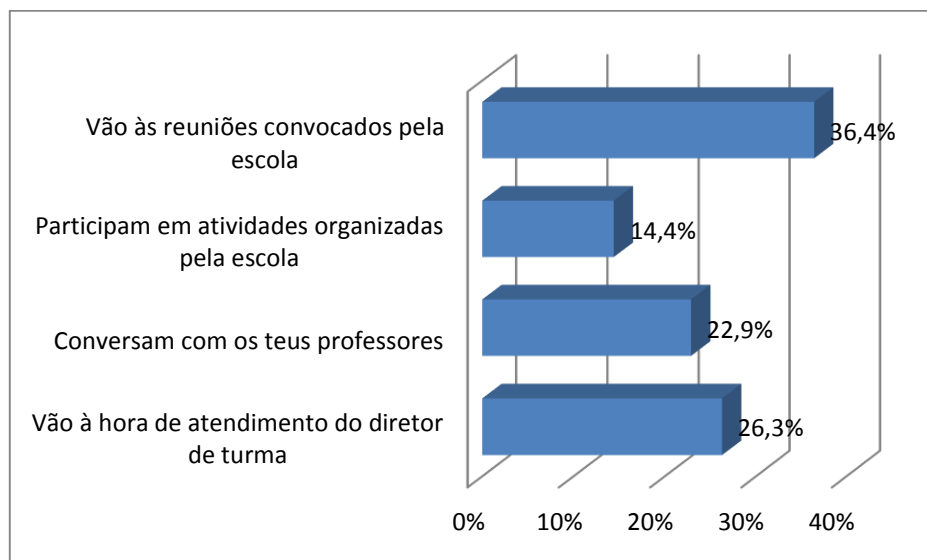
Na opinião dos inquiridos, e consoante análise ao gráfico 24, constatamos que, 84.4 % afirmam que os pais dão muita importância à escola. Por conseguinte, cerca de nove alunos responderam que os pais dão alguma importância à escola, obtendo-se uma percentagem de 14,1%. Por fim, um aluno respondeu que os pais não dão nenhuma importância.

**Gráfico 22:** Ajuda da família no estudo dos filhos (%)



Confrontando o presente gráfico com o mencionado anteriormente, constata-se que, há uma grande discrepância dos dados isto é, os pais dos formandos atribuem grande importância à formação e escolarização, no entanto, quando confrontados com a ajuda direta que estes prestam aos filhos, 34 alunos responderam afirmativamente, dando uma percentagem de 53,1% e 30 alunos responderam que os pais não ajudam nas tarefas escolares, registando-se uma percentagem de 46,9%.

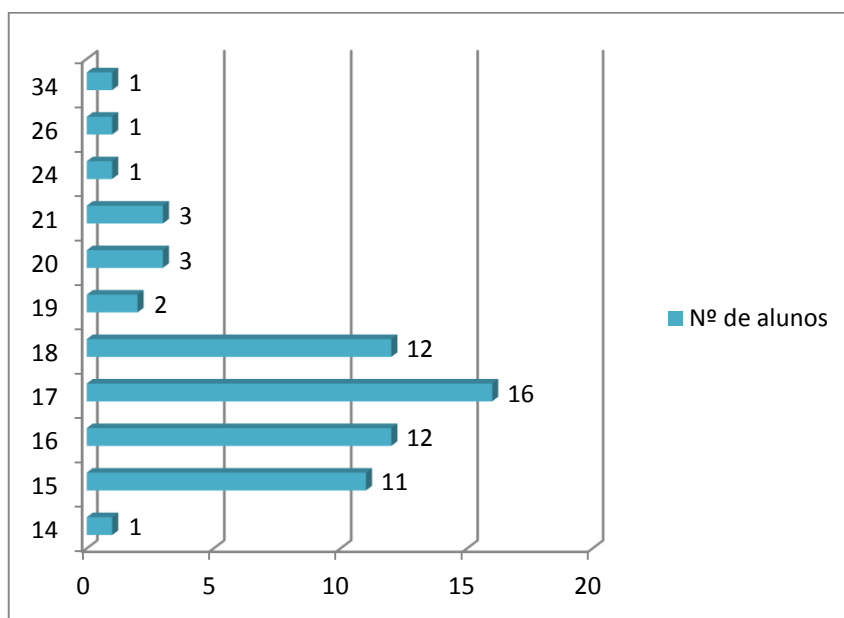
**Gráfico 23:** De que modo os pais participam na vida escolar dos seus educandos (%)



O gráfico 30 diz respeito à participação dos mesmos na vida escolar dos seus educandos, nomeadamente se os pais vão às reuniões no final do período, se vão à hora de atendimento do diretor de turma ou se participam em atividades organizadas pela escola, entre outras opções. Verifica-se que 30,6% dos pais vão às reuniões de final de período, seguindo-se a hora de atendimento do diretor de turma, onde se deu uma percentagem de 18,2%. Os pais também conversam com os professores dos seus educandos, tendo-se obtido neste campo uma percentagem de 15,9%. De realçar ainda que os pais vão às reuniões convocadas pela escola, obtendo-se uma percentagem de 25,3%. Pode-se dizer que se registaram boas percentagens, o que demonstra uma interatividade entre os pais e a escola, de modo a estarem atentos e a par das situações dos seus filhos no decorrer do ensino escolar.

#### **5.2.4. Trajetória formativa atual: da escolha às representações sociais dos formandos face ao subsistema de ensino profissional**

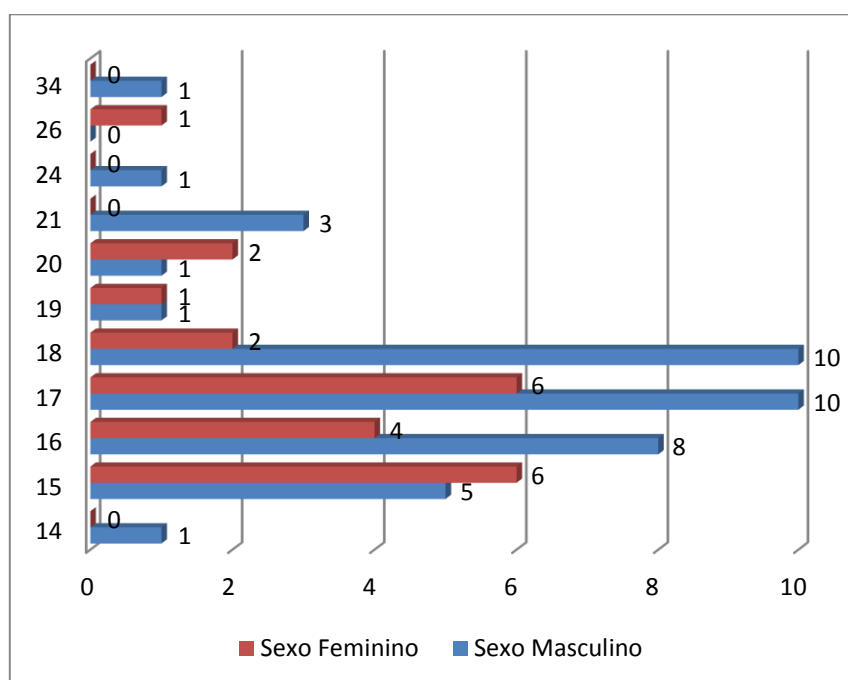
**Gráfico 24:** Idade com que os alunos entraram na Escola Profissional de Nordeste



Em relação à idade com que os alunos entraram na Escola Profissional de Nordeste, pode-se observar pela tabela que 16 alunos entraram com a idade de 17 anos, obtendo-se a percentagem de 25%. Doze alunos responderam que entraram na Escola

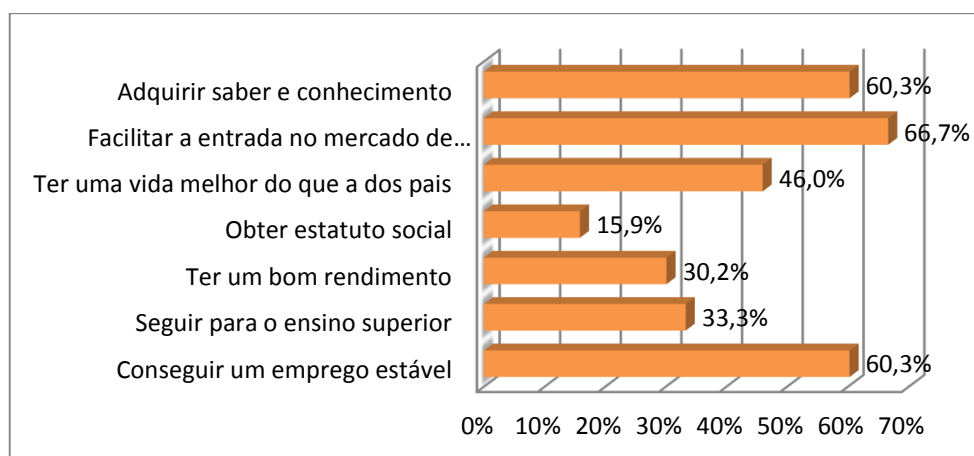
Profissional de Nordeste com 16 e 18 anos, respetivamente, registando-se 18,8%, em ambos os casos. Pode-se verificar que um aluno entrou com 14 anos, 24, 26 e 34 anos, obtendo-se a percentagem de 1,6%. Contudo, e consoante se pode indagar pela observação da tabela 4, a moda equivale a “17 anos”, idade que, por si só, define que, os jovens entram no ensino profissional tardiamente, o que, por sinal, estará associado ao percurso de insucesso escolar que tiveram no decorrer do ensino básico/secundário regular.

**Gráfico 25:** Idade com que os alunos entraram na Escola Profissional de Nordeste por género



Analisando o gráfico 32, o qual diz respeito à idade com que os alunos entraram na Escola Profissional de Nordeste, mas por género, pode-se ver que dez alunos do sexo masculino e seis do feminino entraram com 17 anos. Com dezoito anos, dez alunos do sexo masculino e dois do sexo feminino ingressaram naquele Ensino Profissional. Aos 16 anos, pode-se constatar que oito alunos do sexo masculino e quatro do sexo feminino deram entrada na Escola. Uma nota a parte para o sexo masculino, que está quase sempre em vantagem nesta tabela, exceto por três ocasiões, ou seja, nas idades dos 15, 20 e 26 anos.

**Gráfico 26:** Principais razões que levaram os inquiridos a prosseguirem os estudos após a conclusão do 9º ano de escolaridade (%)



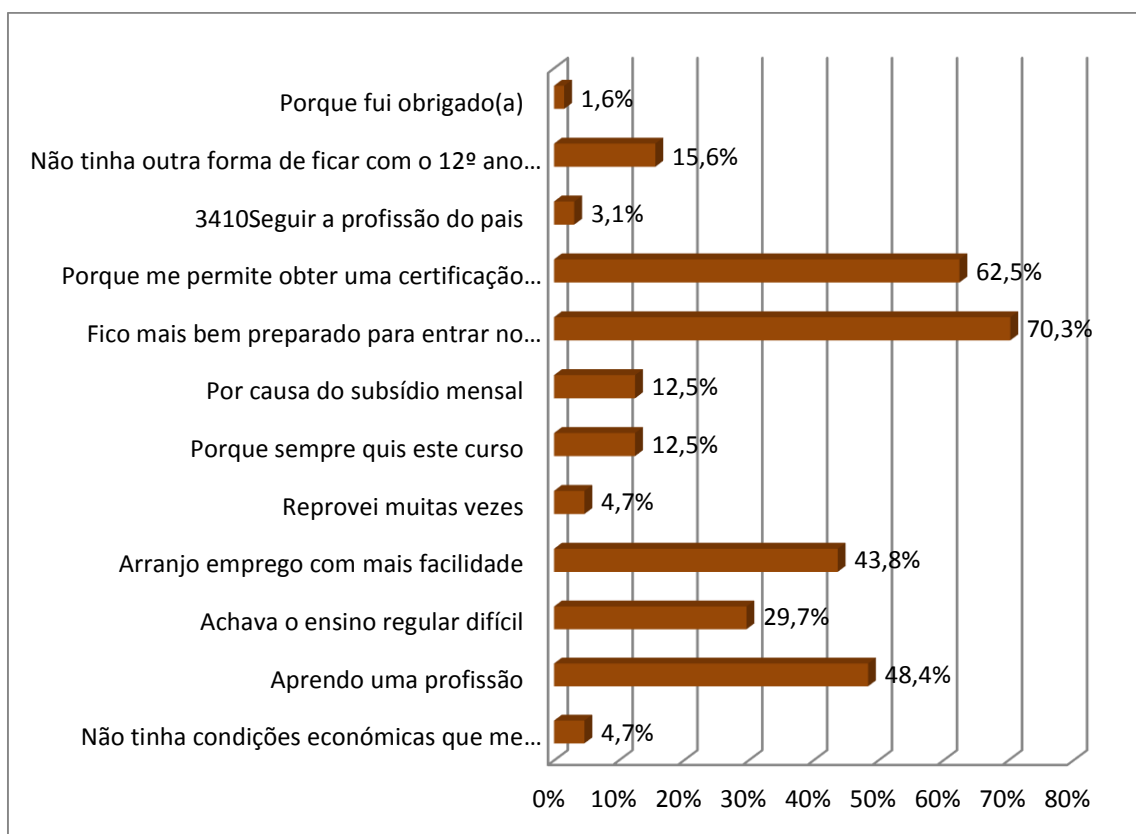
Em relação às principais razões que levaram os inquiridos a prosseguirem os estudos após a conclusão do 9º ano de escolaridade, pode-se adiantar que 42 alunos responderam que facilita a entrada no mercado de trabalho, obtendo-se uma percentagem de 66,7%. Conseguir um emprego estável e adquirir saber e conhecimento têm a mesma percentagem, correspondendo ao mesmo número de alunos que optaram por este campo, 38 alunos, dando uma percentagem, para ambas as opções de 60,3%. 19 alunos responderam que optaram prosseguir os estudos após o 9º ano de escolaridade para ter um bom rendimento, o que equivale a uma percentagem de 30,2%. Entre os vários testemunhos entrevistados, salientam-se as seguintes afirmações:

A minha mãe disse: acabas o nono ano e fazes o que quiseres. Mas sabemos que hoje em dia sem o 12º ano é difícil ter trabalho. A minha mãe deu o seu exemplo, que tem só o sexto ano e foi obrigada a ir para a escola profissional tirar o nono ano pelo fundo de desemprego. Decidi mudar para a profissional (Entrevistado 6).

Assim sendo, uma das razões para o regresso à escola prende-se, essencialmente, com o reconhecimento por parte dos formandos da importância na obtenção de uma maior certificação e qualificação face às crescentes mutações do mercado de trabalho. Por outro lado, e segundo Santos (2008), a qual também estudara estas relações, as razões pelas quais os jovens decidem voltar a estudar estão relacionadas com a necessidade de obtenção de uma maior certificação e qualificação face às exigências do mercado de

trabalho, bem como a conversão à escola, tendo em conta que “ela permite mobilidade social por parte de famílias não tradicionalmente utilizadoras do sistema educativo (Santos, 2008: 26).”

**Gráfico 27:** Principais razões que levaram os alunos a optarem pelo ensino profissional (%)



Em relação às principais razões que levaram os alunos a optarem pelo Ensino Profissional, destaque para a opção “fico mais bem preparado para entrar no mundo de trabalho, onde muitos alunos entram na Profissional com esse objetivo, registando-se uma percentagem de 70,3% em 45 alunos que optaram por esta opção. A outra opção mais procurada por ingressarem no Ensino Profissional é porque este ensino permite obter uma certificação profissional e ao mesmo tempo dá equivalência ao 12º ano, onde 40 alunos responderam a esta opção, obtendo-se 62,5%. De fato, estas duas opções mencionadas acima foram as mais respondidas, o que demonstra que os alunos procuram o Ensino Profissional em busca de uma melhor preparação para o mundo do trabalho e para obterem a equivalência ao 12ºano. Ainda pode-se frisar que 20 alunos

responderam que a entrada no ensino profissional permite encontrar emprego com facilidade, obtendo-se 43,8%.

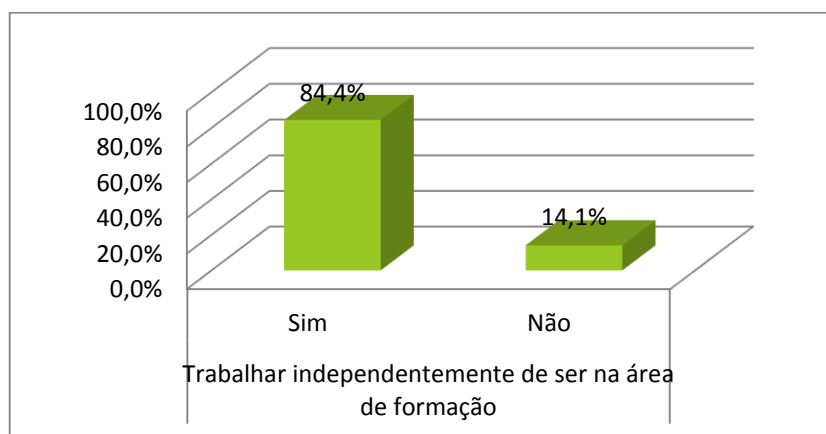
Optei por ir para a escola profissional porque, para além de tirar o 12º ano, tinha uma maior facilidade de arranjar um emprego. Para além do 12º ano que ficaria, tinha também um curso profissional que poderia exercer no futuro (Entrevistado 2).

Optei porque a escola profissional é mais fácil para tirar o 12º ano. E também dava-me um subsídio de alimentação de 90 euros todos os meses, o que já era muito bom para os nossos vícios! (Entrevistado 3).

No ensino profissional encontrei um bom curso, GPSI, gestão e programação de sistemas informáticos. E como gosto muito de informática e programação, decidi ir para o ensino profissional que me dão um diploma e tem o estudo que preciso (Entrevistado 6).

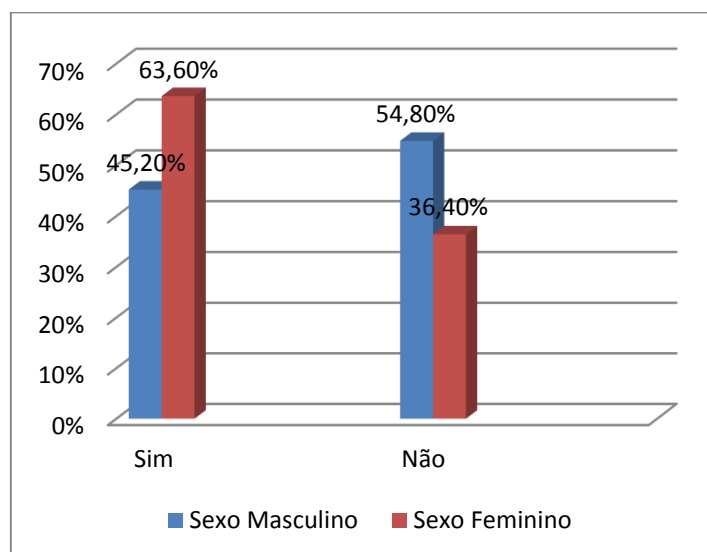
Não fui pelo curso, não, foi mesmo para ficar com o 12.º ano. Para mim tirar o 12.ano era a maneira mais fácil que eu podia ter. Tem outras alternativas, mas que era uma alternativa fácil, é perder lá três anos da vida, mas pelo menos tens o 12.º ano (Entrevistado 4).

**Gráfico 28:**



Em relação ao gráfico 35 que diz respeito ao trabalho independentemente de ser na área de formação, 54 alunos responderam que sim, tendo-se obtido a percentagem de 84,4%. Pelo contrário, 9 alunos responderam negativamente, registando-se 14,1%.

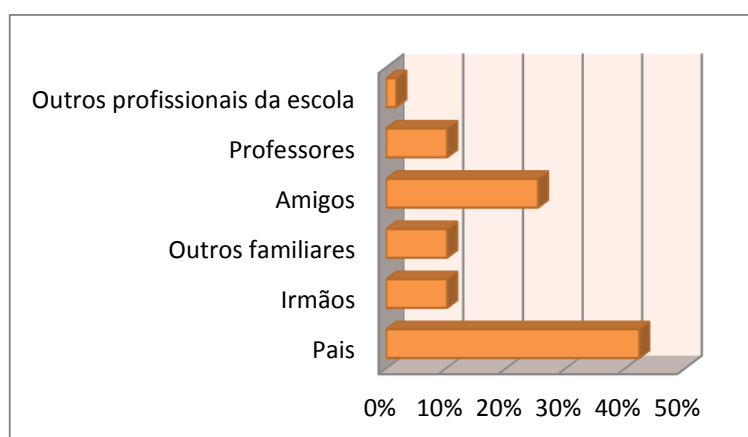
**Gráfico 29:** Influência na decisão de opção pelo subsistema de ensino profissional por género (%)



No que concerne à influência de decisão de opção pelo subsistema de ensino profissional por género, pode-se verificar que no sexo masculino 19 alunos do sexo masculino tiveram influência na decisão, dando-se a percentagem de 57,6%. No sentido oposto, 23 alunos responderam que não tiveram influência na decisão, obtendo-se uma percentagem de 74,2%.

No que diz respeito ao sexo feminino, 14 alunas responderam afirmativamente, obtendo-se 42,4% e oito responderam que não tiveram influência, chegando à percentagem de 25,8%.

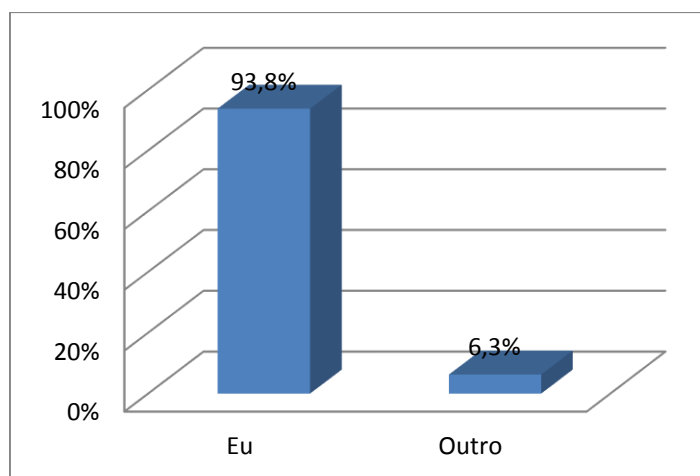
**Gráfico 30:** Pessoas que mais influenciaram os inquiridos face à opção pelo subsistema de ensino profissional (%)



O gráfico 41 corresponde às pessoas que influenciaram os inquiridos face à opção pelo subsistema de ensino profissional. Assim sendo, e fazendo uma análise ao gráfico, podemos constatar que os pais influenciaram em demasia na decisão, pois obteve-se uma percentagem de 42,4%, em 25 inquiridos. Seguidamente surgem os amigos, onde os alunos depositaram alguma confiança na opinião dos mesmos, registando-se, em 15 inquiridos, 25,4%. Irmãos, outros familiares e professores estão empatados nestas decisões, onde se obteve a percentagem de 10,2%.

Foi mais por incentivo da minha irmã, porque estive na escola profissional e achou que tinha uma boa preparação futura. Quando acabei o 9.º ano, já tencionava ir lá para baixo, para a escola de São Pedro, para tirar o curso de cozinha, só que a minha mãe achou por bem que eu não estava bem preparado ainda para viver sozinho, e então decidi que era aqui em cima que tinha de ficar até terminar o 12.º ano e tirar um curso profissional. Eu não fui para outra não foi por opção própria, foi mesmo por opção da minha mãe. Ela achou que, eu na altura tinha 17 ou 18 anos, ela achava que eu não taa preparado para enfrentar um mundo completamente diferente do que se vive aqui (Nordeste), porque lá é cidade, isto aqui é um meio rural. Acabei por não seguir os meus gostos pessoais, mas de outras pessoas, principalmente da opinião familiar (Entrevistado 2).

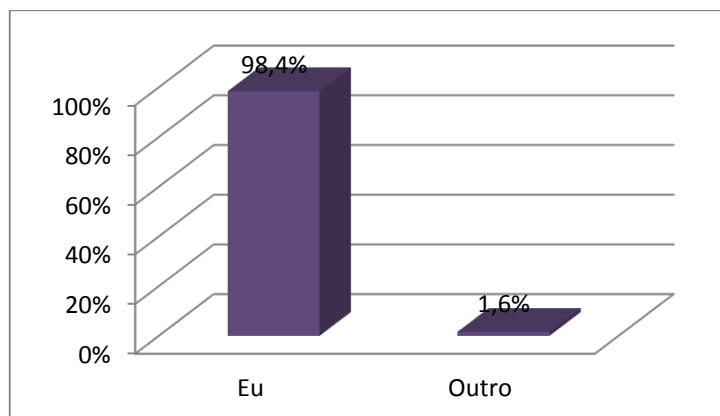
**Gráfico 31:** Influência direta na escolha da Escola por parte dos inquiridos (%)



No que concerne à influência direta na escola da Escola Profissional de Nordeste por parte dos inquiridos, nota-se uma grande percentagem nos próprios alunos que tomaram

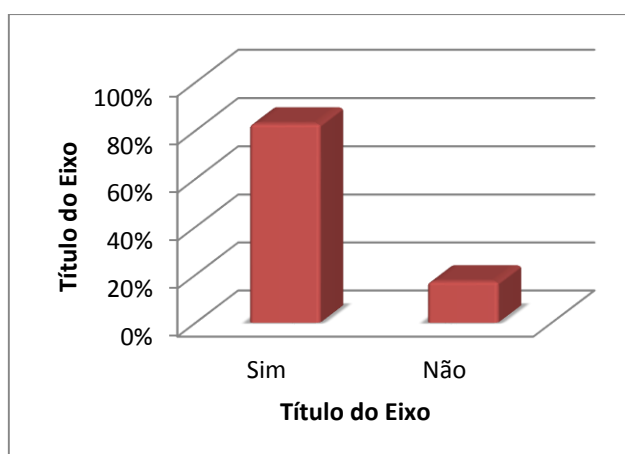
a decisão, registando-se 93,8 % em 60 alunos inquiridos. Os outros 4 alunos responderam que foram outras pessoas que influenciaram na opção, tendo-se obtido nesta vertente 6,2%.

**Gráfico 32:** Influência direta na escolha do curso por parte dos inquiridos (%)



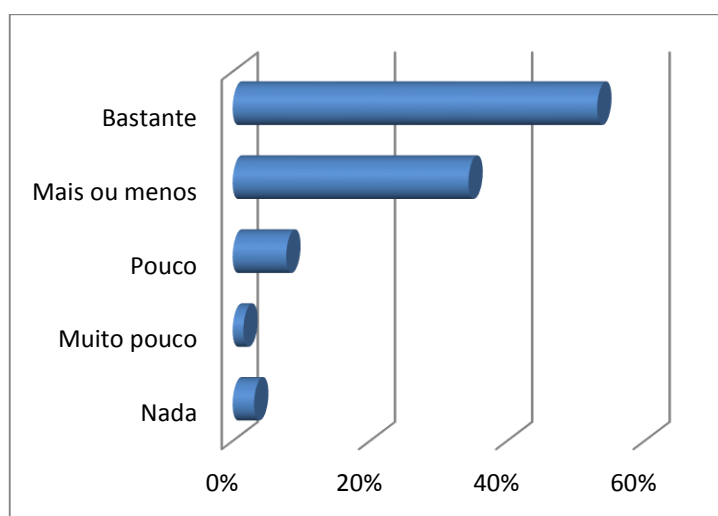
Do mesmo modo, mas em relação à escolha direta do curso por parte dos alunos inquiridos, pode-se observar que a opção “eu” ganhou vantagem sobre as restantes opções, onde 63 alunos responderam a esta opção, obtendo-se 98,4%. Apenas uma pessoa foi influenciada por outra pessoa o que dá uma residual percentagem de 1,6%.

**Gráfico 33:** Opinião dos inquiridos relativamente ao ambiente escolar aquando da comparação entre escola profissional e escola regular.



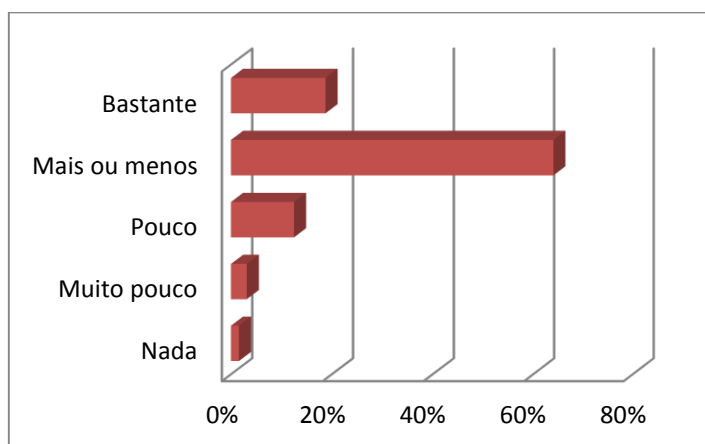
No que diz respeito à opinião dos inquiridos relativamente ao ambiente escolar aquando da comparação entre escola profissional e ensino regular, é notável que dos 53 alunos inquiridos responderam que o relacionamento entre alunos, professores e auxiliares é melhor na escola profissional do que à anterior escola, tendo-se obtido a percentagem de 82,8%. Pelo contrário, 11 alunos acham que não existem grandes diferenças no relacionamento, tendo-se obtido 17,2%.

**Gráfico 34:** Perceção dos inquiridos face à preparação do ensino profissional para o mercado de trabalho (%)



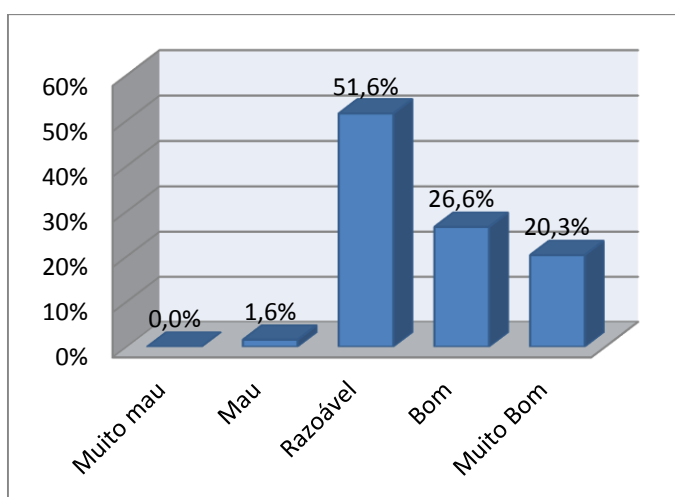
Em relação à perceção dos inquiridos face à preparação do ensino profissional para o mercado de trabalho, pode-se constatar que de 34 alunos que responderam que o ensino profissional prepara “bastante” para o mercado de trabalho, deu-se uma percentagem de 53,1%. 22 alunos responderam que o ensino profissional prepara mais ou menos para o mundo do trabalho, registando-se 34,4%. Ainda pode-se frisar, que 5 alunos optaram pelo campo “pouco”, onde se obteve 7,8%. Nada e muito pouco apresentam as percentagens mais baixas do gráfico, 3,1% e 1,6%, respetivamente.

**Gráfico 35:** Perceção dos inquiridos face à preparação do ensino profissional para o ingresso no ensino superior (%)



Face à perceção dos inquiridos à preparação do ensino profissional para o ingresso no ensino superior verifica-se que 41 alunos responderam que o ensino profissional prepara mais ou menos para o ingresso no ensino superior, tendo-se obtido 64,1%. 12 alunos acham que o ensino profissional prepara “bastante” para o ingresso no ensino superior, registando-se, neste campo, a percentagem de 18,8%. Pela negativa, pouco, muito pouco e nada registam as percentagem mais baixas do gráfico.

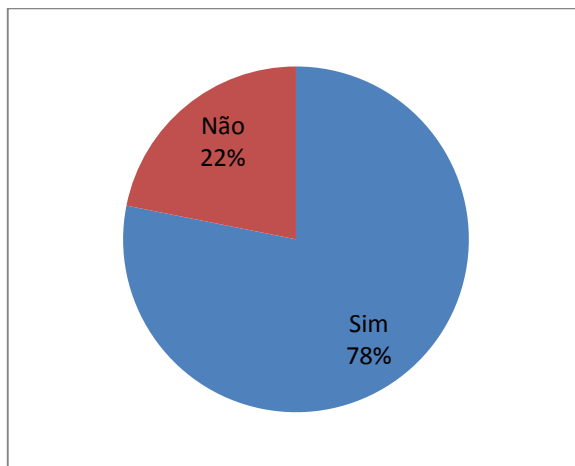
**Gráfico 36:** Avaliação global do ensino profissional, segundo os inquiridos (%)



Segundo os inquiridos que fizeram uma avaliação global do ensino profissional, 33 inquiridos responderam que o ensino profissional é razoável, registando-se 51,6%. Seguidamente, 17 inquiridos optaram por dizer que o ensino profissional é bom, tendo-

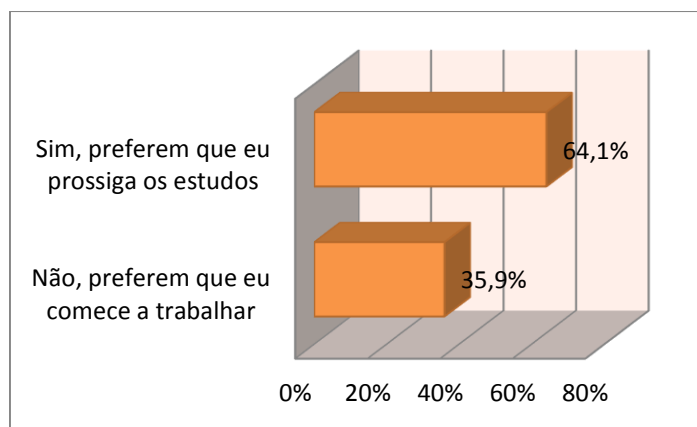
se obtido 26,6%. Ainda pela positiva, cerca de 13 inquiridos afirmaram que o ensino profissional é bom, dando a percentagem de 20,3%. Apenas 1 aluno respondeu que o ensino profissional é mau, dando 1,6%.

**Gráfico 37:** Satisfação das expetativas dos pais face ao percurso escolar dos inquiridos, segundo os mesmos (%)



Em relação à satisfação dos pais face ao percurso escolar dos inquiridos, pode-se dizer que 50 alunos responderam que os pais estão satisfeitos pelos alunos terem ingressado no ensino profissional, dando 78,1%. Por outro lado, 14 alunos responderam que os pais pensam que o percurso escolar e profissional não está dentro das ambições para o futuro dos seus filhos, registando-se 21,9%.

**Gráfico 38:** Expetativas dos pais pós- formação dos filhos, segundo os inquiridos (%)



No que concerne às expetativas dos pais em relação à pós- formação dos filhos, segundo os mesmos, é notável que os pais preferem que os filhos prossigam os estudos, obtendo-

se 64,1%. 23 alunos responderam que os pais preferem que os filhos comecem a trabalhar, começando a ganhar o seu próprio sustento, registando-se 35,9%.

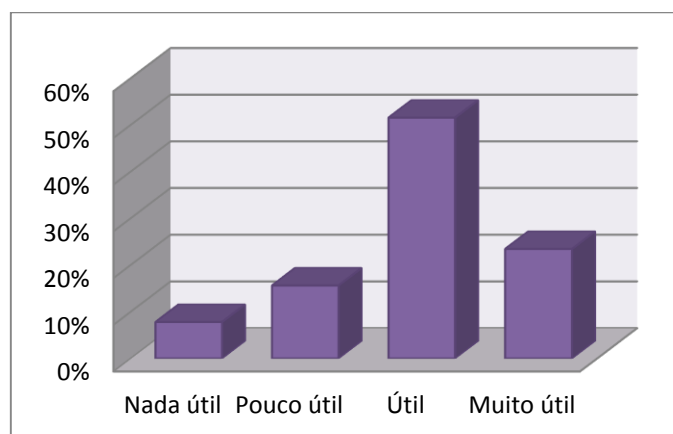
**Tabela 1:** Principais diferenças entre ensino regular e ensino profissional (%)

	N	%
561Orienta para o mundo do trabalho	63	98,4%
562Os conteúdos das aulas são mais práticos e direcionados para o desempenho de uma profissão	55	85,9%
563Os professores são mais acessíveis e ajudam mais quando há dificuldades	54	84,4%
564As aulas são mais interessantes	46	71,9%
565As disciplinas são mais fáceis	31	48,4%
566Desenvolve-se mais atividades lúdicas e pedagógicas	45	70,3%
567Há uma maior aproximação da comunidade e das instituições, quer através d eventos organizados pela escola, quer pelo facto de haver estágio curricular	48	75,0%
568Os horários são mais acessíveis	27	42,2%
569A diferença está apenas no facto de haver estágio curricular	29	45,3%
5610Os professores são menos exigentes	18	28,1%
Total	64	100,0%

### 5.3. Expetativas escolares e profissionais futuras

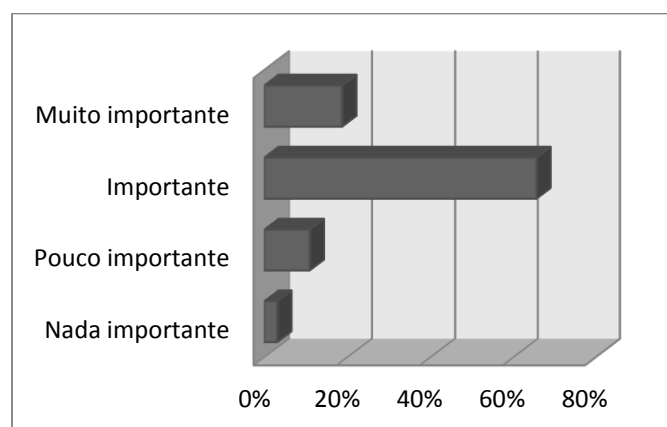
#### 5.3.1. Relação Formação/Profissão

**Gráfico 39:** Grau de utilidade do curso profissional face ao futuro dos inquiridos (%)



No que diz respeito ao grau de utilidade do curso profissional face ao futuro dos inquiridos, 33 alunos responderam que o curso é útil para o futuro dos mesmos, tendo-se obtido a percentagem de 51,6%. 15 alunos acham que o curso profissional é muito útil para o seu futuro, registando-se 23,4%. Pela negativa, 10 alunos afirmam que o curso é pouco útil, dando 15,6% e 5 alunos frisam que o curso é nada útil, obtendo-se 7,8%.

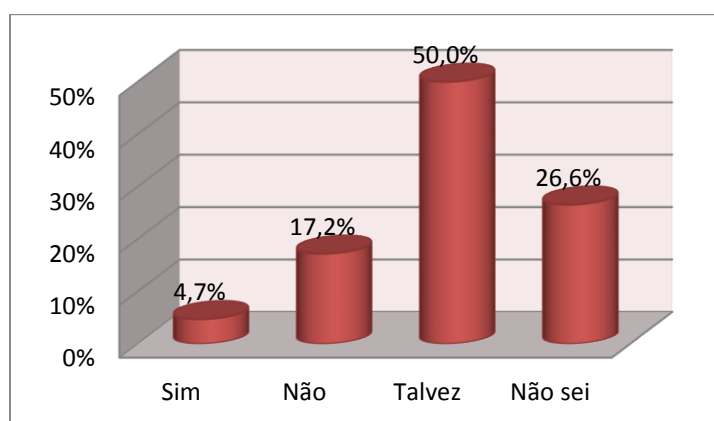
**Gráfico 40:** Grau de importância do curso, segundo os inquiridos, para obtenção de emprego (%)



O gráfico 58 representa o grau de importância do curso, segundo os inquiridos para a obtenção de um emprego. Assim sendo, e de acordo com o gráfico, pode-se adiantar que 42 alunos responderam que o curso que frequentam é importante para a obtenção de um

emprego, tendo-se registado uma percentagem de 65,6%. 12 alunos afirmam que o curso é muito importante para se obter um emprego, dando 18,8%. Em sentido oposto, 7 inquiridos responderam que o curso que frequentam tem pouca importância e dois alunos afirmam que o curso é nada importante para a obtenção de um emprego, registando, deste modo, as percentagens de 10,9% e 3,1%, respetivamente.

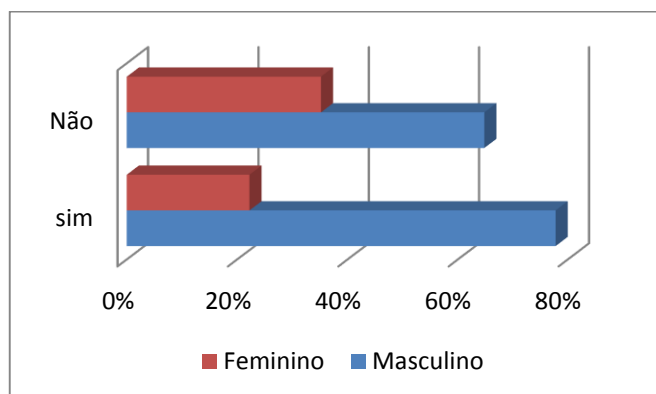
**Gráfico 41:** Possibilidade de conseguir emprego na área de formação, segundo os inquiridos (%)



Segundo os inquiridos, e de acordo com o gráfico 59 que diz respeito à possibilidade de conseguir emprego na área de formação, podemos adiantar que 32 inquiridos optaram pela vertente “talvez”, registando-se, assim, 50,0%. 11 alunos demonstraram ter um pensamento negativo face à possível obtenção de emprego na área de formação, ou seja, com este resultado obteve-se 17,2%. Duvidosos estão 26 alunos que não sabem se terão emprego na área de formação, registando-se 26,6%.

### 5.3.2. Projetos futuros pós-formação

**Gráfico 42:** Número de inquiridos que pretendem ingressar no ensino superior, por género (%)

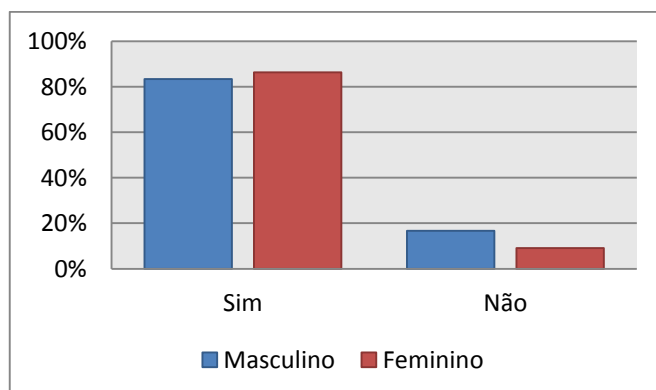


No que diz respeito ao número de inquiridos que pretendem ingressar no ensino superior, por género, pode-se constatar que no sexo masculino sete alunos responderam que sim, dando a percentagem de 77,8% e 35 não pretendem ingressar no ensino superior, obtendo-se a percentagem de 64,8%.

Em relação ao sexo feminino, temos duas alunas que pretendem ingressar na universidade, registando-se 22,2% e 19 alunas não estão interessadas em prosseguir os estudos no ensino superior, onde se deu a percentagem de 35,2%.

Finalizando, pode-se dizer que a maioria dos alunos que responderam a esta questão não têm intenções de prosseguir os estudos no ensino superior, registando-se 54 alunos que não querem continuar os estudos para um ensino diferente.

**Gráfico 43:** Número de inquiridos que pretendem trabalhar pós-formação profissional, por género (%)



No que concerne ao número de inquiridos que pretendem trabalhar pós-formação profissional, por género, alusivo ao gráfico 70, pode-se observar então que 35 alunos do sexo masculino pretendem trabalhar independentemente de ser na área de formação, dando a percentagem de 64,8%. Apenas sete alunos do mesmo sexo não querem trabalhar pós-formação, registando-se, assim, 77,8%.

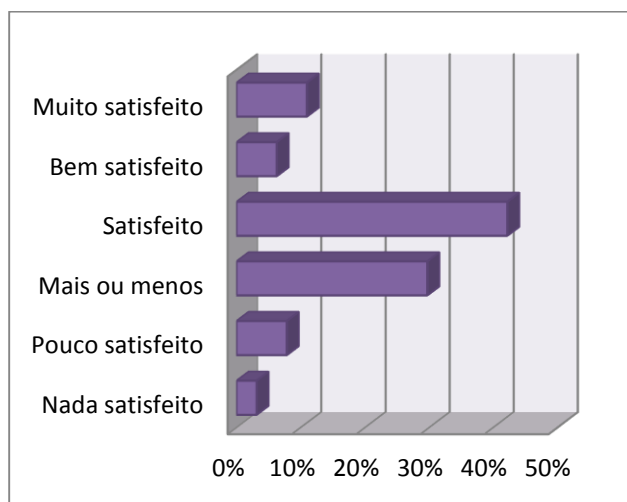
No sexo oposto, ou seja, no feminino, temos 19 alunas que responderam que pretendem trabalhar pós-formação, obtendo-se, deste modo, 35,2%. Em sentido contrário, duas alunas, um número residual, não pretendem trabalhar pós-formação, o que dá 22,2%.

Neste caso, a esmagadora das respostas são afirmativas, isto é, 54 alunos responderam que pretendem trabalhar pós-formação, independentemente de ser na área de formação.

**Tabela 2:** Motivos que conduziram os inquiridos a optarem pela escola profissional de Nordeste

	Sim		Não	
	N	%	N	%
É a mais conhecida	14	21,9%	50	78,1%
Tinha o curso que eu queria	25	39,1%	39	60,9%
Saem bons profissionais, reconhecidos no mercado de trabalho	39	60,9%	25	39,1%
Mais perto da minha zona de residência	39	60,9%	25	39,1%
Não tinha condições económicas que me permitissem deslocar ou permanecer noutra concelho	26	40,6%	38	59,4%
Porque gosto desta escola	30	46,9%	34	53,1%
Tinha cá muitos conhecidos e amigos	40	62,5%	24	37,5%
Os meus pais quiseram que fosse na EPN	25	39,1%	39	60,9%
Porque queria permanecer no meu concelho	38	59,4%	26	40,6%

**Gráfico 44:** Satisfação dos inquiridos face à escola que frequentam %

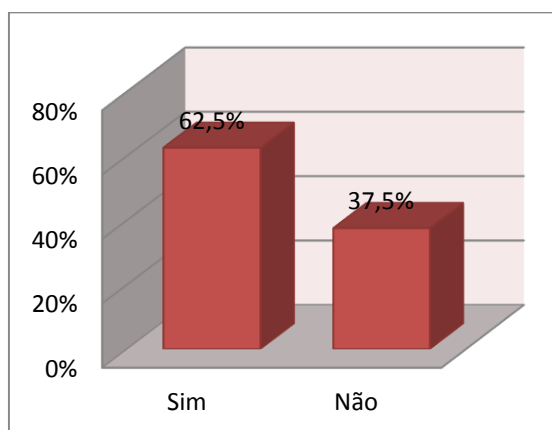


O gráfico 71 apresenta a satisfação dos inquiridos face á escola que frequentam, ou seja, se estão satisfeitos com a qualidade e com ensino que a Escola Profissional de Nordeste apresenta para os formandos.

Assim sendo, 27 alunos responderam que estão satisfeitos por frequentarem a Escola, dando 42,2%. Seguidamente, e na vertente “mais ou menos”, temos 19 alunos que optaram por esta componente, dando uma percentagem de 29,7%. Sete alunos estão muito satisfeitos por estarem na Escola Profissional de Nordeste, registando-se, deste modo, 10,9%.

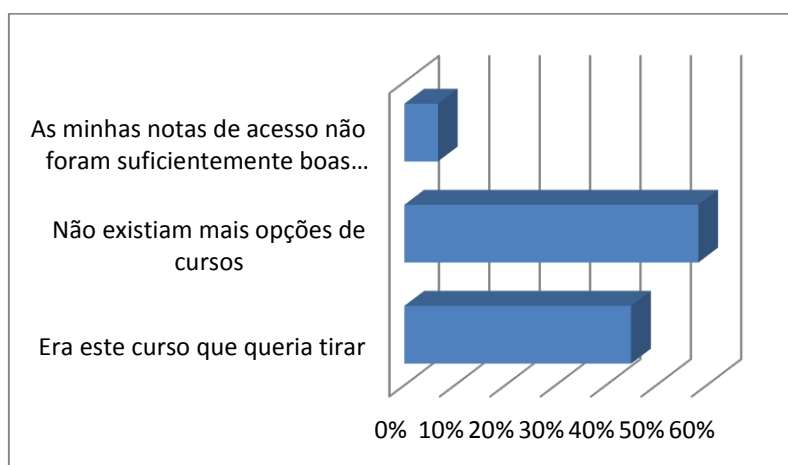
Pela negativa, cinco alunos responderam que estão pouco satisfeitos por estarem a frequentar aquele ensino profissional no concelho de Nordeste, obtendo-se a percentagem de 7,8%.

**Gráfico 45:** Influência que a distância entre concelhos exerceu na escolha da escola, segundo os inquiridos %



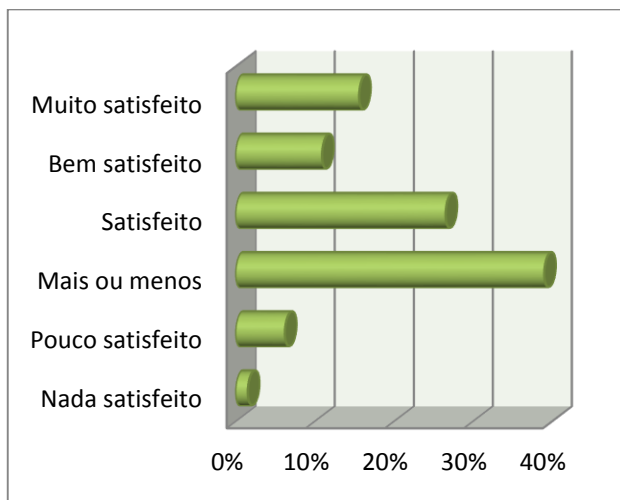
Em relação à influência que a distância entre concelhos recaiu na escolha da escola profissional de Nordeste, 40 alunos afirmaram, pela positiva, que a distância entre Nordeste e Ponta Delgada influenciou a escolha da Escola, dando 62,5%. Em sentido contrário, obteve-se 37,5% em 24 alunos que responderam que não houve influências.

**Gráfico 46:** Razões pelas quais os inquiridos se inscreveram no curso que frequentam atualmente %



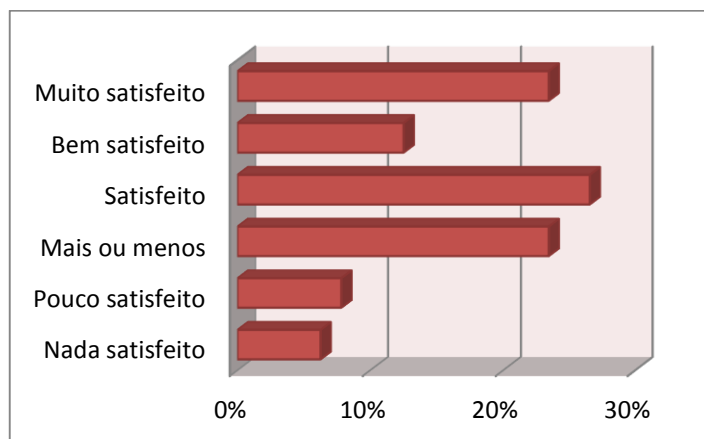
No que toca às razões pelas quais os inquiridos se inscreveram no curso que frequentam atualmente, podemos adiantar então, de acordo com o gráfico 73 que, 35 alunos afirmaram que não existiam mais opções de cursos, obtendo-se de igual modo 58,3%. Dos 27 alunos que responderam que era o curso que queriam tirar, obteve-se 45,0%. Apenas 4 alunos responderam que as notas de acesso não foram suficientemente boas para entrar no curso que pretendiam, obtendo-se 6,7%.

**Gráfico 47:** Grau de satisfação dos inquiridos face aos conteúdos que aprenderam no decorrer do curso %



O gráfico 74 corresponde à satisfação dos inquiridos face aos conteúdos que aprenderam no decorrer do curso. Assim sendo, e de acordo com as respostas dadas, podemos constatar que 25 alunos estão mais ou menos satisfeitos com a aprendizagem no curso, registando-se, nesta componente, 39,1%. 17 alunos demonstraram satisfeitos com a aprendizagem recolhida no curso, obtendo-se 26,6%. A percentagem 15,6% corresponde a 10 alunos que estão muito satisfeitos pela aprendizagem.

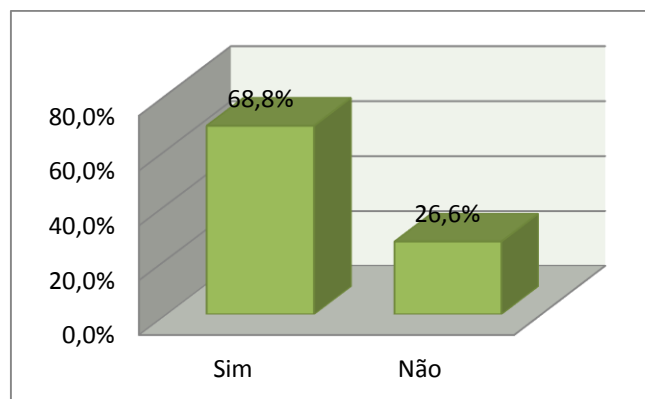
**Gráfico 48:** Grau de satisfação dos inquiridos em viverem no concelho de Nordeste %



Relativamente ao grau de satisfação dos inquiridos por viverem no concelho de Nordeste, verifica-se que 17 alunos estão satisfeitos por estarem a viver no Concelho, dando 26,6%. Mais ou menos e muito satisfeitos apresentam o mesmo número de respostas dos inquiridos, 15, obtendo-se as mesmas percentagens de 23,4%. Pelos aspectos negativos, podemos observar que 4 alunos estão “nada satisfeitos” e cinco

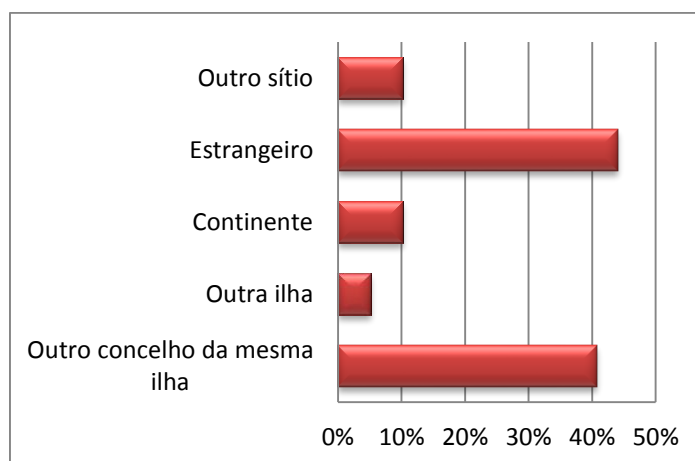
alunos estão pouco satisfeitos, registando-se nestes casos, as percentagens de 6,2% e 7,8%, respetivamente para ambos os casos mencionados anteriormente.

**Gráfico 49:** Número de inquiridos que consideram sair do concelho de Nordeste pós-formação %



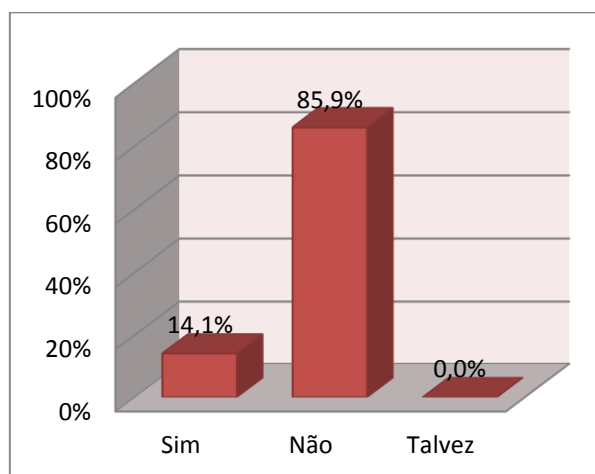
O gráfico 76 apresenta o número de inquiridos que consideram sair do Concelho de Nordeste pós-formação. Deste modo, 44 alunos pretendem sair do concelho, dando a percentagem de 68,8% e 17 alunos responderam que não tencionam sair de Nordeste, obtendo-se, assim, 26,6%.

**Gráfico 50:** Local para o qual os inquiridos pretendem ir pós-formação %



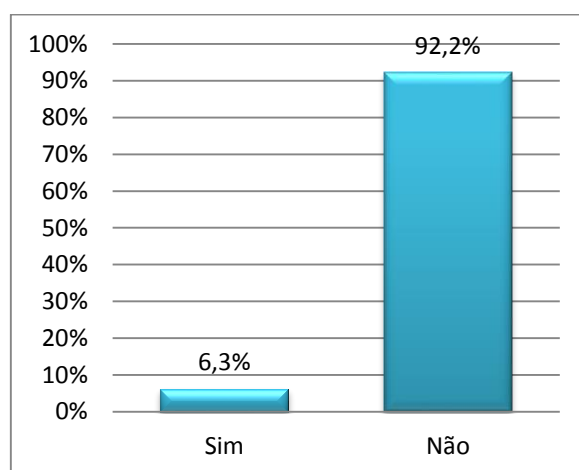
No que concerne ao local para qual os inquiridos pretendem ir pós-formação, podemos frisar que 26 alunos responderam que o Estrangeiro está no destino dos mesmos, dando a percentagem de 44,1%. 24 alunos responderam que pretendem ir para outro concelho da mesma ilha, registando-se 40,7%. Para o Continente e para outro sítio tiveram o mesmo número de respostas por parte dos inquiridos, dando a percentagem de 10,2%.

**Gráfico 51:** Opinião dos inquiridos quanto á capacidade do contexto geográfico para a fixação dos jovens no concelho %



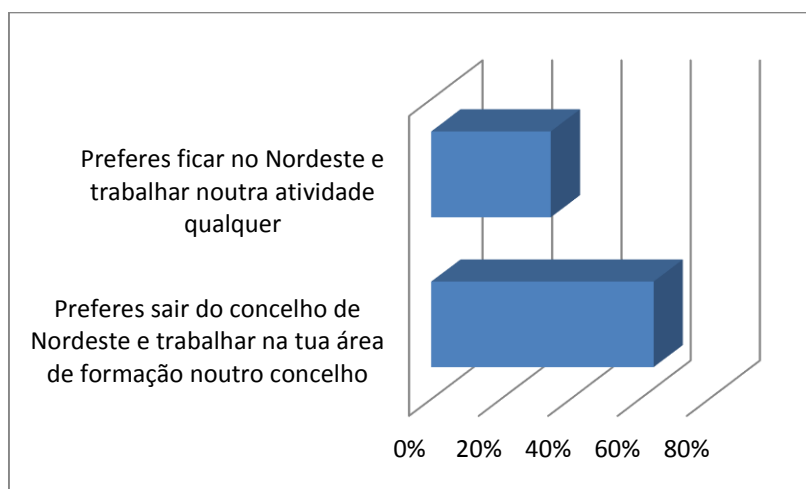
Relativamente á opinião dos inquiridos quanto à capacidade do contexto geográfico para a fixação dos jovens no concelho de Nordeste, pode-se adiantar que 55 alunos afirmaram que o concelho não tem condições para fixar os jovens, obtendo-se, deste modo, 85,9%. Ainda assim, 9 alunos responderam que o Nordeste apresenta condições de fixação dos jovens, dando 14,1%.

**Gráfico 52:** Opinião dos inquiridos quanto à possibilidade de conseguirem emprego na área de formação no concelho de Nordeste %



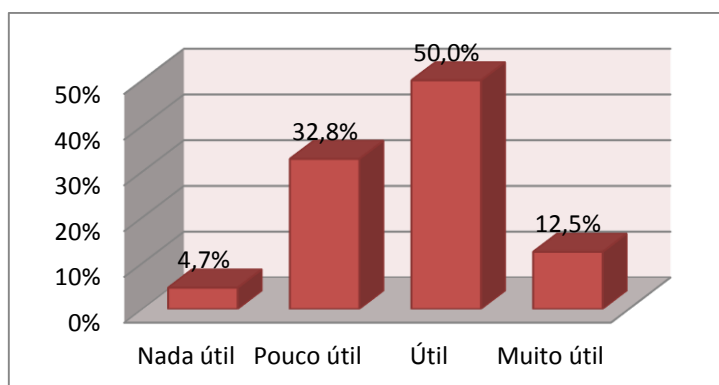
O gráfico 79 corresponde á opinião dos inquiridos quanto à possibilidade de conseguirem emprego na área de formação no concelho de Nordeste. Deste modo, verifica-se um número significativo de respostas que não acham que consigam emprego na área de formação no Nordeste. 59 alunos responderam que não, dando 92,2%. Apenas 4 alunos responderam que sim, obtendo-se 6,2%.

**Gráfico 53:** Expectativas futuras dos inquiridos caso não consigam emprego na área de formação no contexto geográfico em que se encontram inseridos %



No que concerne às expectativas futuras dos inquiridos caso não consigam emprego na área de formação no contexto geográfico em que se encontram inseridos, 41 alunos podem optar por sair do concelho de Nordeste e trabalhar na área de formação noutra concelho, obtendo-se 64,1%. 22 alunos preferem ficar em Nordeste e trabalhar noutra actividade qualquer, obtendo-se, 34,4%.

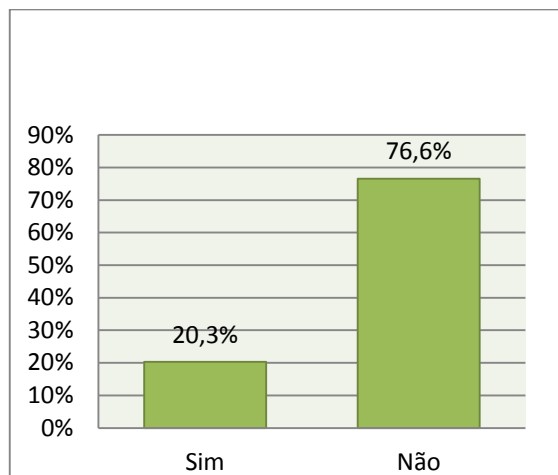
**Gráfico 54:** Opinião dos inquiridos quanto à utilidade do curso que frequentam para o desenvolvimento e modernização do contexto geográfico %



O gráfico 81 apresenta a opinião dos inquiridos quanto à utilidade do curso que frequentam para o desenvolvimento e modernização do contexto geográfico. Deste modo, 32 alunos consideram que o curso será útil para o desenvolvimento e modernização do concelho de Nordeste, obtendo-se, neste campo, 50,0%.

21 alunos consideram que o seu curso poderá ser pouco útil, registando-se 32,8%.

**Gráfico 55:** Opinião dos inquiridos face à capacidade de empregabilidade dos jovens recém-formados pela EPN, no contexto geográfico do concelho de Nordeste %



Relativamente à opinião dos inquiridos face à capacidade de empregabilidade dos jovens recém-formados pela EPN, no contexto geográfico do concelho de Nordeste, podemos constatar que 49 alunos responderam que o Nordeste não tem dado resposta em termos de empregabilidade aos jovens recém-formados pela Escola Profissional do concelho, obtendo-se, então 76,6%. Apenas 13 alunos acham que o Nordeste tem dado resposta em termos de empregos aos jovens recém-formados pela EPN, registando-se 20,3%.

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como ponto de partida perceber, com base na amostra (alunos da escola profissional de Nordeste), Qual o significado atribuído pelos jovens ao ingresso no Ensino Profissional no Concelho de Nordeste?

O estudo incidiu-se sobre o processo de decisão associado à entrada no ensino profissional e os fatores a ele subjacentes, tendo-se colocado como hipóteses que a escolha desta modalidade de ensino estaria associada à origem socioprofissional dos pais dos alunos, provenientes de meios familiares cujos capitais sociais, económicos e culturais são considerados como relativamente baixos, e portadores de um percurso escolar mal sucedido, procuram em curto prazo uma inserção no mercado de trabalho, em detrimento do prosseguimento de estudos de nível superior. Pretendeu-se, de igual modo, perceber quais os projetos e aspirações destes jovens face ao futuro e ao contexto geográfico em que se encontram inseridos.

Tendo em conta a análise dos dados obtidos, podemos afirmar que existe alguma relação entre a frequência desta tipologia de ensino e a origem socioprofissional dos jovens. Da análise constatou-se que, os jovens que frequentam o ensino profissional no concelho de Nordeste são provenientes de famílias com menos recursos/capitais sociais, económicos e culturais relativamente baixos. O grande grupo de profissões a que pertencem é o de “trabalhadores não qualificados”, o que corresponde em termos de origem socioprofissional à categoria de operários. Para além disso, estão também associados a baixos níveis de escolaridade (2.º e 3.º ciclos do ensino básico) e rendimentos mensais baixos, em média de 500 € mensais por agregado familiar.

Assumindo-se o subsistema de ensino profissional como uma via alternativa ao ensino regular, sobretudo para os jovens que tiveram insucesso escolar no decorrer do ensino básico/secundário regular, contactámos que, de facto, o insucesso escolar marca significativamente este grupo de alunos, atendendo a que a maior parte sofreu retenções, em média uma a duas vezes, o que significa que, confirma-se a hipótese de uma decisão racional limitada, tendo em conta, não só as retenções, mas também o abandono escolar.

Não obstante os condicionalismos apresentados anteriormente realça-se que, em alguns casos, há liberdade de decisão, na medida em que, terminado o 3.º ciclo, alguns jovens

seguem diretamente a via profissional, dando continuidade aos estudos pela consciência de que o mercado de trabalho sofreu profundas alterações, pois, numa era global como a que se vive atualmente, os mesmos tomam consciência da necessidade de obtenção de mais e melhores qualificações escolares e profissionais. Afirmam que ficam melhor preparados com vista a integrarem o mercado de trabalho e conseguirem arranjar emprego mais facilmente, até porque estes dão primazia à formação em contexto de trabalho, a estrutura curricular e componente prática do curso que frequentam. Em todos os casos, à exceção dos alunos cujos pais se encontram inseridos no grupo de profissões intelectuais, os jovens formandos encontram-se inseridos numa trajetória de mobilidade ascendente, em relação à família, obtendo níveis de qualificações superiores, mas não divergindo dos padrões profissionais/modelos dos pais.

Finalizando, e quanto aos projetos/aspirações face ao futuro, pode-se dizer que a maioria dos alunos não têm intenções de prosseguir os estudos no ensino superior, sendo que, apenas 10 alunos afirmaram querer prosseguir esta via de ensino. Deste modo, comprova-se a hipótese que, sendo este um subsistema de ensino mais prático e direcionado para a vida ativa, determina que os jovens optem pela inserção imediata no mercado de trabalho pós-formação. Por diferenciação de género, e contrariando o que referem os autores, neste estudo, são mais os rapazes, aqueles que manifestam interesse no prolongamento dos estudos.

Quanto às limitações do estudo em causa, e atendendo à sua metodologia descritiva, não nos foi possível afirmar com base em evidências/testes estatísticos as hipóteses de pesquisa.

Gostaríamos de apontar, como pistas para futuros trabalhos, a possibilidade de estabelecer a relação entre as questões de pesquisa aqui levantadas, com base no contexto geográfico em causa (concelho de Nordeste) com uma amostra proveniente de uma escola profissional do meio urbano. Por outro lado, revela-se pertinente analisar o percurso desta amostra, qual seria o percurso futuro dos jovens após terminarem o curso e obtenção da qualificação profissional. Assim sendo, determinar-se-ia se estes jovens ingressaram no ensino superior; se integraram o mercado de trabalho, ou, se, efetivamente conseguiram emprego na respetiva área de formação.

## BIBLIOGRAFIA

Afonso, M. & Ferreira, F. (2007). *O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Almeida, J. (1995). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Gráfica de Coimbra

Almeida, J. & Pinto, J. (1976). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Almeida, A. & Vieira, M. (2006). *A escola em Portugal. Novos Olhares, Outros Cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Almeida, J.F., Amaral, J.F., Borrêgo, A., Capucha, L. & Ferrão, J. (1994). *Regiões Rurais Periféricas: Que Desenvolvimento? Uma experiência no Concelho de Almeida*. Lisboa: Cais/CIES.

Alves, N. (1998). Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In M. Pais & M. e Villaverde, (Coords.), *Jovens Portugueses de Hoje*. (pp. 53-133). Oeiras: Celta Editora.

Alves, N., Almeida, A. J., Fontoura, M., & Alves, P. (2001). *Educação e Formação: análise Comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: OEF.

Alves, M. & Porfírio, M. (1996). *Escolas Profissionais. Dinâmicas, Memórias e Projectos das Escolas Profissionais*. Porto: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.

Andrade, M. (2002). *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação. Noções práticas* (5ª edição). São Paulo: Atlas.

Antunes, F. (1998). *Políticas Educativas para Portugal, Anos 80-90*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.

Antunes, F. (2001). Os locais das escolas profissionais: Novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In B. Santos, (Dir.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise*. (pp. 163-203). Porto: Edições Afrontamento.

Antunes, F. (2004, Maio). *Novas instituições e processos educativos: O subsistema de escolas profissionais em Portugal*. Comunicação apresentada no V Congresso Português de Sociologia, Universidade do Minho, Braga.

Antunes, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica: anos 90*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2007, Outubro). Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia. *Diversidad cultural, desigualdade social y estrategias de política educativa*. IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires.

Campos, B. P. (1987, Setembro). Política de Formação Profissional na Lei de Bases do Sistema Educativo. In Ministério da Educação. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *Sistema Educativo e Formação Profissional. Relatório de Seminário*. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, Lisboa.

Canário, M. B. (1992). *Escolas profissionais, autonomia e projecto educativo*. In R. Canário (org). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

Carreiro, J.C.B. (1989). *O Concelho do Nordeste. Apontamentos para a sua história*. Nordeste: Câmara Municipal de Nordeste.

Conselho Nacional de Educação (1995, Junho). *Educação e meios rurais problemas e caminhos do desenvolvimento*. Actas do seminário. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Cortezão, L. (2000). *Escola, sociedade que relação?* (3ª edição). Porto: Edições Afrontamento.

Cristóvão, A., Azevedo, J., Jacinto, R., Regateiro, F., Patrício, M. (1995, Junho). Debate. In Conselho Nacional de Educação. *Educação e Meios Rurais Problemas e Caminhos do Desenvolvimento*. Actas do seminário. Ministério da Educação, Évora.

Cristóvão, A. (1995, Junho). Desenvolvimento dos Meios Rurais. In Conselho Nacional de Educação. *Educação e Meios Rurais Problemas e Caminhos do Desenvolvimento*. Actas do seminário. Ministério da Educação, Évora.

Cruz, M. B. (1987, Setembro). A formação profissional e o desenvolvimento regional. In Ministério da Educação. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *Sistema Educativo e Formação Profissional. Relatório de Seminário*. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, Lisboa.

Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação: Da concepção à Realização* (3ª edição). Loures: Lusociência.

Giddens, A. (2010). *Sociologia* (8ª edição). Lisboa: Fundação Calouste.

Gil, C. A. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa* (4ª edição). São Paulo: Editora Atlas S.A.

Gil, C.A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª edição). São Paulo: Editora Atlas S.A.

Gonçalves, M., Parente, C., Veloso, L., Gomes, S. & Januário, S. (1997), *Os jovens, a formação profissional e o emprego: resultados de uma investigação internacional*. Porto: Fundação da Juventude/Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Goode, W. & Hatt, P. (1979). *Métodos em Pesquisa Social* (7ª edição). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Grácio, R. (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros horizonte.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e Análise de Conteúdo*. Cascais: Príncipia Editora

Guerreiro, M.D., Abrantes, P. (2007). *Transições Incertas, os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: CITE.

Imaginário, L. (1987, Setembro). A escola e a preparação para o trabalho. In Ministério da Educação. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *Sistema Educativo e Formação Profissional. Relatório de Seminário*. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, Lisboa.

Lalanda, R. (2000, Abril). *Insularidade e emprego. Por uma sociologia do espaço de oportunidade*. Comunicação apresentada no IV Congresso Português de Sociologia, Coimbra.

Medeiros, O. & Madeira, A. (2004). *Emigração e Regresso no Concelho de Nordeste*. Ponta Delgada: Centro de Estudos Sociais/Universidades dos Açores.

Mendes, P. (2009). Estudantes do ensino secundário profissional: origem social, escolhas escolares e expectativas. Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedades, ISCTE, Lisboa.

Moreira, C. (2007). Teorias e práticas de investigação. Lisboa: ISCSP

Neves, E. (2007). Escrevendo a metodologia de estudo. In E. Neves & C. Domingues, (orgs.), *Manual de metodologia da pesquisa científica*. (pp. 45-68). Rio de Janeiro: CEP – Centro de Estudos de Pessoal.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores, LDA.

Patrício, M. (1995, Junho). Educação e Meios Rurais. In Conselho Nacional de Educação. *Educação e Meios Rurais Problemas e Caminhos do Desenvolvimento*. Actas do seminário. Ministério da Educação, Évora.

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

Quivy, R. & Campenhoudt, V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2<sup>a</sup> edição). Lisboa: Publicações Gradiva.

Ramos, M. C. (2003), *Acção Social na Área do Emprego e da Formação Profissional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rocha, G. (2008). Universidade – Reflexividade e Acção. In A. Torres & L. Batista, (orgs) *Sociedades Contemporâneas – reflexividade e acção*. (pp.165-194). Porto: Edições Afrontamento.

Rodrigues, L. (2009, Novembro). *Ensino Profissional: o estigma da cabeça mais do que as mãos*. Comunicação apresentada ao Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. Inclusão, Desenvolvimento e Inclusão, Brasília.

Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª edição). São Paulo: The McGraw-Hill Companies.

Santos, P. (2010). *Percursos de Sucesso: Concepções de Alunos do Ensino Profissional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Teixeira, M. (1987, Setembro). A lei de bases e a formação profissional. In Ministério da Educação. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *Sistema Educativo e Formação Profissional. Relatório de Seminário*. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, Lisboa.

Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

Veloso, E. (1996, fevereiro). *Opções e aspirações dos alunos de uma escola profissional*. Comunicação apresentada no III Congresso Português de Sociologia – Práticas e Processos de Mudança Social, Fundação Gulbenkian, Lisboa.

### **Artigos**

Almeida, J.F. (org.), (1995), *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Gráfica de Coimbra.

Ambrósio, T. (1985). Aspirações sociais e políticas de educação. *Análise Social*, vol. XXI (87-88-89), pp. 1023-1039.

Antunes, F.M. (1997). Discursos e projectos para a educação: Diversificar, democratizar, universalizar. *Análise Psicológica*, vol. XV (4), pp. 527-539.

Alves, Helena: Ferrão, Manuela (2006), Lei de Bases do sistema Educativo. Relatório sobre os Processos de Bolonha. Palmigráfica: Lisboa.

Azevedo, J. (1992). A Formação Profissional. *Revista Educação*, 5, pp. 5-12.

Canário, R. (2006). A escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. *Revista de Ciências da Educação*, pp. 27-36.

Castela, A. P. (2002). Formação, Educação e Inserção na Vida Activa. *Gestin*, Ano I, Nº1, pp. 17-27.

Faria, Susana (s.d.). *9º Ano: E Agora? Um Olhar Sociológico Sobre o Processo de Decisão à Saída do Ensino Básico*. Leiria: Centro de Investigação Identidades e Diversidades.

Gomes, A.S. (1964). O desenvolvimento sócio-económico e a educação. *Análise Social*, vol. II (7-8), pp. 652-670.

Greenwood, E. (1965). Métodos de investigação empírica em sociologia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, vol. III (11), pp. 313-345.

Madeira, M.H. (2006). Ensino Profissional de jovens. Um percurso escolar diferente para a (Re)construção de projectos de vida. *Revista Lusófona de Educação*, nº7, pp. 121-141.

Mendes, L. M. (1973). Do imobilismo à mudança acelerada nos meios rurais. *Análise Social*, vol. X (38), pp. 282-305.

Pinto, L. (2005). *A teoria de classes de Pierre Bourdieu e a educação não-formal*. Cadernos d'inducar, pp.1-10.

Stoer, S.R. (1983). A reforma Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, vol. XIX (77-78-79), pp. 793-822.

Stoer, S.R. (2008). O estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 26, pp. 149-173.

# ANEXOS

## **Anexo 1: Guião da Entrevista**

Naturalidade

Habilitações académicas

Profissão

Cargos anteriormente ocupados

Cargo atualmente ocupado

Origem da Escola e o papel que desempenha no concelho

1. Como nasceu a ideia de criação de uma Escola Profissional no Nordeste? Quais os motivos adjacentes à sua criação?
2. A EPN foi criada pelo decreto-lei n.º26/88, de 21 de janeiro. Porém, a mesma só inicia atividade em 1998. Que explicação há para um período de dez anos entre a criação e o início de atividade da escola?
3. Quem foram os grandes impulsionadores/responsáveis por tal projeto?
4. Que principais obstáculos surgiram aquando da sua implementação?
5. Que papel tiveram as entidades governamentais neste processo?
6. Que vantagens trouxe a EPN para o concelho do Nordeste? Em que medida contribuiu para o desenvolvimento socioeconómico do concelho?
7. Qual o papel da EPN no Nordeste para além da sua função enquanto entidade formadora?
8. Como avalia estes 14 anos de Ensino Profissional no Nordeste? Quais as perspetivas para o futuro?
9. Podemos constatar que o ensino profissional continua desvalorizado e sem reconhecimento. Não acha que o ensino profissional deva ser mais valorizado, quer como uma via de desenvolvimento regional e local, quer como motor para a autonomização dos jovens no sentido de inverter o meio social de origem e da construção da própria identidade social e profissional?
10. Acha que o nordeste oferece condições para a fixação dos jovens?

11. Acha que o concelho dá resposta em termos de empregabilidade aos jovens recém-formados?
12. Acha que a formação profissional, sobretudo os cursos ministrados pela EPN têm contribuído para o desenvolvimento socioeconómico do concelho?
13. Acha que a Criação da EPN potenciou a diminuição do número de jovens que abandonavam a escola precocemente?
  - 13.1. Em que medida?
14. Como é feita a seleção dos cursos?
15. Que relevância atribui aos cursos profissionais no panorama da oferta educativa/formativa do ensino secundário?
16. Que diligências são tomadas pela EPN com vista a conseguir novos alunos em cada ano letivo?
17. Como avalia a taxa de empregabilidade dos alunos que frequentam EPN?

Caraterização do público segundo os dados e os autores

18. Quando confrontados com as questões socioeconómicas e demográficas do nordeste, as representações dos jovens são as de um concelho limitado em termos de oferta de emprego, de ausência de atividades ligadas ao setor terciário. Em contrapartida, os alunos idealizam o concelho como espaço ideal de bem viver. Estão cientes das limitações do seu concelho, mas optam por ofertas formativas centradas localmente. Acha que os jovens estão perante uma escolha condicionada?

Acha que os alunos optam por esta escola pela oferta formativa, porque gostam do local onde vivem, ou porque a distância aliada às condições socioeconómicas os impossibilitaram de frequentar outros estabelecimentos de ensino?

19. Acha que o ensino profissional é visto pelos alunos como última opção com vista à conclusão do ensino secundário, ou fazem-no com base na vocação profissional?

20. O ensino profissional é dotado de um currículo mais prático e orientado para o acesso ao mercado de trabalho, e, portanto, não prepara os alunos com vista ao ingresso no ensino superior. O que tem a dizer sobre isto?

21. Os autores indicam que muitos dos que optam pelo ensino profissional estão perante uma escolha forçada ou condicionada, na medida em que são portadores de trajetórias de insucesso escolar e que são maioritariamente provenientes de família com baixo capital cultural e social. Acha que se trata de uma escolha ou de último recurso?
22. Perante trajetos de insucesso escolar, como se explica o sucesso escolar desses alunos no Ensino Profissional?
23. Acha que estes jovens têm autonomia no processo de escolha da via de ensino, da escola e do curso? Ou são influenciados por familiares e por amigos?
24. Acha que os jovens optam pelo ensino profissional com base na orientação profissional ou com intuito de concluírem apenas o 12º ano de escolaridade?
25. As teorias subjacentes a este tema revelam que as escolhas escolares são marcadas pelo capital social e cultural dos pais. Acha que os alunos que frequentam a EPN são provenientes, de um modo geral, de famílias com fracos recursos socioeconómicos?
26. Os alunos, na sua maioria, não se sentiam satisfeitos com o trajeto do ensino regular, levando-os a alterar as suas trajetórias escolares. Sendo assim, e perante casos de insucesso escolar, como se explica os percursos de sucesso no ensino profissional?

## **Anexo 2: Análise das Entrevistas**

<u>Entrevistados</u>	<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>
	<b>Trajelórias Escolares Anteriores</b>	<b>Sucesso/Insucesso Escolar (esta categoria poderá incluir-se na decisão condicionada associada à entrada no ensino profissional)*.</b>
E1		Fiz o 10º ano na escola básica, mas eu perdi
E2		Eu desisti de continuar a estudar até ao 12º ano na escola secundária porque, não só achava que uma pessoa naquela escola amadurecesse, mas também no sentido que, algumas disciplinas eram mais difíceis, principalmente a matemática,
E3		Porque mudaram as regras e só se podia repetir um ano uma vez. E como perdi no 11º ano só podia repetir as disciplinas que reprovei uma vez...e como voltei a não passá-las eu não pude continuar. Tinha que continuar noutra Escola Secundária ou ir para um curso profissional.
E4		Eu disse que para mim não me chateava a tirar o 12º ano, eu fui ali para um curso profissional. Por causa do português e inglês, porque não me dou com línguas. (Abandonou o 10º ano no ensino regular a meio do ano letivo.)
E5		O meu objectivo era sempre o nono ano. O 10º ano na Vila foi só mesmo por experiência e também não tinha curiosidade de ir para uma profissional nem nada. O objectivo era fazer o nono ano e depois ia-se ver o que é que dava a vida. Mas depois experimentei, minha mãe também incentivou-me mais meu pai e então experimentei o 10º ano. Não levei aquilo muito a sério, tive foi mais naquela de estar com os amigos.

E6		Desisti porque temos problemas financeiros em casa. A minha mãe neste momento encontra-se no fundo de desemprego e a minha entrada no 10º ano, quando fizesse 16 anos, tinha que começar a pagar o passe e pagar o seguro de vida e acidentes. Também no 10º ano as notas obtidas não eram as melhores, tinha o ano quase perdido e não quis continuar para não dar despesa á minha família.
E7		Frequentei até ao 11ºano. Porque só me dava o 12º ano
E8		Não foi mais pelas dificuldades, porque saber, eu sabia. Não era bem aquilo que eu queria.
E9		Achava um ensino muito rigoroso (pausa) exigia mais esforço.... Não me senti bem lá! Era um ensino mais exigente em termos das disciplinas. No início pensava que aquilo era uma brincadeira, e por isso nem estudava. Quando vi que tinha que me esforçar já era tarde (...) era preciso estudar mesmo a sério. Não continuei lá porque mesmo que eu repetisse o 10.º ia ser difícil chegar ao 12º.
E10		O último ano que frequentei foi o 10º e desisti a meio, porque achei que aquilo era um pouco difícil. Há uma grande diferença do 9.º ano para o 10º. No 9.º ano o ensino é mais calmo, e agente passa do 9º para o 10.º, para o ensino secundário, os professores são mais rigorosos, apertem mais com os alunos e as matérias são mais difíceis, aprofundam mais em cada disciplina. Eu não me apliquei o suficiente, e a área, sei lá... tava para lá passando o tempo. Já não gostava da escola a partir do 9.º ano, pois o ensino secundário é muito difícil. Eu já tinha dito á minha diretora de turma que ia desistir, ela não quis, mas aquilo não era para mim, não tava entrando bem no sistema do secundário. Eu não estudava

		nada, mesmo não gostava daquele ensino, era muito difícil, era muita coisa que agente tinha que fazer, muitos trabalhos, muitos testes. E depois as perguntas dos testes não eram muitas, mas tínhamos que dar uma resposta muito grande sobre aquela pergunta. Tive 6 negativas no segundo período. os meus pais, mais a minha mãe, perguntava como ia escola, e eu dizia que era muito difícil, não estava a entrar bem naquele sistema
E11		Fiz até ao nono ano no ensino regular. Mudei para a profissional como um desafio para mim mesmo. Um novo ciclo, uma nova experiência, um ensino diferente, novas pessoas, novo método de ensino, não deixando de ser aulas normais, mas de certa forma era um desafio para mim mesmo, porque eu já tive noutra escola profissional antes de vir para cá, tive na Povoação...não terminei o curso, pronto, por motivos de motivação. Fui para a Povoação para procurar uma coisa diferente, uma experiência nova e claro pelo curso que estava a tirar na altura, curso que eu não acabei devido a problemas de aproveitamento. Era um curso que pensava que seria a minha “praia” e ao fim ao cabo acabou por ser o meu deserto, porque não conseguia nada naquele curso. O curso era Energias Renováveis e Variantes de Sistemas Solares. Pensava que seria um curso acessível, devido ao fato de eu ter jeito de trabalhar com os materiais, ao fim ao cabo foi uma coisa completamente diferente.
<b><u>Entrevistados</u></b>	<b><u>Categorias</u></b>	<b><u>Subcategorias</u></b>
	<b>Trajectoria formativa atual</b>	
		<b>Razões do prosseguimento dos estudos pós 3.º ciclo</b>

E1	<p style="text-align: center;"><b>Decisão Racional (construção da identidade pessoal, social e profissional) ou limitada</b></p>	Porque agora, hoje em dia, o 9.º ano não dá nada. Se o 12º não dá, ainda pior o 9.º ano.
E2		Foi mais por incentivo da minha irmã, porque estive na escola profissional e achou que tinha uma boa preparação futura.
E3		O meu objectivo sempre foi tirar o 12º ano. Pode trazer alguns benefícios, nunca se sabe...antes o 9º ano era obrigatório, agora é o 12º ano.
E4		pelo menos ter o 12º ano, pelo menos tenho mais aquilo,.
E5		se eu tivesse perdido um ano atrás, antes de passar todos os anos, se eu tenho reprovado eu talvez nem experimentava o 10º ano na Escola regular. Temos uma regra na nossa escola que é...se agente passa todos os anos, temos o 10º ano de graça, autocarros e assim. No primeiro ano que tive lá não paguei nada. Para o próximo ano já teria que pagar, ia dar despesas aos meus pais.
E6		A minha mãe disse: acabas o nono ano e fazes o que quiseres. Mas sabemos que hoje em dia sem o 12º ano é difícil ter trabalho. A minha mãe deu o seu exemplo, que tem só o sexto ano e foi obrigada a ir para a escola profissional tirar o nono ano pelo fundo de desemprego. Decidi mudar para a profissional
E7		Não sei, talvez para ter alguma preparação nas várias áreas
E8		Porque hoje em dia o 9º ano não dá segurança de emprego nenhum.
E9		Porque o 9.º ano hoje em dia não dá acesso a nada (...) e mesmo o ensino secundário não permite muita coisa, mal por mal, decidi tirar o 12.º ano e este curso.
E10		É porque hoje em dia o 9.º ano é pouco, não serve de nada hoje em dia. O 12º

		serve pouco, o 9.º ainda pior.
E11		Chegaram a dar a hipótese de continuar a estudar. Minha mãe inscreveu-me em dois sítios: na escola profissional da Povoação e na área de Humanidades, porque na área da Ciências tinha na altura algumas dificuldades em Matemática... cheguei ter mesmo explicador mas, apesar de Ciências ser mais aliciante, não era propriamente aquilo que deveria ter seguido, caso tivesse ficado em Nordeste. A escola profissional deu a resposta mais depressa do que a do Básico, segui a Povoação... e assim comecei o meu curso de ensino profissional
		<b>Identidade pessoal, social e profissional (orientação vocacional)</b>
E1		Mas depois disse a eles que não, queria era a escola profissional, porque ficava com o 12º ano e ficava com um curso, e na escola básica ficava só com o 12º ano. E então eles concordaram quando viram a evolução das minhas notas... eles disseram que foi a decisão correta.
E2		optei por ir para a escola profissional porque, para além de tirar o 12º ano, tinha uma maior facilidade de arranjar um emprego. Para além do 12º ano que ficria, tinha também um curso profissional que poderia exercer no futuro
E3		Ou era o ensino profissional ou era ficar em casa. Vi que não tinha outra alternativa... até pensei ir lá para baixo tirar artes, só que meus pais estão desempregados e não havia muita maneira de eu ficar lá em baixo.
E4		Não fui pelo curso, não, foi mesmo para ficar com o 12.º ano. Pa mim tirar o 12.º ano era a maneira mais fácil que eu podia ter
E5		Aplicável na subcategoria seguinte*
E6		No ensino profissional encontrei um bom curso, GPSI, gestão e programação de sistemas informáticos. E como gosto muito de informática e programação, decidi ir para o ensino profissional que me dão um diploma e tem o estudo que preciso.
E7		Aqui na Escola Profissional dá-me o 12º, um curso de nível IV. Porque assim posso-me

		especializar na minha área.
E8		Quando acabei o 9º ano eu já queria ir para a Escola Profissional, que até nesse ano abriu o curso de Multimédia, mas não consegui entrar por causa da minha mãe. Não sei bem o motivo, talvez por ser uma coisa nova e segui para o 10ºano. Com o 12º ano regular para arranjar trabalho é difícil. Ensino profissional tem mais prática.
E9		Aplicável na subcategoria seguinte *
E10		Aplicável na subcategoria seguinte *
E11		Aplicável na subcategoria seguinte *
		<b>Decisão racional limitada à entrada no ensino profissional*</b>
E1		Optei porque a escola profissional é mais fácil para tirar o 12º ano. E também dava-me um subsídio de alimentação de 90 euros todos os meses, o que já era muito bom para os nossos vícios!
E2		Foi mais por incentivo da minha irmã, porque estive na escola profissional e achou que tinha uma boa preparação futura. Optei mesmo só para ficar com o 12º ano, por que não é o curso que eu quero.
E3		Ou era o ensino profissional ou era ficar em casa. Vi que não tinha outra alternativa...até pensei ir lá para baixo tirar artes, só que meus pais estão desempregados e não havia muita maneira de eu ficar lá em baixo.
E4		Não fui pelo curso, não, foi mesmo para ficar com o 12.º ano. Pa mim tirar o 12.ano era a maneira mais fácil que eu podia ter. Tem outras alternativas, ms que era uma

		alternativa fácil , é perder lá três anos da vida, mas pelo menos tens o 12.º ano.
E5		Eu tive quase dois anos parado em casa. E depois optei pela profissional, mas optei por causa por não se pagar transportes, por um lado, porque nunca me interessei pelos estudos, para tirar o 12ºano. A vida nas vacas não estava a correr como estava a espera e optei pelo curso de Contabilidade.
E6		Senti que o ensino regular era difícil e apercebi-me que com o meu estudo, não conseguia obter bons resultados. É um nível intelectual e se não tivermos com a mente aberta, não vamos muito longe.
E7		aqui na Escola Profissional dá-me o 12º, um curso de nível IV. O Ensino Regular foi um pouco difícil, consegui-me adaptar, mas desisti. Entretanto apareceu este curso e vim para a Profissional.
E8		Sim. Foi uma decisão fácil para mim e para os meus pais em relação aos custos.
E9		Achei que dava acesso mais fácil ao mercado de trabalho, com mais prática, aulas práticas, em vez de ser só na teórica. Se continuasse no ensino regular dificilmente conseguia trabalho só com o 12.ºano. Depois foi a situação dos meus pais desempregados, porque no ensino normal tínhamos de pagar um seguro todos os anos e um passe de camioneta todos os meses.
E10		eu fui para aquela escola, nem foi bem pelo curso, porque o curso não é o que eu

		<p>queria. Eu gosto, mas não é bem a minha área, mas como lá se tira o 12º ano e um curso, então optei por seguir até ao 12º ano por ali. Interessa-me mais o 12º ano do que se já o curso.</p>
E11		<p>Era naquela, se não ficar na Povoação fico em Nordeste. Na altura tinha a fantasia de ir para Ponta Delgada, era mais nesse sentido, meu padrinho está na Povoação, tendo alguém da família e tinha na altura 15 anos...não era uma idade em que se podia mandar propriamente para Ponta Delgada sozinha. Meus pais nunca quiseram que eu fosse para a cidade foi mais pela questão da idade e por não ter gente assim...pronto...ter uma orientação</p>
		<b>Escolha do curso*</b>
E1		<p>Eu não escolhi o curso. Na altura que fui à entrevista tinha dois cursos, que era contabilidade e turismo. Entrei em contabilidade, mas na altura disse que, para contabilidade eu não ia, então puseram-me em turismo.</p>
E2		<p>Eu escolhi turismo porque não havia outra escolha, porque a escolha que eu queria era mesma receção ou então relações públicas, mas como nas escolas profissionais não abrem esse tipo de curso, então era receção, era a minha primeira escolha, só que não abriu.</p>
E3		<p>Eu inscrevi-me lá em baixo. Mas as minhas notas foram baixas e não fui escolhida...não ia ficar em casa sem fazer nada. Por terceira opção fiquei cá em cima. Gosto do curso e fica mais perto de casa. Não era a minha intenção, mas sim o 12º ano regular.</p>
E4		<p>eu não tinha muita escolha, era turismo e contabilidade, como era aqui mais perto no nordeste, eu escolhi foi contabilidade, que não ia para turismo.</p>
E5		<p>Eu sou um homem de matemática, gosto de números e achei a Contabilidade um gosto.</p>

E6		Na altura só abriu este curso. No ano em que fui para o décimo ano, abriram na escola profissional dois cursos, Turismo e Contabilidade. Tinha conhecimento destes dois cursos mas não optei porque num envolve matemática e ciências, e noutro envolve muita história. Optei pelo décimo ano, esperei um ano e fui para a escola profissional. Fiz bem porque agora está a dar as novas tecnologias.
E7		Porque não sei nada desta área e quero aprender uma coisa nova.
E8		É um curso que tem saída, a Escola fica perto de casa e aproveitei. Gostei do curso em si. Decidi ir para Contabilidade.
E9		Porque é um curso que agora tem saída no mercado de trabalho, tem boas condições (...) a escola tá preparada para esta formação. Também não existiam outras opções, na altura em que entrei, era o único curso disponível. Gosto da área, mas... pronto! Não tinha outro
E10		Não havia outro curso, só havia este. Foi o único que abriu, logo tive que ir para esse, mesmo não sendo o que eu queria.
E11		Devido à opinião do meu ex-coordenador de curso que me disse para seguir uma área mais de línguas.
<b>Entrevistado</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>
		<b>Participação ativa dos pais no percurso escolar dos filhos</b>
E1		A minha mãe com os mais velhos (irmãos) não deu assim tanta importância, porque tinha mais 3 filhos pequenos para cuidar, mas como já não tinha mais ninguém, era eu a

	<b>Mobilização familiar para a escola/Socialização</b>	mais nova, ela apertou mais, para mim já foi mais rigorosa. Tive que aproveitar mesmo! <b>Sempre! Estiveram sempre em cima. Viam sempre, por exemplo, os professores... reuniões e tudo! Ela nunca faltava nenhuma.</b>
E2		<b>Sim. A nível dos trabalhos de casa, ela (mãe) nunca poderia ajudar porque ela tem uma escolaridade muito mais baixa, e aquilo que se aprendia antigamente não se aprende agora, mas, sim, preocupava-se se eu me dava bem com os professores, era só.</b>
E3		<b>Perguntam como correu o dia na escola; perguntam pelas notas</b>
E4		Ajudavam-me... incentivavam-me para mim estudar.
E5		Fazem perguntas sobre a matéria
E6		a mãe pergunta pelas notas
E7		Ajudam a estudar. Perguntam como correu o dia na escola;
E8		Perguntam como correu o dia na escola;
E9		Eu praticamente estudo sozinho, eles só perguntam mais pelas notas. A escola envia uma carta de mês a mês a casa com as nossas notas, mas também convocam reuniões com o encarregado de educação. A preocupação dos meus pais é igual à que tinham quando tava no ensino regular.
E10		Não me ajudam a estudar. Eles preocupam-se comigo, minha mãe pergunta se a

		<p>escola vai correndo bem, se o dia correu bem. Não pergunta o que é que aguenta dá na escola, mas pergunta como tão correndo as aulas, se tão correndo bem, se há reuniões.</p>
E11		<p><b>Ajudam a estudar /Fazem perguntas sobre a matéria;</b></p>
		<p><b>Influência familiar, amigos, agentes escolares, no processo de decisão de ingresso no ensino profissional, estabelecimento escolar e curso</b></p>
E1		<p>Pelas experiências das pessoas que frequentaram o 11º ano na escola básica, e que depois foram para a escola profissional, disseram que era muito mais fácil, e optei por ir. Sim, o percurso e a experiência dos outros foi uma influência para mim.</p>
E2		<p>Foi mais por incentivo da minha irmã, porque estive na escola profissional e achou que tinha uma boa preparação futura. Quando acabei o 9.º ano, já tencionava ir lá para baixo, para a escola de São Pedro, para tirar o curso de cozinha, só que a minha mãe achou por bem que eu não estava bem preparado ainda para viver sozinho, e então decidi que era aqui em cima que tinha de ficar até terminar o 12.º ano e tirar um curso profissional. Eu não fui para outra não foi por opção própria, foi mesmo por opção da minha mãe. Ela achou que, eu na altura tinha 17 ou 18 anos, ela achava que eu não tava preparado para enfrentar um mundo completamente diferente do que se vive aqui (Nordeste), porque lá é cidade, isto aqui é um meio rural. Acabei por não seguir os meus gostos pessoais, mas de outras pessoas, principalmente da opinião familiar</p>
E3		<p>Não me senti influenciada. Ouvi opiniões muito diferentes em relação do ensino secundário e do ensino profissional...era muito mais fácil. A parte técnica não é assim tão fácil (risos). As opiniões dos outros não contaram.</p>

E4		eu não tinha muita escolha, era turismo e contabilidade, como era aqui mais perto no nordeste, eu escolhi foi contabilidade, que não ia para turismo. Para mim a contabilidade va trazer outras coisas a mais, pra mim, para minha vida, do que se tirasse um curso de turismo
E5		Não, simplesmente os amigos me diziam que era mais fácil. Na Escola Profissional os testes são mais fáceis, arrisquei e no resto os meus amigos tinham razão.
E6		Foi de livre vontade. Não foi uma decisão limitada. Pelo contrário, foi uma decisão que me abriu vários horizontes. Simplesmente optei por um curso profissional. Dá me ensino e experiência para o mercado de trabalho.
E7		Não, foi mais decisão minha.
E8		Soube de pessoas que estiveram na Escola Profissional e que agora estão a trabalhar e eu pensei que talvez era o melhor para mim. O trajecto e a opinião dos outros influenciaram.
E9		amigos e colegas disseram-me que seria um rumo mais fácil para atingir os objetivos que é tirar o 12.ano, e saía também com um curso. Em vez de sair só com o 12º ano, aproveitava também o curso.
E10		Não...ninguém me obrigou, ninguém me influenciou, eu que quis ir por livre vontade.
E11		No meu caso em parte fui influenciado pelos meus pais e por alguns amigos meus que já lá estudaram mas também pelo próprio curso em si. O meu director de curso disse-me na altura e aconselhou-me a seguir uma área que tivesse a ver mais com línguas, uma parte mais prática. Sempre me elogiaram por eu ter um grande à vontade na apresentação de trabalhos, teatro, fazer a representação de escolas numa feira. O director já estava

		desconfiado que mais tarde ou mais cedo eu ia desistir do curso, isto no segundo ano do curso, porque cheguei a fazer o primeiro, aconselharam-me a seguir uma área de línguas e entretanto, chegou-me o panfleto a casa da escola profissional de Nordeste. Na altura tinha o curso de Contabilidade e de Turismo. Já no último ano em que lá estive, o curso de Turismo Ambiental e Rural abriu e pronto, pedi uma opinião aos colegas desse curso. Pedi opinião a uns colegas e disseram que era um curso muito acessível...
<b><u>Entrevistado</u></b>	<b><u>Categoria</u></b>	<b><u>Subcategorias</u></b>
		<b>Representações dos pais face à escola segundo os entrevistados</b>
E1		Os meus pais sempre deram muito valor à escola, que eu estudasse para ter um nível de vida melhor do que eles, porque eles só tiraram a 4ª classe, e eles não queriam que eu tivesse a mesma escolaridade do que eles.
E2		A importância era sempre no sentido de ter uma melhor escolaridade, atingir sempre o limite, nunca desistir da escola e ir sempre em frente.
E3		Dão muita importância. Quando “chumbei” eles ficaram zangados. Sempre me transmitiram que a Escola é importante.
E4		Não Respondeu
E5		Pelos meus pais, para dizer a verdade, eu estudava para ser um doutor ou isso assim. O sonho de minha mãe sempre foi por agente na universidade. Tivemos bastante incentivo e pelos meus pais se agente quisesse estudar mais estudávamos
E6		É um meio de estudo. Este meio de estudo mais tarde serve para adquirir trabalho. Serve de exemplo para os seus próprios netos. É muito importante, hoje em dia, uma escolaridade. Sem uma escolaridade, uma pessoa não tem nada. O nono ano hoje em dia não dá em nada. Dá para ter a carta de condução. Existe um grande desemprego devido à falta de escolaridade.
E7		Os meus pais sempre me disseram que quem não estuda não tem trabalho. É sempre importante os valores do trabalho, a responsabilidade.
E8		Dão bastante importância visto que eles não conseguiram avançar nos estudos, com

		certeza que eles querem que o filho tenha o melhor, completar a escola, ter mais estudos, para termas hipóteses no mercado de trabalho.
E9		eles preocupem-se com o bem da gente, preocupam-se com o meu futuro, com o bom desempenho, bom emprego
E10		Claro que dão! O meu pai e a minha mãe sempre quiseram o melhor para mim. Eles querem que tenha um bom futuro, e por isso querem que eu continue a estudar.
E11		Os meus pais, desde que eu era criança, sempre se importaram com a escola. Sempre quiseram que eu tivesse as melhores notas, quando chegava a casa perguntavam como correu o dia, o que aprendi no dia-a-dia, isto na Primária. Quando entrei no ensino regular, secundário, começaram a dar uma importância maior porque a partir daqui ia definir um rumo para a minha vida. Sempre quiseram que fosse um dos melhores alunos da turma, mas sempre tive um defeito de ser preguiçoso. Nunca duvidaram de mim, ficavam um pouco ressentidos, porque quando era na altura das notas, onde minha mãe era a encarregada de educação, os professores diziam que me esforçava, que podia conseguir melhores notas mas era um pouco preguiçoso. Meus pais ficavam ressentidos por causa disso.
		<b>Representações dos pais face à opção do percurso escolar dos filhos</b>
E1		eles no princípio ficaram com o pé atrás, por que eles disseram, deves continuar na escola básica. Mas depois disse a eles que não, queria era a escola profissional, porque ficava com o 12º ano e ficava com um curso, e na escola básica ficava só com o 12º ano. E então eles concordaram quando viram a evolução das minhas notas... eles disseram que foi a decisão correta.
E2		Pela parte da minha mãe, ela nunca concordou que eu entrasse numa área que eu não gostasse, porque ela sabia que mais cedo ou mais, isso seria como as pessoas que tiram

	<b>Representações sociais</b>	licenciaturas e que não usufruem delas, vão diretamente para a gaveta. Mas, sim, minha mãe ficou satisfeita, embora ela nunca pensasse que eu chegasse a esta etapa, que é o 12º ano.
E3		Não, mas também é melhor estar na Escola e continuar do que ter desistido de vez. Pelo menos continuo a ter estudos e foi sempre o que eles quiseram.
E4		Claro que eles queriam que eu estudasse mais... que eu fosse mais além, mas...eu quis isso. A ideia deles? Não sei! Mas antes de ir pra lá, a ideia deles é que eu fosse sempre estudando
E5		Não foi uma decepção. Foi bom e fiquei com o 12º ano. Eles sempre queriam que eu tivesse mais estudos.
E6		O que os meus pais queriam era que eu tirasse o 12º ano, para ser um exemplo em casa. Eles queriam que eu fosse uma pessoa na família com uma boa escolaridade. Neste momento, em minha casa sou o que tenho a melhor escolaridade. Minha mãe tem o nono ano e o meu padastro não tem nada. Meus irmãos estão no ensino regular, mas numa escolaridade baixa ainda. A decisão de ir para o ensino profissional foi uma decisão minha.
E7		Os meus pais sempre me deram liberdade de escolha.
E8		Tive que convencer os meus pais para ir para a Profissional. Corresponde porque quando os fiz perceber que era mais fácil ter o 12º ano com um curso, perceberam isso, apoiaram-me.

E9		<p>Eu acho que sim, é um trajeto como os outros. Permite agente obter o 12.º, e depois, pode ser que com o estágio que temos no curso, agente consiga emprego.</p>
E10		<p>Não! Eles queriam era que eu continuasse a estudar, porque hoje em dia a vida não tá fácil, e eles queriam que eu continuasse a estudar para ter um bom emprego, se calhar um emprego melhor que o do meu pai. Eles não queriam muito que eu fosse, mas ficam contentes por tirar o 12º ano. Já se sabe que gostavam que eu prosseguisse os estudos onde estava e ir para a universidade...</p>
E11		<p>Meus pais apoiaram na minha decisão. Desde que eu era pequenino, tinha familiares nos Estados Unidos e mandavam cassetes e não tinham legendas. Aprendi o inglês a partir dessas cassetes. O curso de Turismo abriu em São Pedro e os professores, desde o sétimo ano, diziam que eu tinha um inglês bastante fluente, apoiaram me vivamente nessa decisão. Meus pais nunca negaram o apoio e diziam sempre para eu seguir em frente.</p> <p>Penso que não, penso que quando entrei no ensino profissional, a princípio, não estava na ideia dos meus pais. A ideia deles principal era eu seguir o ensino regular normal...cumprir o secundário e como é fantasia deles, seguir a universidade, coisa que, como disse anteriormente, não estou muito vocacionado para...Quando fui para a Povoação notei algum ressentimento da parte deles. Ia entrar numa coisa diferente e meus pais esperavam que me mantivesse por perto, por “casa”, por mais três anos, ou seja, o secundário. Meus pais valorizavam e ainda valorizam o fato de eu seguir para a universidade e obter uma licenciatura. Meus pais pensam que uma licenciatura é aquilo que me vai dar trabalho, não</p>

		<p> digo que não dê, mas atualmente, de acordo com a situação financeira, não aquilo que me vai dizer...tipo...vou me sentar numa secretária e vais começar a trabalhar.</p>
		<p><b>Representações dos formandos face à escola</b></p>
E1		<p>A escola é importante, porque para conseguirmos entrar no mercado de trabalho é preciso ter estudo, e é muito importante para qualquer coisa a nível de vida</p>
E2		<p>Tem dois sentidos. No primeiro sentido, agente consegue ter melhor conhecimento, mais estudos. E o segundo sentido é que, agente pode evoluir conforme a escolaridade que agente vai tendo (acho que é parte positiva, pois posso conseguir um emprego melhor)</p>
E3		<p>Dou muita importância. Faz muita diferença uma pessoa que tem estudos e uma pessoa que não tem. Com o ensino ficamos com outra perspetiva da vida.</p>
E4		<p>Nenhuma... mas agente fica com mais conhecimentos, essas coisas assim... para futuro, agora... hoje em dia não vai trazer quase nada</p>
E5		<p>só que eu nunca me importei com a escola, gosto pouco...dá-me me dores de cabeça os livros.          Para mim é basicamente o conhecimento. Por exemplo uma pessoa que tenha o sexto ano pode saber mais do que eu na realidade, e pode saber mesmo. Não é só ter o 12º ano ou uma licenciatura, é preciso ter conhecimentos, porque num instante uma pessoa que tem o sexto ano ou a quarta classe sabe mais do que ele. Para mim a escola é o Saber. Sou um pouco curioso e gosto de saber das coisas.</p>

E6		<p>É muito importante, hoje em dia, uma escolaridade. Sem uma escolaridade, uma pessoa não tem nada. O nono ano hoje em dia não dá em nada. Dá para ter a carta de condução. Existe um grande desemprego devido à falta de escolaridade. Dou muita importância à escola. Sem a escola não consigo ter trabalho, não sei o que vou fazer no dia de amanhã. A escola para mim dá-me tudo. Por outro lado, dá-me educação, dá-me ensino. Temos muitos lados positivos na Escola. Há dias que não apetece ir para a escola, mas tem de ser, aprendemos muito na escola.</p>
E7		<p>A Escola serve como uma preparação para a vida. Aprendemos coisas para a vida, coisas para o trabalho</p>
E8		<p>Tem sim...é pelo que disse do exemplo dos meus pais, torna-se a mesma coisa para mim, porque hoje em dia quem não completar a Escola e não tiver estudos, não arranja trabalho em lado nenhum, torna-se mais difícil.</p>
E9		<p>A escola é onde agente aprende mais, prepara-nos para sermos alguém na vida, ter um emprego decente e ter condições de vida apropriadas/adequadas às diversas situações.</p>
E10		<p>Com a escola agente fica com uma boa educação. Já vimos ensinados desde casa pelos pais, mas com a escola a educação é mais aprofundada. Os professores incentivam-nos, para ter-mos um melhor futuro.</p>
E11		<p>Regra geral a escola traz sempre benefícios. Se formos a ver que importância tem o ensino actualmente, podemos ver que não tem assim muitos benefícios, ouvi esta conversa numa reunião de escoteiros na minha freguesia. Pelos vistos eles procuram as pessoas com menos habilitações, ou seja, hoje em dia, o ensino pode não ter tanta importância para alguns, comparativamente há 2 3 anos quando eu comecei o curso. Porque nessa altura pretendia seguir para a universidade e agora já não penso muito, porque se fomos, por exemplo, trabalhar no supermercado, mando o currículo para lá, com o 9º ou 12º ano, não valia de muito estar a dar o</p>

		litro na universidade para depois ir para o desemprego mais depressa das pessoas que têm mais habilitações do que eu.
		<b>Representações dos formandos face ao subsistema de ensino profissional/diferenças entre ensino regular e profissional</b>
E1		Ensino profissional é, agente faz testes de período a período, na escola básica não. Dás uma matéria agora, e naquela semana já fazes, nem sequer é um teste, é mini teste... é a tal coisa, é muito menos rigoroso lá na escola profissional. E a relação mesmo entre professores e alunos é completamente diferente. Na escola básica temos que chamar sr. Professor. Na escola profissional, não, é pelo nome. Os professores incentivam os alunos. Eu acho que os professores ajudam muito, facilitam também.
E2		Na minha opinião, o ensino regular, como eu tive na escola secundária, não aconselho, porque não se aprende praticamente nada na escola, e a nível da profissional, consegue-se ter uma maior prática e consegue-se adquirir maior conhecimento, porque tens estágio e acesso direto ao mercado de trabalho.
E3		Há muitas diferenças. No ensino profissional temos a parte técnica...já tem a ver com a formação e experiência que agente precisa quando entramos no mundo do trabalho...agente já tem alguma experiência. No ensino profissional falamos muito nos trabalhos, nas disciplinas. No ensino regular já não. Em relação aos professores e a exigência é quase a mesma coisa em certas disciplinas, como o Português e Inglês, disciplinas essenciais. No ensino profissional o ensino não é muito exigente.
E4		Não respondeu
E5		Os professores dizem que é tudo igual, o ensino, mas é mentira. A matéria é quase a mesma, mas a nível de dificuldade de testes era mais fácil. Ensino profissional é mais fácil a nível de matéria, testes e os professores são mais

		<p>acessíveis. Na profissional vi a coisa com outra perspectiva...têm os estágios, temos contacto com algum trabalho, sentimos alguma experiencia com pessoas que trabalham na realidade. A prática é o mais importante. Os alunos da Básica sentem mais dificuldades e os das profissionais, com o estágio podem ter mais facilidade...e eles podem chamar alguém com experiência de trabalho.</p>
E6		Não respondeu
E7		O ensino profissional é menos exigente do que o ensino regular. Encontram-se alunos na profissional de várias idades e torna-se uma espécie de adaptar o ensino a todos.
E8		<p>No ensino regular quando temos uma negativa não temos hipóteses de recuperação. Na Escola Profissional temos uma negativa muito baixa, vamos a exame. Se temos uma negativa de 6,5/7 valores vamos a recuperação. Dão sempre uma hipótese para agente passar.</p> <p>A nível de exigência é quase a mesma coisa...isso depende de cada professor.</p>
E9		<p>Enquanto no ensino normal eu tinha que pagar, na escola profissional eles dão um subsídio de alimentação de 90 euros. E depois, o ensino profissional é mais leve. Não é tão aprofundado como o ensino normal. É uma escapatória, para agente conseguir o 12º ano de forma mais fácil. A nível de professores que agente chama de formadores, acho que eles deviam ser mais exigentes com agente (...) eles seguem os mesmos parâmetros como na escola normal, só que</p>

		<p>mais acessível. Também a estrutura da escola é diferente, tem menos condições apropriadas para os alunos e para os professores.</p>
E10		<p>Há grande diferenças entre o ensino profissional e o ensino básico. Lá na escola básica, os professores são mais rigorosos com os alunos, querem que agente estude. A nível de ensino, é mais aprofundado, mais difícil, enquanto que na escola profissional, o ensino é mais facilitado para os alunos, epahh, os professores não são assim tão exigentes como são na escola básica. As matérias das disciplinas, não são assim tão aprofundadas, enfim, são mais fáceis, e os alunos são mais facilitados. Eles dão as matérias igual, só que de uma maneira mais fácil.</p>
E11		<p>tem as suas coisas mais difíceis e coisas mais fáceis, mas é um curso para quem se sente à vontade em línguas e tem facilidade em falar com as pessoas. Falei com minha mãe e pronto... escolhi a escola profissional de São Pedro também por causa dos custos porque existem diferenças nos exames de recuperação. Existem algumas diferenças, na Escola da Povoação cobrem pelos exames e pelos testes de recuperação. Isso era os preços que se praticava na altura: para fazer o exame de um Modulo era 5 euros, e para fazer uma recuperação era um euro...pronto um bocado de papel que nos era dado, em cada período de férias para nós fazermos. Só para ter uma ideia e cheguei a gastar cerca de 75 euros em exames. Isto foi um dos principais factores que me fez mudar de rumo, estava farto de gastar dinheiro, farto de perder em módulos que sei que não vou conseguir passar e quis desistir disto. Pensei que não era vida para mim nem vida para a carteira de meus pais. Perguntei ao Carlos Sousa que é da Fazenda quanto custava os exames de recuperação na escola de nordeste, ele disse-me que não se</p>

		<p>pagava. Ele disse-me que marcava os exames na época própria e deixava os papéis na Secretaria, que não era preciso pagar nenhum exame.</p> <p>Acho que posso responder com opiniões que vi na altura. Tinha ex-colegas meus em que perguntei como era o ensino, as matérias no Secundário na área de humanidades...a diferenças estão na facilidade tanto de acesso como propriamente da formação em si, porque enquanto nós dependemos de exames de fim de ano para subir de ano ou pretender recuperar de disciplinas quando chegarmos ao 12 ano, no ensino profissional não. Tem as datas específicas, entregas a burocracia toda e depois é a questão de estudares e fazeres os exames. Por exemplo, eu perdia 4 módulos no primeiro ano de curso, eu tinha uma época de os fazer para os recuperar...considero o ingresso na escola profissional uma via mais fácil, em algumas escolas eles facilitam a passagem dos alunos...isso é uma realidade que presenciei tanto em São Pedro como na Povoação...facilitam um bocado porque há pessoas ali que vão mesmo e está estampado na cara, que não é pelo 12º ano nem pelo curso em si. Vão para lá passar tempo e ganhar algum dinheiro no fim do mês. Obter o 12º ano é uma via mais fácil. No meu caso eu fui pelo curso, pela orientação profissional. Outra vantagem é o estágio que se entra em contacto com o mercado de trabalho. Não acho que haja muita diferença no ensino. Tirando o facto de não termos livros, nós temos tudo à base de papel e apontamentos. A maneira de leccionar é quase idêntica. Há professores que chegam à sala, “bom dia, boa tarde, boa noite”, dá-nos as fichas, os materiais, fazemos trabalhos de grupo...gira tudo dentro da mesma base. Até ao nono ano e do ensino profissional que já tive é essa a comparação que eu faço.</p>
--	--	--

		<b>Desempenho escolar</b>
E1		Melhorei e muito! Aprendi muita coisa na escola profissional... é a tal coisa, não gostava de História na escola básica, e comecei a gostar de História na Escola Profissional, e foi pela mesma professora!.
E2		Completamente diferente! É diferente. Na escola básica, tens aquelas más companhias, e as boas companhias, só que lá, como não se amaduresse os professores também reagem no sentido, queres aprender aprendes, não queres aprender, não aprendas. Na escola profissional, os professores estão sempre em cima de ti.
E3		Com a experiência do 11º ano aprendi coisas novas e por isso estou a aplicar essa experiência no Curso, por isso...fiquei um pouco mais empenhada. Tenho tido notas altas.
E4		Foi sempre igual, nem melhor, nem pior.
E5		Melhorei as minhas notas mas fui muito. Praticamente o dobro ou o triplo. No ensino regular não me apliquei muito.
E6		A nível de dedicação e de notas melhorou muito. No ensino regular estava a gostar, a matéria era interessante, os professores apoiava-nos. A partir do segundo período até ao terceiro houve uma reviravolta. Não sei bem porquê. A matéria mudou, os professores ficaram mais rigorosos
E7		Melhorou a nível de notas. Estava a levar uma certa dificuldade no ensino regular para estudar...e aqui não noto muito isso.
E8		Melhorou um bocado. No ensino regular, entre o 7º ano e o 9º ano, estava sempre com notas a ronda o 3 e 4. Mas depois no 10ºano estava desinteressado e tive mais negativas do que o costume.

		Ensino Profissional apliquei-me mais, com força de vontade.
E9		Eu acho que melhorei, porque agente agora trabalha na teoria e depois passa para a prática, assim aprende-se mais (...) não é só escrever e fazer testes. As minhas notas também melhoraram em comparação com a escola básica.
E10		Eu evoluí mais na escola básica, aqui na escola profissional não evoluí assim tanto, porque na escola básica somos bem preparados,, mas desisti porque era mais difícil, mas sinto que poderia evoluir mais na escola básica. As minha notas melhoraram, mas lá está, as coisas são mais facilitadas na profissional, por isso que as minhas notas melhoraram, enquanto que na básica, as coisas eram mais difíceis, logo as minhas notas eram muito mais baixas.
E11		Até ao nono ano eu era um aluno mais empenhado...a idade era outra e era aquela altura em que me tinha de empenhar...era um aluno muito mais aplicado...não digo que o deixei de ser quando fui para o ensino profissional, mas só que me desleixei um bocadinho. Consegui e segui...pronto...porque precisava daquilo e faz-me falta, com 21 anos um emprego. Já que não estou com muitas ideias de seguir a universidade, faz-me falta alguma coisa no meu currículo, de modo a que vou a uma empresa de Turismo ou agências de viagens, chego lá apresento o meu currículo, tendo uma carteira onde os avaliadores percebem que eu percebo do assunto. Como aluno, admito que me desleixei um bocadinho quando entrei para o ensino profissional. Não digo que passei de um mau para um bom aluno. Em vez de ser um bom aluno até ao nono ano, passei para um aluno tipo médio-bom.

		<b>Satisfação com o curso</b>
E1		<p>Eu não escolhi o curso. Na altura que fui à entrevista tinha dois cursos, que era contabilidade e turismo. Entrei em contabilidade, mas na altura disse que, para contabilidade eu não ia, então puseram-me em turismo. Optei pelo turismo porque eu nunca fui boa a matemática, e então, optei pelo turismo. Não gostava do curso, mas aprendi a gostar do curso. Quando eu depois comecei, gostei realmente do curso. Não era aquilo que eu queria, mas aprendi a gostar.</p> <p>Entreí naquela... se der, deu, se não der, não dá. Sinto-me satisfeita, ahm, não digo satisfeita totalmente porque o turismo cá no Nordeste tá para esquecer.</p>
E2		<p>Não! Nada! Desde o início pensei que o turismo era lidar diretamente com os turistas, visto o meu curso ser ambiental e rural, ahmm... eu não tou a executar isso, como supostamente é o protocolo do próprio curso. Entrei com expectativas elevadas, porque além das aulas teóricas que agente tinha, poderia ter tido mais aulas práticas, mais visitas de estudo no sentido de ver como era o dia a dia das pessoas que trabalhavam nessa área, e nada disso decorreu, nada! Deludiu-me bastante porque agente anda a se esforçar durante 3 anos, se bem que o primeiro nunca foi com muito esforço, da parte de ninguém, nem nossa, nem dos professores, porque estamos conhecendo a escola, a conhecer as pessoas e adaptar-se ao espaço. A partir do 2.º ano também não houve muito empenho, nem da nossa parte, nem da parte dos professores. No terceiro ano, aquilo era cada um por si. Não havia responsabilidade, aquilo era, fazes se queres, se não queres não fazas. Não havia responsabilidade da parte dos professores em obrigar agente a fazer os trabalhos de casa</p>
E3		<p>A expectativa era muito diferente. Toda a gente tinha uma expectativa diferente. Pensava</p>

		que ia acabar o curso e ia cavar terra (risos)...só que com as técnicas fica logo diferente.
E4		Para mim a contabilidade va trazer outras coisas a mais, pra mim, pa minha vida, do que se tirasse um curso de turismo
E5		Correspondeu mais ou menos. Esperava que ia ser mais chato, difícil e no resto ainda foi melhor.
E6		Sinto-me satisfeito. É um ensino onde se trabalha e ao mesmo tempo consegue-se divertir. É um curso que envolve softwares e hardwares e gosto de trabalhar nesta área. Os professores dizem que estamos 100% motivados, o que corresponde à minha escolha. Não me arrependi da decisão que tomei.
E7		Sinto, tenho muita prática, consigo ver o que eu estudo. Espera que fosse bom mas aprendo muito mais do que esperava.
E8		Sim. Foi uma decisão fácil para mim e para os meus pais em relação aos custos...conseguir tirar o 12º ano e obter um curso e era o que eu queria mesmo fazer...apliquei-me para conseguir isso.
E9		eu acho que tá a corresponder, é um curso interessante e permite fazer várias coisas. Com este curso agente vai reparar equipamentos eletrónicos
E10		Não, porque eu pensava que o curso era muito mais fácil. Á partida, quando agente entra, pensamos que é fácil, mas não é assim tão fácil, porque há muita matemática no curso, principalmente nas disciplinas mais técnicas do curso. Tou

		gostando do curso, mas como já disse, não é bem a minha área...
E11		Devido à opinião do meu ex-coordenador de curso que me disse para seguir uma área mais de línguas. sim, não fugi às expectativas que eu tinha, se bem que faltou alguma coisa, falta sempre alguma coisa...neste caso faltou algo que enaltecesse o curso onde fosse possível arranjar uma prática a mais, foi o que faltou a alguns colegas meus. Em relação ao desempenho dos professores é completamente diferente comparando os professores do ensino regular ao profissional. Há professores que nos facilitam dizendo a matéria toda que pode sair nos exames de módulos e outros ficam-se por explicar a matéria no quadro e perguntar se existem dúvidas. Há professores que facilitavam...precisava de um 12 e tinha 10, os professores alteravam as cotações...facilitavam. Não era uma coisa que eu concordasse porque gosto de merecer por aquilo que faço e não por apadrinhagem.
		<b>Preparação para prosseguimento dos estudos</b>
E1		Isso não! Não prepara. Um aluno da escola básica vai muito mais preparado do que um aluno da escola profissional. Os professores mesmo dizem isso a nós. Se um dia eu quiser ir, vou precisar de explicações, é a tal coisa... alguns alunos da minha turma queriam entrar na universidade, e houve um professora que os preparou, mas não sei se entraram
E2		
E3		Se calhar não vai ser tão bem como no Ensino Regular porque as exigências são diferentes, mas pronto...se agente tiver vontade chegamos lá.
E4		Nada, porque na escola profissional, plo menos onde agente teve, quem não passa lá é

		quem é mêmê burro, não tem nada.
E5		No meu ver, nós numa profissional sabe muito no mundo de trabalho, sai mais preparado...já estive no mundo do trabalho. A nível teórico, a Básica tem mais teoria.
E6		Sim, somos bem preparados para prosseguir a universidade
E7		O ensino regular é uma preparação para a universidade. Aqui na Escola os professores preocupam-se e perguntam se alguém quer seguir para a universidade.
E8		Prepara para seguirmos na mesma área que tiramos. Já vamos com a teroria e com a prática e já sabemos o que vamos fazer. Temos uma base e depois é só continuar.
E9		Bem... é um curso de nível IV com equivalência ao 12.º ano, quem quiser pode continuar a estudar, só que agente não dá a matéria tão aprofundada como era no 10º ano da escola básica, não sei, a forma como os professores dão a matéria é diferente.
E10		Acho que não. Bem, mesmo professores meus do ensino profissional dizem que agente não sai muito preparados para ir para uma universidade, porque as coisas são mais fáceis na escola profissional. Se fosse sando do ensino secundário normal para a universitada, de certeza que vamos mais bem preparados, porque agente são mais bem ensinados nas disciplinas, ne?. Já no profissional as coisas são mais... pá gente são mais fáceis
E11		Na altura a Escola da Povoação não preparava nada mal os alunos, muito pelo contrário, preparava-nos bastante bem. Eles diziam aos professores das matérias que era preciso

		<p>exame para seguir na universidade, para arranjar as matrizes para agente estudar. Muitos dos meus ex-colegas meus no terceiro ano de curso tinham as matrizes para estudar para depois seguirem para a universidade. O mesmo se passa em São Pedro...os próprios professores perguntam. Pode falhar o acompanhamento mais específico, mais individual. Conheço um amigo meu que fez as provas de acesso à universidade mas não conseguiu entrar.</p>
		<p><b>Acha que o facto de ter optado pelo ensino profissional vai influenciar o seu desempenho na universidade?</b></p>
E1		<p>Vai influenciar, claro!</p>
E2		<p>Já entro com uma vantagem, tenho um curso técnico. Não sei como funciona a universidade, mas penso que já é uma base para me integrar num outro curso, que se calhar me possa levar a outro sítio.</p>
E3		<p>Se calhar...é diferente, é tudo diferente. No ensino regular há mais exigência na área de ciências ou matemática, mas pronto.</p>
E4		<p>Conseguir... acho que não, porque o que eu tive dando nesses três anos de curso não tem nada a ver com o que vou apanhar na universidade.</p>
E5		<p>Não sei. Passei de anos até ao 12º ano e nunca me lembro de pegar num livro e estudar. Estava atento na aula, tirava as minhas notas...aprendia a matéria nova e estudava, não precisava de rever mais, a não ser antes dos testes.</p>
E6		<p>Não, não vai. Tenho conhecimento de pessoas que tiveram no ensino profissional</p>

		e foram para a universidade e disseram que não influenciou em nada.
E7		Acho que quanto mais aprendemos mais vamos usar isso. Penso que com as dificuldades que encontrei do 3º ciclo para o 10º ano que as superei, penso que consigo fazer igual para o ensino superior.
E8		Não vai influenciar.
E9		Na minha opinião, influencia o acesso à universidade porque agente não são preparados pa fazer exames. Eu quando frequentei o 10º ano normal, a matéria rea dada de uma maneira diferente, mais rigoroso e aprofundado em relação ao ensino profissional.
E10		Se agente vão fazer um exame pa entrá pa universidade, va sê mais difícil, porque o exame va sê mais difícil pa gente, porque agente não tão preparados pa fazer o exame perante aquele ensino... o profissional
E11		Não sei em que sentido é que poderia influenciar de uma maneira positiva ou negativa. É uma experiencia que ainda não tive. As pessoas que conheço que estão na universidade fizeram o ensino regular, não passaram pelo profissional
		<b>Preparação para o mercado de trabalho</b>
E1		Muito, por que o estágio prepara muito, mesmo muito! Agente faz de tudo quando vá estagiar, como se fosse-mos um funcionário da empresa, pelo menos no meu caso
E2		Não prepara, pelo menos na escola em que eu estive, não prepara, porque, e sempre falamos com a Direção nisso, por exemplo, dentro da sala de aula, o inglês, que é uma coisa que deveria ser mais prática, não era! Agente chega aos estágios, ninguém sabe falar inglês, ok! Vocês vão servir mesas, lavar loiça, por isso é que eu digo que, eles não preparam agente diretamente para o dia a dia. O curso é muita teórica, baseado em

		livros, fotocópias. Nada de coisas muito interativas.
E3		Os professores optaram pela teórica e mais para o fim de ano é a prática. No segundo ano entramos em estágio... vamos para o terceiro ano e temos de novo estágio e claro que vamos muito melhor preparados para o mundo do trabalho
E4		Podia sempre ter preparado melhor, mas ta bom... acho que sim, depende também. Na empresa agente trabalha com um programa, depois se v apa outra, é com outro programa. Isse é tude diferente. O que agente aprende no curso não tem nada a ver com o mundo do trabalho. Se fosse pa mim fazer tudo da contabilidade, é claro que não, mas se fosse paquilo quê fiz, eu tou preparado. Contabilidade é sempre a mêma coisa, é todo o ano a fazê sempre a mêma coisa...
E5		Bom. Mas achava ainda melhor se estagiássemos no 1º ano, mesmo com pouco conhecimento. No segundo ano pode não corresponder às expectativas e os alunos têm que cumprir o resto do curso. Para mim seria no 1º ano do curso o estágio... para saber se é mesmo isto que uma pessoa pretende fazer e se querem continuar no curso.
E6		Faço uma avaliação muito boa para o mercado de trabalho. Temos a formação do contexto de trabalho, que é o estágio. Apesar de termos os três anos de estudo que corresponde ao ensino regular, vamos ter um contacto com um tutor de uma empresa, tendo mais conhecimento e experiencia para o mercado de trabalho, sabendo, assim, com o que vamos lidar. No estágio estamos a ver como a empresa funciona. Não tive o primeiro estágio porque faltaram empresas para o fazer, mas fomos bem preparados com simulações na escola. Por outro lado fomos compensados com três meses.

E7	No ensino regular não tem tanta preocupação mas aqui os professores preocupam-se que sejamos bons, responsáveis...para que saibamos ter qualidade no nosso trabalho.
E8	Prepara muito bem. Imaginemos que se podia tirar um curso de Contabilidade no secundário...íamos era falar, falar e falar... já na profissional não é assim, temos a prática e depois vamos para uma empresa, onde aprendemos mesmo a trabalhar. Na empresa é que se aprende.
E9	Não Respondeu
E10	Depois da formação e do estágio, com uma boa preparação, eu penso que sim, que há muitas saídas para este curso
E11	<p>           Não acho que a Escola tenha preparado da melhor forma como se esperava e como se dizia. No inicio do ano prometeram-nos mundos e fundos, afinal só apareceu o fundo, pois nada apareceu daquilo que estava à espera. A nível prático nem se fala. No primeiro ano iam preparar-nos para a interacção com o cliente, quer em inglês quer em português...e até mesmo desportos radicais, porque o meu curso está ligado à Natureza, e ao fim ao cabo fizemos só uma volta pelo concelho de Nordeste pelos trilhos pedestres. O primeiro estágio na Picos d'Aventura foi espectacular. Num mês fim de tudo e mais alguma coisa. Mar, passeios de bicicleta nas Furnas, rappel...enfim, tive muita interacção com o cliente. Último ano de curso, dois meses de estágio...digamos que foram os piores dois meses da minha vida. Estava com as expectativas altas, fui para o mesmo sitio mas logo no primeiro dia comecei a levar “bofetadas sem mão” e vi logo o que me esperava. Fiz serviço de servente. Ia para o armazém todos os dias, limpar barcos, arranjar peças de motor. O meu orientador foi a pessoa mais desinteressada que eu poderia ter apanhado. No primeiro ano de estágio ele fazia visitas “trovão”, digamos assim onde entrava, cumprimentava e fugia e no segundo ano não foi trovão, foi         </p>

		<p>relâmpago. Entrava e dizia: “olá e adeus”. O meu orientador foi o meu coordenador de curso e várias vezes falei com ele sobre esta situação no estágio de não fazer coisas que estava à espera. Ele tinha conhecimentos na empresa e não estava preocupado com o aluno dele que estava a fazer o estágio... receber o dinheiro no fim do mês por estar a fazer horas extra que era orientar os alunos no estágio... não fiz nada na minha área no estágio e isso reflectiu-se na nota. Primeiro estágio tive 16 e no segundo 12. Não tinha contacto nenhum com o cliente, nenhum. O meu estágio resumiu-se a entregar casacos, pintar barcos... e quando ia ao mar era para lavar barcos. Juntando a teórica com a prática foi um desastre. Pouco contacto com o cliente e o meu inglês ficou sempre de língua enrolada. O inglês é fundamental no curso para nos preparar para o estágio.</p>
<b><u>Entrevistado</u></b>	<b><u>Categorias</u></b>	<b><u>Subcategorias</u></b>
		<b><u>Dos formandos</u></b>
E1		Gostava de trabalhar na minha área. Continuar a estudar está fora de questão.
E2		A minha intenção nem era trabalhar, era continuar a estudar... entrar para a universidade, mas visto que acabei numa altura tarde, não estava informado de quando é que tinha que realizar os exames de acesso, então pensei que, depois havia de acessar aos 23 para a universidade. <u>Eu gosto de trabalhar com o turismo, até porque vou para outro país para aprender uma nova língua, porque eu gosto, mas não vou ficar por aqui. Vou continuar a estudar</u>
E3		Se tiver possibilidade ir para a Terceira e tirar um curso, para a entidade que tem

	<b>Expetativas escolares e profissionais futuras</b>	a ver com o meu curso. Gostava de fazer o projeto e ter o meu próprio negócio. Deixava alguém responsável e ia para a universidade estudar.
E4		A intenção era mesmo trabalhar. Não vale a pena estudar tanto para estar em casa. Eu só queria tirar o 12.º ano, para ver se arranjava alguma coisa. Não, nem sequer para estagiar eu tive. Eu gostava de arranjar emprego, mas não acredite que arranje... era no que fosse, desde que não fosse para muito duro. Eu não tenho medo de trabalhar, mas pelo menos algumas condições mínimas.
E5		Fazer o Estagiar e depois investir em algo. Nessa área só mesmo por conhecimento. É uma área que tem serviço, basta uma pessoa crer e procurar mas não estou interessado nessa área. Quero criar o meu próprio negócio, não gosto de ser mandado pelos outros. Fui mandado desde pequeno pelo meu pai. Quero fazer o meu próprio horário. Meus amigos diziam que eu era um mandatário, que gostava de mandar em tudo.
E6		Tenho alguns planos na minha mente. Gostava de prosseguir na tropa, fazer a recruta e ao mesmo tempo tirar um tempo para o estudo, prosseguindo para o nível V.  Arranjar um trabalho seguro. Ter dinheiro para colocar comida na mesa. Um dia que tiver a minha família tenho que ter um sustento...para organizar a casa. A minha mãe quer que eu seja um sustento de casa. A minha mãe diz para eu fazer as minhas escolhas,

		mas também diz que um dia “não venhas cair em cima de mim”...a minha mãe disse que se eu precisasse de dinheiro para estudar, que ela está disponível. Meus pais gostavam que eu ingressasse no ensino universitário, mas as coisas não estão fáceis.
E7		Entrar no mercado de trabalho ou então continuar os estudos. Sim. A minha área tem muita saída e hoje em dia quase tudo tem electrónica, comunicações (computadores, carros, telemóveis, tudo). se não conseguir encontrar trabalho na minha área, via outros cursos em outras Escolas Profissionais, de outros níveis e de outras áreas.
E8		Fazer o Estágio T, ganhar algum dinheiro e ir à Universidade aprofundar mais nesta área. Se conseguir um trabalho, fico já a trabalhar e faço a Universidade em regime pós-laboral.
E9		Eu gostava de seguir a vida militar ou então experimentar o acesso à Universidade. eu gostava de tentar, mas preciso de um part-time para poder estudar, porque as condições dos meus pais não são tão fáceis agora (...) estão os dois desempregados, e agente só vive do subsídio de desemprego do meu pai para 5 pessoas
E10		Gostava de arranjar um emprego, mas não quer dizer que seja nessa área. Em princípio não tenciono prosseguir os estudos, posso eventualmente mudar de ideia, mas, por enquanto, não.

E11		Tencionava trabalhar e não seguir os estudos quando acabasse o curso. Isto numa altura em que se ouvia nas notícias que as licenciaturas, mestrados e doutoramentos não estavam a dar. Concederia trabalhar e estudar ao mesmo tempo sem problema nenhum.
		<b>Dos pais (segundo perceção dos filhos)</b>
E1		eles no princípio ficaram com o pé atrás, por que eles disseram, debes continuar na escola básica. Mas depois disse a eles que não, queria era a escola profissional, porque ficava com o 12º ano e ficava com um curso, e na escola básica ficava só com o 12º ano. E então eles concordaram quando viram a evolução das minhas notas... eles disseram que foi a decisão correta.
E2		A minha mãe pretendia que, quando eu terminasse o curso, continuasse a estudar, e é aquilo que vou fazer. Eu gostava de ser trabalhador e estudante ao mesmo tempo, mas como não sei se vou conseguir conciliar isso, então vou mesmo continuar a estudar, e um dia, quem sabe, consiga fazer as duas coisas ao mesmo tempo.
E3		Ir para a Universidade. Minha mãe sempre me disse para eu ir para a universidade.
E4		A ideia deles? Não sei! Mas antes de ir pra lá, a ideia deles é que eu fosse sempre estudando, mas depois quando eu escolhi o curso profissional, eu é que decidi, não sou influenciado por ninguém. Não preciso do meu pai sempre a dizer va praqui, va prali. A opinião deles também é a minha. Pra quê estudá tanto pa depois... por exemplo, como tu, foste tirar tanta coisa pa depois... e de repente eu tiro o 12.º ano e

		<p>fico empregado nalgum sitio praí, por isso não me vou chateá, quem tiver sorte safa-se, e quem não tivé não se safa.</p>
E5		<p>Meus pais perguntaram o que ia fazer...eu disse que era estagiar e depois há-de se ver. Disseram e dizem para eu estudar, mas não tenho vontade.</p>
E6		<p>Com pais desempregados talvez haja alguma influência na entrada do mercado de trabalho. Hoje em dia existe muitos com empregos “apadrinhados”. Por vezes há alunos que são metidos de parte e não conseguem emprego. Hoje em dia tudo é possível. A possível entrada no ensino universitário pode ser um obstáculo a nível de economia. mas existem os empréstimos que podem facilitar.</p>
E7		<p>Nunca discutimos isso. Sempre ficou a meu critério.</p>
E8		<p>Perguntaram se eu ia para a Universidade ou se ia arranjar emprego. Eu disse que ia fazer as duas coisas.</p>
E9		<p>Querem que eu comece a procurar trabalho, e que consiga trabalhar na minha área</p>
E10		<p>Não... eles querem é que eu faça a melhor escolha pra mim, e eles querem é que eu faça o que eu gostá, não é o que eles mandarem fazê eu vou fazê. Eles querem é que eu escolha o melhó pra mim, e que consiga aquilo que eu quero.</p>
E11		<p>Expectativas dos meus pais eram que eu seguisse a universidade. Sem entrar no mercado de trabalho, sem nada. Sempre foi uma fantasia deles, mas eu não gosto</p>

		<p>de me desgraçar, nem a mim nem aos outros, sem ofensa a quem está lá como é lógico. Há muitos amigos meus que estão na universidade, a tirar a sua formação, mas no meu caso ia durar pouco tempo e não tardava nada já estava a bater à porta de casa outra vez. Meus pais não reagiram bem como é lógico por não seguir a universidade, mas sou uma pessoa de ideias definidas e quando digo que é não é não! A conjuntura que se vive hoje influencia também muito. Muitos chegam à universidade que têm facilidades e outros enterram-se ainda mais. Seguir a universidade só mesmo quando não tiver nada quer fazer e quando estiver em desespero, sob forma de me manter ocupado. Não é tanto a motivação de ter uma licenciatura e ter aquilo no currículo.</p>
<b><u>Entrevistado</u></b>	<b><u>Categorias</u></b>	<b><u>Subcategorias</u></b>
		<b>Razões associadas à escolha da escola</b>
E1		<p>Entreí naquela... se der, deu, se não der, não dá. Sinto-me satisfeita, ahm, não digo satisfeita totalmente porque o turismo cá no Nordeste tá para esquecer. Porque era mais perto de casa, os custos, pois não tinha possibilidades de ir para a povoação ou ponta delgada. Tinha transporte cedido. Eu não fui para outra não foi por opção própria, foi mesmo por opção da minha mãe. Ela achou que, eu na altura tinha 17 ou 18 anos, ela achava que eu não taa preparado para enfrentar um mundo completamente diferente do que se vive aqui (Nordeste), porque lá é cidade, isto aqui é um meio rural. Acabei por não seguir os meus gostos pessoais, mas de outras pessoas, principalmente da opinião familiar.</p>
E2		<p>Foi devido aos rendimentos. Eu sempre fui uma pessoa independente, não gosto que sejam os pais a pagar tudo aquilo que quero fazer na minha vida, então, acabei por ficar cá em cima, visto que estava próximo de casa. Chegava a casa com comida feita, roupa lavada. Estava tudo mais facilitado para mim.</p>

E3	<b>Espaço de Oportunidade</b>	Eu inscrevi-me lá em baixo. Mas as minhas notas foram baixas e não fui escolhida... não ia ficar em casa sem fazer nada. Por terceira opção fiquei cá em cima. Gosto do curso e fica mais perto de casa. Não era a minha intenção, mas sim o 12.º ano regular.
E4		Porque não havia outra. Essa é mais perto, logo é aquela. Eu detesto aquela escola. Pa tirar só o 12.º ano eu tiro mesmo aqui, escuso de gastar dinheiro.
E5		Nunca tive intenções de ir para a cidade. Minha intenção sempre foi ficar pelo nordeste, ficar mais próximo. Se fosse para a cidade ia passar mais tempo nos bares e por isso não arrisquei. O dinheiro também foi um facto, ia gastar muito dinheiro na cidade.
E6		<p>Inscrevi-me em duas: na EPN e na EPROSEC, que abriu o mesmo curso. A primeira escola que pediu para fazer os exames foi a EPN. Fizemos os exames num dia e na semana seguinte soubemos os resultados. As escolas de Ponta Delgada estavam a levar algum tempo nos exames e demorarão tempo para me chamar. Ir para Ponta Delgada é complicado: arranjar casa, alimentação. A economia da minha família poderia não dar para os primeiros meses. Tive resultado positivo em Nordeste, vou poupar ou embolsar algum dinheiro, poupando para fazer outras coisas, num dia, com esse mesmo dinheiro. Optei pela escola de São Pedro... foi das melhores escolhas que fiz até agora.</p> <p>Em relação à bolsa, depende dos meses. Recebemos cerca de 95 euros. Há meses que haja um feriado, perdemos 4 euros e 75 cada dia.</p>

E7		Optei por esta Escola não por ser perto de casa mas também por ter um curso que eu quisesse. Este é um curso interessante.
E8		Achei uma certa piada aquele curso era perto de casa e isto influencia. Não temos muitos gastos com isso. Se nenhum dos cursos que gostasse abrisse, ia fazer um esforço e ir para outro sítio.
E9		Porque ficava mais perto de onde eu moro, com menos gastos (...) se fosse para ir para cidade já ia ser mais gastos, transporte, alojamento. Aqui temos autocarro gratuito... sai mais em conta. Gostava mesmo de ir para Ponta Delgada, para a EPROSEC ou APRODAZ (...) é um meio diferente que o nordeste.
E10		É porque... primeiro, é porque fica mais perto, é onde eu vivo. Depende dos cursos que abriu nas outras, mas não tive conhecimento de qual era os cursos que ia abrir
E11		Vim para a EPN com 17 anos, vim mais maturo para a vida. Admito que as outras escolas apresentam projectos aliciantes, mas não me chamava a atenção preferia uma coisa mais perto de casa, família, os custos e acho que não foi uma má escolha, tirando algumas desorganizações que todas as escolas têm, não foi uma má escolha.
		<b>Perspetivas pessoais/profissionais face ao contexto geográfico</b>
		<b>Quando concluir o seu curso, considera trabalhar no Nordeste?</b>
E1		Tencionava trabalhar no nordeste! Se houvesse trabalho, mas, como tou a ver que nem sequer para fazer estagiar T, o que está muito complicado, acho que vou mesmo optar por procurar trabalho em ponta delgada. Acho que não... aqui em cima está fora de questão, só mesmo lá em baixo

E2		<p>Não, porque, para já, não estou com intenções de me inscrever em lado nenhum, a nível de centro de emprego. Não! Não quero! Vou continuar a estudar, tentar entrar na universidade. Caso contrário, vou procurar emprego por livre e espontânea vontade. A nível do turismo (...) mesmo assim, não é isso que pretendo seguir, é relações públicas mesmo. Já pensei mais nisso... mas, não! É um concelho onde as pessoas não se valorizam. Se estão a trabalhar é porque foi padrinhos que arranjaram. Não, se eu tiver que trabalhar é fora do concelho, por que não convém. As pessoas não sabem valorizar, sabem separar ambiente profissional de ambiente familiar; não há respeito entre colegas por aquilo que eu vejo no dia a dia.</p>
E3		<p>Agente tem fortes possibilidades de criar um emprego cá. Estamos a perder várias coisas e se investíssemos nisso íamos ter grande sucesso</p>
E4		<p>Gostava de trabalhar no nordeste, claro, pelo menos é um sitio conhecido já assim... é onde eu nasci já diz tudo, é onde eu vivo</p>
E5		<p><b>Não Respondeu</b></p>
E6		<p>Na área onde estou não é possível. Se houvesse uma empresa envolvida na minha área, não hesitava e ficava aqui. Ficava perto da minha mãe e da minha família toda...preferia isso, mas é impossível.</p> <p>Não digo aqui em Portugal, mas tem-se visto nas redes sociais, ofertas de emprego nos Estados Unidos, Canadá, Ásia, que têm pedido muitos técnicos de informática. Se eu conseguir arranjar uma saída, é claro que vou sentir falta da minha família, mas vou agarrar a oportunidade com “unhas e dentes”. Em</p>

		Portugal estamos a passar por uma crise grande. Temos de procurar oportunidades e se assim não for...é como morar debaixo da ponte.
E7		Sim. Porque estou perto de casa e contribuo para o meu Concelho.
E8		Gostava, mas agente sabe que não é assim tão fácil. As hipótes são poucas, mas há mais oportunidades em Ponta Delgada.
E9		Eu gostava, mas preferia ir trabalhar pa cidade. É onde tem mais pessoas, temos mais acesso a tudo, equipamentos...
E10		Era bom... porque é mais perto da minha casa ne? Eu vou...porque poupo mais tempo, e...porque é mais perto da minha casa. Poupa-se mais, tem-se menos gastos. Se não conseguir, quero dentro de s.miguel. Há ainda uma empresa ou outra que dá saída pa esse curso, cma Eda.
E11		Na minha área de formação acho muito difícil, por mais que não seja fazer freelancer. Mesmo este género de serviço acho complicado. Aqui na Câmara (Nordeste) gostava – é da minha terra, mais perto de casa, menos custos...mas de qualquer forma irei sempre dar o meu melhor...mas emprego, é como toda agente, está sempre muito tremido. Não se sabe para que lado da corda vamos cair, se para o lado bom se para o lado mau. Não! Devido também pelo estágio, estagiei lá em baixo, Ponta Delgada, e quem estagiou cá em Nordeste não gostou. Decidi ficar em Nordeste por não ter lugar lá em baixo. Objectivo era ficar lá em baixo, algo que me realizasse....Contactar com o cliente, pô-lo à vontade... ter uma conversa mais à vontade...era uma coisa que queria ter com o

		turista.
		<b>Consideras que a tua origem social terá influência na tua entrada no mercado de trabalho?</b>
E1		<b>Não respondeu</b>
E2		Sim, por acaso já tive conhecimento de várias pessoas que isso nota-se. basta ter conhecimento que é filho ou filha de x pessoa, se calhar tem mais probabilidades de entrar do que seja um filho de uma pessoa que não tenha muitas possibilidades. Geralmente, o estatuto na nossa sociedade, infelizmente, conta.
E3		<b>Não respondeu</b>
E4		Já se sabe... se eu fosse mais conhecido, e se os meus pais também fossem ...
E5		Penso que influencia muito, principalmente no nosso país, no mercado de trabalho e não só. Algumas escolas que vão muito pelas caras das pessoas e pelo estatuto familiar da pessoa, como agente podem ver no mercado de trabalho. Não tenho experiência no mercado de trabalho mas tenho experiência em escola. Isto também na Escola Básica de Nordeste. Uns eram mais “coisas” para os professores e directores, dando mais atenção a alguns do que a outros. Mas eu

		não ficava calado e os professores levavam para trás para aprender e o nosso país também devia de levar.
E6		<b>Não respondeu</b>
E7		<b>Não respondeu</b>
E8		<b>Não respondeu</b>
E9		Sendo um meio pequeno, só aqueles que os pais mais endinheirados terão acesso mais fácil, devido aos conhecimentos que têm e os contatos com pessoas influentes.
E10		Claro que tem! Porque tem conhecimentos ne? E consegue mais ahm... assim mais fácil pos sês filhos a trabalhá, como se diz hoje em dia, padrinhos... e alguns, mème embora que estudem e um que nim sequé estude é... de repente se o pai conhece aquela tal pessoa que dá trabalho, vão por aquele que nim sequé estudou a trabalhá, e o que estudou, em casa, porque hoje em dia muitas coisas é assim, e muitas empresas acontece isse.
E11		<b>Não Respondeu</b>
		<b>Satisfação face ao contexto geográfico /condições para a fixação dos réém-formados</b>
E1		Sim, sinto-me satisfeita, porque tenho orgulho em morar aqui, porque é magnífico, é

		<p>lindo, calmo. Não, Nordeste não está preparado para isso, porque a contabilidade, por exemplo, foi muito complicado arranjar estágio para eles cá. Os alunos foram todos lá para baixo. Mesmo a nível do turismo estamos muito pouco desenvolvidos, ainda para mais a estalagem fechou, e tudo indica que a hospedaria de s.jorge também vai fechar.</p>
E2		<p>Não, Nada! Porque são pessoas muito antigas, com mentalidades muito fechadas. Não sabem valorizar aquilo que os outros são, o pouco que têm.</p> <p>Não oferece, até porque o concelho de nordeste não está muito divulgado, embora tenha o suficiente a nível paisagístico, mas a nível de alojamento já não tem. Não há ninguém que meta mão em alguma coisa, com parcerias para tentar desenvolver o concelho, ou, por exemplo, reabrir a estalagem dos clérigos. Aquilo faz falta e, infelizmente, não há ninguém que meta mão nisso. A nível de turismo não está muito desenvolvido, até porque o posto de turismo, como o nome indica, não tem base para que aquilo seja desenvolvido, porque só tem panfletos a nível da ilha.</p>
E3		<p>Sinto, gosto. Mas é diferente...se fosse lá em baixo tinha outras oportunidades, tem outras coisas, mas isso não são factores que me desmotivam de viver em Nordeste.</p> <p>Não. Nordeste há uns anos atrás era melhor do que agora. Agora querem fechar o Hospital, querem fechar tudo. E está cada vez pior. Em vez de investirem e motivarem as pessoas a ficarem cá, está cada vez pior.</p> <p>Maior problema em Nordeste é a falta de emprego. Muitas pessoas saem para</p>

		encontrar emprego e depois não querem voltar.
E4		Se eu goste? É amanha...nim goste, nim desgoste... não tem outra soluçã
E5		Não me sinto mau. A nível de outros concelhos estamos muito para baixo em praticamente quase tudo. Falta de emprego. Em nordeste estamos em família...para a cidade as pessoas saem à noite...mas aqui em nordeste estamos mais seguros. Na minha freguesia sinto-me bem, não tenho receio de sair. Não tenho muito conhecimento a nível disso. Com a mudança na Câmara, parece que mudou qualquer coisa, no que toca aos empregos. é mais fácil constituir uma família em Nordeste. Queremos batata, legumes, basta ir ao quintal. Porcos, galinhas também facilita. Em ponta delgada temos de ir ao mercado.
E6		<p>Sim, sinto-me satisfeito. Há dias que é sempre a mesma rotina mas temos bonitas paisagens e temos que agradecer o que temos aqui.</p> <p>Existem algumas condições mas é difícil. Um jovem com 20 anos, pretende fixar-se no Nordeste, fazer a sua casa é difícil. Sem serviços e sem rendimentos é muito difícil fixar-se em Nordeste.</p> <p>Apesar da SCUT não há grandes desenvolvimentos em Nordeste. O nordeste, no que diz respeito às novas tecnologias, não está muito optadas pelo concelho.</p> <p>A nível geral está pouco desenvolvido</p>
E7		Não, talvez por se tratar de uma área mais rural. Pode não ter muitas saídas para o mercado de trabalho de curso novo...
E8		<p>Sim, eu gosto e sinto-me bem de viver em Nordeste.</p> <p>Para trabalhar em Nordeste acho que não. Acho que não, neste momento não</p>

		<p>existem medidas para fixar os jovens. Já houve tempos bons, mas agora está mal.</p>
E9		<p>Sim, temos um bom ambiente é tudo calmo Oferece! Tem boas condições! Eu acho que reúne todas as condições que é preciso para termos o que queremos.</p>
E10		<p>Por um lado sim, por outro lado, não, porque o concelho de nordeste é um lugar bonito, é um lugar sossegado, mas tem poucas... tem muito pouco desenvolvido, em termos de empresas, de... de trabalho, comércio, e assim...pós jovens que querem trabalho, que querem emprego, não... de certeza que aqui não conseguem grandes coisas.</p> <p>Aqui no nordeste? Não! Porque há pouco emprego aqui no nordeste... eles dão pouco emprego, já disse! Não há empresas! Não dão trabalho, logo há famílias poucas, saem do nordeste... fica muito vazio.</p>
E11		<p>Gosto de viver cá pelo simples facto de isto ser um sossego. Achava estranho, isto pelo primeiro estágio que fiz pela escola da Povoação, viver em Ponta Delgada. Era um meio muito movimentado para uma pessoa do campo. Ficar lá um mês, eu queria ir para o meu sossego, ir para Nordeste.</p> <p>Na parte pessoal, Nordeste apresenta alguns problemas. É um meio pequeno. Não acredito que haja muita oferta. Há pessoas que vêm de Ponta Delgada porque se sentem mais à vontade de trabalhar aqui. Não acho que me vou realizar aqui a nível pessoal e profissionalmente, actualmente não.</p>

		<p>Propostas de trabalho em Ponta Delgada ou Nordeste depende de uma questão de estudo. Provavelmente optaria por Ponta Delgada se me dessem garantias. Caso contrário, ficava em Nordeste.</p>
		<p><b>Sugestões para a melhoria do conceito de Espaço de Oportunidade</b></p>
E1		<p>Não, Nordeste não está preparado para isso, porque a contabilidade, por exemplo, foi muito complicado arranjar estágio para eles cá. Os alunos foram todos lá para baixo. Mesmo a nível do turismo estamos muito pouco desenvolvidos, ainda para mais a estalagem fechou, e tudo indica que a hospedaria de s.jorge também vai fechar. Acho que falta explorar o setor do turismo no Nordeste, era muito bom! O Nordeste é lindíssimo, tem paisagens lindíssimas, só que, é a tal coisa, não está é preparado para receber o turista, ou seja, mesmo os turistas que vêm cá cima só têm casas rurais, não tem nem uma hospedaria, estalagem, nada...Falta pessoas para guiar os turistas</p>
E2		<p>Um espaço de turismo com venda de produtos locais, artesanato.... Continua a ser um meio rural e muito atrasado. Os turistas quando vêm para cá, passam pela scut, mas não veêm nada. As scuts vieram danificar, não só a nível paisagístico, mas também alguns espaços ou pontos turísticos de interesse.</p>
E3		<p>Muita coisa! A perspectiva das pessoas sobre a vida e sobre muita coisa. Embora pensamos que estamos no céu, a mentalidade continua um pouco atrasada. O país está em crise. O sector terciário devia ser o maior de Portugal e neste momento é o menor. Temos muita potencialidade a nível de agricultura...devia-se apostar mais nesse sector. Há muita coisa em que fomos grandes produtores e deixamos de ser. A SCUT veio-nos beneficiar muito bem.</p>

E4		<p>Tanta coisa... primeiro, não há empregos, por isso ... aquele que for empregado, é aquele que tem sorte, algum conhecimento. Aí pra baixo há empregos, mas também há mais oferta.</p>
E5		<p>Com as SCUT acho que veio tirar o Turismo, até a nossa estalagem fechou. Primeira coisa que eu mudava, não deixava a SCUT entrar em Nordeste. Parava na Salga, onde devia sair e entrar para ir para a cidade.</p> <p>Muitos pontos interessantes estão estragados por causa da SCUT. SCUT para mim é irrelevante. Até á Salga está bom. Mudava também as Piscinas, as fechadas...foi uma coisa escusada, onde o povo está sofrendo e não beneficio nenhum para o povo de Nordeste, só tem prejuízo.</p>
E6		<p>Saúde. O centro de Saúde só está aberto até as 20h (é preciso confirmar esta medida). A nível de turismo, a estalagem fechou, mas também não tinha grandes rendimentos. O turismo tem poucas infra-estruturas para o explorar.</p> <p>Lavoura: temos muita lavoura até dizer chega, mas não temos grande dimensão de exportação.</p> <p>Aumentar o emprego é necessário.</p> <p>O Nordeste é pobre no que tem. Se abrirmos uma infra-estrutura, não temos população que vá trabalhar essa a 100%. Por exemplo, as piscinas ainda estão fechadas. É necessário a criação de infra-estruturas que sejam rentáveis.</p>
E7		<p>O Concelho tem vindo a mudar mas deveria de ter mais variedades, desde centros de Informática, postos de trabalho para outros tipos de trabalho, outras funções etc.Temos apostado no Turismo e nas Tecnologias. O Nordeste está desenvolvido um bocado em termos turísticos e isso associa-se aos Açores, que vivem do Turismo. Não é que o</p>

		Nordeste não se queira desenvolver, mas a conjuntura actual não ajuda.
E8		Investir mais na agricultura e lavoura. Nós temos os melhores leites dos Açores e dos melhores do mundo. Era uma área em que se devia explorar mais. Os lavradores se investissem mais, iam criar grandes empresas, assim ia ser preciso Contabilistas... por exemplo: um lavrador que tomasse conta disso tudo... tinha que ter uma Sede, para estar atento a fornecedores... acredito que iam-se criar mais postos de trabalho. Em relação ao Turismo, a gerência do Hotel é que não trabalhou bem... quem é que ia pagar 160 ou 170 euros por uma noite?! As pessoas vão para Ponta Delgada, onde se pode pagar uma noite por 80 euros no Lince ou no Vip e depois vêm ao Nordeste ver as paisagens e depois voltam para baixo. A SCUT veio beneficiar o concelho em termos de turismo. Vê-se mesmo mais turistas, mesmo no Inverno. Faltam algumas actividades para os “prender” cá. A Escola Profissional apostou no curso de Agricultura, uma boa aposta que já deveria de ter sido mais cedo. Os jovens também não se fixam no concelho. Em nordeste não temos grandes lojas para isso.
E9		Podiam aproveitar mais o empreendedorismo, criar novas empresa para os jovens terem trabalho e para desenvolver o concelho
E10		Mais importante, para agora, era mêmê criá emprego, criá empresas, criá trabalhos, pa desenvolvê mais o nordeste e pos jovens não saírem tanto do nordeste. Alguns mant~em-se na ilha, porque vão pa ponta delgada trabalhá, mas outros... muitos até saiem do país ne? Porque aqui não há... muitas... muitas saídas, é isso queu quero dizê.

E11		<p>Valorizar o que temos de bom na área de Turismo. O Concelho precisa algo que publicite. Temos uma estalagem fechada, que deveria ter contactos com empresas turísticas. As piscinas também se podiam complementar se houvesse dinheiro. Juntava-se as duas coisas e promover o turismo local. O turista gosta de dar um mergulho no concelho vizinho. Creio que existem alguns locais de trabalho mal empregados, no sentido de ter os trabalhadores que não devia ter. Não se está a valorizar o que é nosso. Há muitas pessoas com capacidades que estão a ser substituídas por outras que vêm de outros sítios. As piscinas não concordo, não temos capacidade de aguentar uma infraestrutura dessas. Os clientes fazem tudo lá em baixo. Nordeste não tem um porto em condições para receber barcos com turistas. Se temos uma estalagem que leva imensas pessoas, seria interessante distribuir essas pessoas pelo Concelho, ideia que partilhei com o ex-autarca e com o actual presidente. Uma estalagem, única em Nordeste, pratica 120€ por pessoa por noite. É impensável uma pessoa de Ponta Delgada viajar para cá, fazer 70 km de carro e pagar esse preço...Podemos ter a estalagem aberta e para poupar podíamos colocar uma agência de viagens dentro da estalagem. Empresa ligada a turismo rural: a Tradicampo que gere casas rurais. O turista que vem para cá é muito curioso, quer explorar. É um turista que pode bater á porta do vizinho e perguntar se pode ou como se faz a agricultura ou então ordenhar uma vaca. Muitos dos trilhos estão fechados. Outros estão abertos mas sem sinalização. Geocaching é uma actividade que deveria ser dinamizada em Nordeste. Nordeste, de uma maneira geral, está mal em tudo. Em emprego, empresas municipais, Câmara Municipal, estabelecimentos comerciais. A coisa não está muito boa. Nordeste não está preparado para receber formandos da Escola Profissional. Nem daqui a 10 anos. É preciso fazer uma reestruturação do Concelho. É preciso criar mais emprego, o problema actual é mesmo a falta de emprego, aqui e quase em todo o lado.</p>
-----	--	--

### **Anexo 3: Inquérito**

**Questionário aos alunos da Escola Profissional de Nordeste acerca do processo de  
decisão de ingresso no Ensino Profissional  
2013**

Este questionário insere-se num estudo sobre o processo de decisão associado à entrada no Ensino Profissional e os motivos a ele subjacentes, as representações que os alunos têm sobre esta modalidade formativa, e em que medida o contexto geográfico (concelho de Nordeste) oferece condições para a concretização das aspirações e expectativas pessoais e profissionais de cada estudante.

A sua contribuição vai ser muito importante para o sucesso deste estudo. Agradecemos desde já a sua disponibilidade em responder a este questionário!

O questionário é totalmente anónimo e demora aproximadamente 30 minutos a ser preenchido. As suas respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação e igualmente tratadas de forma confidencial.

## **PARTE 1 – Origem Social**

### **Caracterização individual**

**P1 - Sexo:**  Feminino  Masculino

**P2 - Idade:** \_\_\_\_\_

**P3- Freguesia:** \_\_\_\_\_

**P4 - Ano do curso que frequenta:**

1º 2º 3º

**P5 – Designação do curso:** \_\_\_\_\_

### **Situação familiar**

**P6 - Quantas pessoas vivem em tua casa (a contar contigo):** \_\_\_\_\_

**P7 - Quem vive em tua casa?**

Pai  Mãe  Irmã/o(s)  Avó(s) Outros.  
Quem? \_\_\_\_\_

**Condições socioeconómicas**

**P8 – Idade da Mãe: \_\_\_\_ Idade do Pai: \_\_\_\_**

**P9 - Neste momento qual o meio de subsistência do teu pai e da tua mãe**

	Pai	Mãe
1 Trabalha		
2 Subsídio de Desemprego		
3 Reforma		
4 Já faleceu		
5 Ajuda de familiares		
Outra situação. Qual?		

**P10 - Assinala com uma cruz (X) a situação profissional das seguintes pessoas:**

	Pai	Mãe
1 Empregado(a)		
2 Desempregado(a)		
3 Reformado(a)		
4 Incapacidade permanente para o trabalho		
5 Doméstica		
Outra situação. Qual?		

**P11 - Qual a profissão do teu pai? (atual ou última que teve)**

\_\_\_\_\_

**P12 - Qual a profissão da tua mãe? (atual ou última que teve)**

\_\_\_\_\_

**P13 - Em qual destas situações o teu pai e a tua mãe exercem ou exerceram a sua profissão?**

	Pai	Mãe
1 Patrão (com empregados)		
2 Trabalhador por conta própria		
3 Trabalhador por conta de outrem		
Outra situação. Qual?		

**P14- Indica o intervalo que corresponde ao rendimento líquido mensal do seu agregado familiar:**

- Menos de 499€                       Entre 500€ e 749€                       Entre 750€ e 999€  
 Entre os 1000€ e 1499€                       Entre 1500€ e 1999€                       Entre 2000€ e 2499€  
 Entre 2500€ e 2999€                       Mais de 3000€                       Não sabe

**Escolarização dos Progenitores**

**P15 – Assinala com uma cruz (X) o grau de ensino mais elevado que os teus pais frequentaram/atingiram.**

Grau de instrução	Pai	Mãe
1 Não frequentou a escola (não sabe ler nem escrever)		
2 Sabe ler e escrever sem qualquer grau de ensino		
3 Frequentou a escola mas não completou o 1º ciclo (antiga 4ª classe)		
4 Ensino Básico – 1º ciclo (antiga 4ª classe)		
5 Ensino Básico – 2º ciclo (6º ano de escolaridade)		
6 Ensino Básico – 3º ciclo (9º ano de escolaridade)		
7 Ensino Secundário (12º ano de escolaridade)		
8 Ensino Superior (bacharelato/licenciatura)		
9 Ensino Superior (Mestrado/Doutoramento)		

**PARTE 2 - Ensino profissional/Decisão racional vs condicionada**

**Trajétórias escolares anteriores**

**P16 – Indica o último ano letivo e a escola frequentados antes de entrares na Escola Profissional**

**Ano letivo:** \_\_\_\_\_

**Nome da Escola:** \_\_\_\_\_

**P17 – Alguma vez abandonou a escola anterior sem ter concluído o ano letivo?**

- Sim                       Não

**P18 – Se respondeste sim, indica o grau de importância que cada um destes itens teve para a tua decisão de abandonar os estudos (se respondeste não passa para a questão 19)**

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
1 Não gostava de estudar				
2 Achava que não era importante estudar				
3 Não gostava dos professores				
4 Não gostava da turma				
5 Não gostava da escola				
6 Achava as disciplinas muito difíceis				
7 Tinha dificuldades económicas				
8 Já tinha chumbado o ano quando desisti				
9 Outra. Qual?				

**P19 – avalia o teu relacionamento com os professores, colegas e auxiliares na anterior escola, assinalando com uma cruz (X) de acordo com (“muito mau”; “mau”; “razoável”; “bom”; “muito bom”).**

	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
Com os professores					
Com os colegas					
Com os auxiliares					

**P20 – Alguma vez reprovou, “chumbou o ano letivo” na escola do ensino regular?**

Sim       Não

**P21 – Se respondeste Sim preenche o seguinte quadro, indicando o número de vezes que reprovou por ano de escolaridade: (se respondes-te Não, passa para a questão 22)**

	Ano de Escolaridade	Nº de Reprovações
1º Ciclo do ensino básico	1º Ano	
	2º Ano	
	3º Ano	
2º Ciclo do ensino básico	5º Ano	
	6º Ano	
3º Ciclo do ensino básico	7º Ano	
	8º Ano	
	9º Ano	
Ensino Secundário	10º Ano	
	11º Ano	
	12º Ano	

**P22 – Assinala com uma cruz (X) quais foram, na tua opinião, as três principais razões para a(s) tua(s) reprovação(ões):**

1 Não gostava de andar na escola		7 A avaliação foi injusta	
2 Tinha de trabalhar e não tinha tempo de estudar		8 Tinha problemas familiares	
3 Algumas disciplinas eram difíceis		9 Não percebia o que os professores diziam	
4 Não estudava		10 Não gostava dos professores	
5 Não gostava da matéria		11 Faltava muito às aulas	
6 Era mal comportado			
Outra, Qual?			

**P23 – Sentiste dificuldades em aprender enquanto frequentaste o ensino regular?**

Sim       Não

**P24 – Enumera três disciplinas que no teu entender eram as mais difíceis no ensino regular.**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**Mobilização familiar para a escola**

**P25 - Que importância dão os teus pais à escola**

Nenhuma importância     Pouca importância

Alguma importância     Muita importância

**P26 - Os teus pais sempre te incentivaram a estudar desde criança?**

Sim       Não

**P27 - Os teus pais/ pessoas com quem vives ajudam-te a estudar ou a fazer os trabalhos em casa?**

Sim       Não

**P28 - Em que situações?**

- 1 Antes dos testes Sim  Não
- 2 Quando tens dúvidas Sim  Não
- 3 Quando tens negativas Sim  Não
- 4 À medida que os professores vão dando a matéria Sim  Não
- 5 Quando os professores chamam a atenção Sim  Não

**P29 - De que forma e com que frequência te ajudam a estudar?**

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
1 Ajudam-te a fazer os trabalhos de casa				
2 Ajudam-te a fazer apontamentos para os testes				
3 Fazem-te revisões antes dos testes				
4 Ensinam-te a melhor maneira de estudar				
5 Pesquisam contigo em livros e enciclopédias				
6 Ajudam-te a pesquisar na internet				
7 Sugerem trabalhos/exercícios extra				
9 Outra. Qual?				

**P30 - Assinala com uma cruz (X) com que frequência conversas com os teus pais sobre os seguintes assuntos.**

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
1 Como correu o dia na escola				
2 A matéria que estás a aprender				
3 Os assuntos que não percebeste nas aulas				
4 O teu comportamento na sala de aula				
5 Sobre os testes e como correram				
6 A tua relação com os colegas				
7 A tua relação com os professores				
8 A forma como os professores ensinam				
10 As condições da tua escola				
11 Funcionamento das aulas				
12 Outra. Qual?				

**P31 - De que modo os teus pais participam na vida escolar?**

	Sim	Não
1 Vão às reuniões de final de período		
2 Vão à hora de atendimento do diretor de turma		
3 Conversam com os teus professores		
4 Participam em atividades organizadas pela escola		

5 Vão a outras reuniões convocados pela escola		
6 Outra. Qual?		

**P32 - Dos seguintes documentos indique aqueles cujos conteúdos seus pais conhecem**

Regulamento Interno  Plano Anual de Atividades  Projeto Educativo

**Trajectoria formativa atual**

**P33 – Com que idade entrou na Escola Profissional de Nordeste: \_\_\_\_\_**

**P34 – Indica as três principais razões por que optou por um curso profissional. Assinale com uma cruz (X):**

1 Não tinha condições económicas que me permitissem prosseguir os estudos até à Universidade	
2 Aprendo uma profissão	
3 Achava o ensino regular difícil	
4 Arranjo emprego com mais facilidade	
5 Reprovei muitas vezes	
6 Porque sempre quis este curso	
7 Por causa do subsídio mensal	
8 Fico mais bem preparado para entrar no mundo de trabalho	
9 Porque me permite obter uma certificação profissional e ao mesmo tempo equivalência ao 12º ano	
10 Seguir a profissão dos pais	
11 Não tinha outra forma de ficar com o 12º ano se não tivesse optado pelo ensino profissional	
12 Porque fui obrigado(a)	
12 Outra. Qual?	

**P35 - Alguém te influenciou a tomar essa decisão, de ir para a Escola Profissional?**

Sim  Não

**P36 – Se respondeu Sim, indique quais das seguintes pessoas lhe influenciaram. Se respondeu Não passe para a questão 37.**

Pais  Amigos  
 Irmão  Professores  
 Outros familiares  Outro Profissionais da escola (Quem?): \_\_\_\_\_

**P37 – Quem escolheu a Escola que frequenta atualmente?**

Eu

Outro, Quem? \_\_\_\_\_

porquê? \_\_\_\_\_

**P38 – Quem escolheu o curso?**

Eu

Outro, Quem? \_\_\_\_\_

porquê? \_\_\_\_\_

**P39 - indique três principais razões que o levaram a prosseguir os estudos após o 9.º Ano**

1 Conseguir um emprego estável	
2 Seguir para ensino superior	
3 Ter um bom rendimento	
4 Obter estatuto social (reconhecimento)	
5 Ter uma vida melhor do que a dos pais	
6 Facilitar a entrada no mercado de trabalho	
7 Adquirir saber e conhecimento	
Outra. Qual?	

**P40 - Achas que o “ambiente”, isto é, o relacionamento entre alunos, professores e auxiliares é melhor na escola profissional em relação à anterior escola?**

Sim       Não

**P41 - avalia o teu relacionamento com os professores, colegas e auxiliares na atual escola, assinalando com uma cruz (X) de acordo com (“muito mau”; “mau”; “razoável”; “bom”; “muito bom”).**

	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
Com os professores					
Com os colegas					
Com os auxiliares					

**P42 - Com que frequência é que costumas desenvolver as seguintes atividades com a escola?**

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
1 Visitas de estudo				
2 Campanhas de solidariedade e de voluntariado				
3 Atividades culturais				
4 Atividades Desportivas				
5 Concursos/Torneios				
6 Intercâmbios com outras escolas				
7 Workshops				
8 Congressos				
9 Eventos que divulgam que mostram à comunidade as técnicas e conhecimentos adquiridos pelos alunos				
12 Outra. Qual?				

**P43 – Como classifica as suas expectativas quando entrou para o curso?**

- Não tinha
- Pouco elevadas
- Elevadas
- Muito elevadas

**P44 – Quando iniciou o curso sabia quais as competências profissionais que devia adquirir ao terminar o curso?**

- Conhecia bem
- Conhecia mais ou menos
- Desconhecia

**P45 – Como avalia o curso que está a frequentar, tendo em conta os seguintes aspetos:**

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
1 Conhecimentos teóricos obtidos				
2 Conhecimentos práticos obtidos				
3 Preparação para a vida profissional				
4 Preparação para o prosseguimento dos estudos				
5 Interesse dos conteúdos tratados				
6 Utilidade dos conteúdos tratados				
7 Capacidade de utilização de tecnologias e materiais				

**P46 - Em que medida o curso que está a frequentar corresponde às suas expectativas iniciais (antes de frequentá-lo)?**

- Muito
- Alguma coisa
- Pouco
- Nada

**P47 – Que importância atribui ao Estágio?**

- Muita importância
- Alguma importância
- Pouca importância
- Nenhuma importância

**P48 – O que espera adquirir com o Estágio?**

1 Trabalhar em equipa	
2 Melhorar as relações com os outros	
3 Novos conhecimentos	
4 Melhor preparação para o mundo do trabalho	
5 Nada	
6 Outra, qual?	

**P49 - Achas que o teu desempenho enquanto estudante, isto é, as tuas notas melhoraram desde que frequentas a escola profissional?**

- Sim
- Não

**P50 – Avalie de que forma o Ensino Profissional o prepara para o mundo do trabalho.**

- Nada
- Muito pouco
- Pouco
- Mais ou menos
- Bastante

**P51 – Avalie de que forma o Ensino Profissional o prepara para o prosseguimento de estudos de nível superior (Universidade).**

- Nada
- Muito pouco
- Pouco
- Mais ou menos
- Bastante

**P52 – Que avaliação global faz do Ensino Profissional?**

- Muito Mau     Mau     Razoável     Bom Muito bom

**P53 – Acha que ao ter optado pelo ensino profissional, está a satisfazer as expectativas dos seus pais? Corresponde ao percurso escolar e profissional que eles tinham ambicionado para o seu futuro?**

- Não     Sim

**P54 – independentemente de ter optado pelo ensino profissional, quais acha que sempre foram as expectativas de seus pais relativamente ao seu futuro pessoal e profissional (indique três opções)?**

- Conseguireis um emprego estável  
 Teres um bom rendimento  
 Teres estatuto social  
 Teres uma vida melhor do que a deles  
 Conseguireis arranjar trabalho mais facilmente  
 Adquirireis saber e conhecimento  
 Outros.

Quais? \_\_\_\_\_

**P55 – Acha que os seus pais gostariam que continuasse a estudar após a conclusão do curso profissional ou que conseguisse emprego imediatamente?**

- Não, preferem que eu comece a trabalhar  
 Sim, preferem que eu prossiga os estudos

**P56- Das afirmações que se seguem, assinale com uma cruz (X) sim ou não, para marcar as diferenças que existem ou as que acha que existem entre o ensino profissional e o ensino regular.**

	Sim	Não
1 Orienta para o mundo do trabalho		
2 Os conteúdos das aulas são mais práticos e direcionados para o desempenho de uma profissão		
3 Os professores são mais acessíveis e ajudam mais quando há dificuldades		
4 As aulas são mais interessantes		
5 As disciplinas são mais fáceis		
5 Desenvolve-se mais atividades lúdicas e pedagógicas		

6 Há uma maior aproximação da comunidade e das instituições, quer através de eventos organizados pela escola, quer pelo facto de haver estágio curricular		
6 Os horários são mais acessíveis		
7 A diferença está apenas no facto de haver estágio curricular		
8 Os professores são menos exigentes		
Outra. Qual?		

**P57 - O que achas da escola que frequentas atualmente?**

- Os professores são competentes e interessados
- Os professores deviam preocupar-se mais
- São maus professores/ Não explicam a matéria
- A escola tem boas condições
- A escola não tem condições
- Outro.

Qual? \_\_\_\_\_

### **Parte 3 - Expetativas escolares e profissionais futuras**

#### **Relação formação-profissão**

**P58 - Consideras que o curso que frequentas vai ser útil no teu futuro profissional?**

- Nada útil       Pouco útil       Útil       Muito útil

**P59 - Em que medida achas que o curso que estás a frequentar é importante para conseguires emprego?**

- Nada importante       Pouco importante       Importante       Muito importante

**P60 - Achas que irás conseguir emprego na tua área de formação?**

- Sim       Não       Talvez       Não sei

**P61 - Achas que o mercado de trabalho está a necessitar de pessoas certificadas com o teu curso?**

- Sim       Não       Talvez       Não sei

**P62 - Na impossibilidade de vires a conseguir emprego na tua área de formação, que outra profissão gostaria de exercer?**

\_\_\_\_\_

**P63 - Dos seguintes fatores, assinala os dois mais importantes para escolheres uma profissão:**

1 Boa remuneração	
2 Alcançar prestígio e reconhecimento	
3 Realização pessoal	
4 Horários flexíveis	
5 Contribuir para a modernização do país	
6 Contribuir para a modernização do país	
7 Possibilidade de ganhar o suficiente para ter uma vida estável	
Concretização de projetos e ideias inovadoras	
Possibilidade de atingir cargos de chefia ou direção	
Facilidade de promoção na carreira	
Ter muito tempo livre	
Outra. Qual?	

### **Perspetivas futuras**

**P64 - O que tencionas fazer quando acabares o curso profissional? (Escolhe apenas uma opção).**

1 Arranjar um emprego na tua área de formação	
2 Arranjar um emprego numa diferente da tua área de formação	
3 Entrar no ensino superior como estudante a tempo inteiro	
4 Entrar no ensino superior e trabalhar ao mesmo tempo	
5 Outra. Qual?	

**P65 - Se optares por prosseguir os estudos, que área tencionas seguir?**

\_\_\_\_\_

**Parte 4 - Espaço de oportunidade/associação do âmbito geográfico, socioeconómico e populacional face às expetativas pessoais e profissionais dos jovens**

**P66 – Entre as afirmações que se seguem indique porque motivo(s) se inscreveu na Escola Profissional de Nordeste, respondendo sim ou não?**

	Sim	Não
1 É a mais conhecida		
2 Tinha o curso que eu queria		
3 Saem bons profissionais, reconhecidos no mercado de trabalho		
4 Era muito longe frequentar outra escola profissional		
5 Não tinha condições económicas que me permitissem deslocar ou permanecer noutra concelho		
6 Porque gosto desta escola		
7 Tinha cá muitos conhecidos e amigos		
8 Os meus pais quiseram que fosse na EPN		
9 Porque queria permanecer no meu concelho		
Outra. Qual?		

**P67 - Estás satisfeito por frequentares a Escola Profissional de Nordeste?**

- Nada satisfeito   
 Pouco Satisfeito   
 Mais ou menos   
 Satisfeito   
 Bem satisfeito   
 Muito Satisfeito

**P68 - Achas que a distância do Concelho de Nordeste face a Ponta Delgada ou outros concelhos influenciou a tua opção pela Escola Profissional de Nordeste?**

- Sim           
 Não

**P69 - Uma vez que optou pela Escola Profissional de Nordeste, porque motivo(s) se inscreveu no curso que se encontra a frequentar? (Pode indicar mais do que um motivo.)**

1 Era este curso que queria tirar	
2 Não existiam mais opções de cursos	
3 As minhas notas de acesso não foram suficientemente boas para entrar no curso que eu queria	
Outra. Qual?	

**P70 - Consideras que a Escola Profissional de Nordeste tem pouca oferta formativa/poucos cursos**

Sim       Não

**P71 - Como tiveste conhecimento do curso que frequentas?**

1 Por amigos	
2 Pelas redes sociais	
3 Pelos jornais	
4 Pelo Pároco da tua freguesia	
5 Por uma sessão de divulgação organizada pela EPN na tua anterior escola	
6 Pelo Website de internet da EPN	
Outra. Qual?	

**P72 - Estás satisfeito com o que aprendeste no curso até agora?**

Nada satisfeito     Pouco Satisfeito     Mais ou menos     Satisfeito     Bem satisfeito  
 Muito Satisfeito

**P73 - Sentes-te satisfeito por viveres no Concelho de Nordeste?**

Nada satisfeito     Pouco Satisfeito     Mais ou menos     Satisfeito     Bem satisfeito  
 Muito Satisfeito

**P74 - Após terminares o curso tencionas sair do concelho de Nordeste?**

Sim       Não

**P75 - Se tivesses de sair do concelho de Nordeste para que lugar preferias ir?**

1 Outro concelho da mesma ilha	
2 Outra ilha	
3 Continente	
4 Estrangeiro	
5 Outro sítio	
NS/NR	

**P76 - Achas que o Nordeste oferece condições de fixação para os jovens?**

Sim       Não

**P77 - Achas que conseguirás obter emprego na tua área de formação no concelho de Nordeste?**

Sim       Não

**P78 - Na impossibilidade de vires a conseguir emprego na tua área:**

- Preferes sair do concelho de Nordeste e trabalhar na tua área de formação noutro concelho
- Preferes ficar no Nordeste e trabalhar noutra atividade qualquer

**P80 - Em que medida o teu curso será útil para o desenvolvimento e modernização do concelho de Nordeste?**

- Nada útil       Pouco útil       Útil       Muito útil

**P81 - Achas que o Concelho de Nordeste tem dado resposta em termos de empregabilidade aos jovens recém-formados pela Escola Profissional?**

- Sim       Não

**P82 - Achas que a formação profissional/ cursos ministrados pela Escola Profissional de Nordeste têm dado um contributo importante para o desenvolvimento económico e social do Concelho de Nordeste?**

- Nada importante       Pouco importante       Importante       Muito importante

**P 83 - Entre as várias afirmações que se seguem, indique para cada uma se “Discorda totalmente”, “discorda”, “concorda” ou “concorda totalmente” relativamente aos aspetos que caracterizam o concelho de Nordeste.**

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo/Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1 É um concelho rural					
2 Periférico ou descentralizado relativamente a Ponta Delgada					
3 Distante dos centros urbanos da ilha de S. Miguel (apesar					
4 Poucas ou nenhuma oportunidades de emprego					
5 Uma população muito envelhecida					
6 Uma população com fracas habilitações literárias					
7 A atividade económica predominante é agricultura e a pecuária					
8 Um concelho onde os jovens tendem a sair para outros locais da ilha e para o estrangeiro.					
9 Fraca densidade populacional (pouca população)					
10 Poucas empresas e pouca diversidade					
11 Empresas de pequena dimensão					
12 Trabalhadores não qualificados ou com pouca escolaridade					
13 Inexistência de condições que favoreçam a realização pessoal e profissional					

**P84 - Indique até três ou mais problemas/preocupações que existam no concelho de Nordeste e que espera que sejam resolvidos num futuro próximo. (De resposta livre).**