


UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

**MESTRADO EM SOCIOLOGIA:
VARIANTE RECURSOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

**PROJECTOS DE CARREIRA DOS JOVENS DOS CURSOS TECNOLÓGICOS
DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DE PORTIMÃO**

Tese orientada por: Prof. Doutor Eduardo Figueira
Apresentada por: Vitor Manuel Pacheco Gamboa

	ANI 611
	99.11.19
	Luís

Novembro / 99

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

**MESTRADO EM SOCIOLOGIA:
VARIANTE RECURSOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

**PROJECTOS DE CARREIRA DOS JOVENS DOS CURSOS TECNOLÓGICOS
DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DE PORTIMÃO**



172 806

Tese orientada por: Prof. Doutor Eduardo Figueira
Apresentada por: Vitor Manuel Pacheco Gamboa

Novembro / 99

**À Maria Beatriz, que desde cedo soube “conviver”
com este meu projecto.**

ÍNDICE

Agradecimentos	7
Índice de Quadros.....	8
Índice de Gráficos e de Figuras.....	11
Introdução.....	12
1. Objectivos da investigação.....	16
2. Na escola... ..	23
2.1 Formação/educação profissional e o mundo do trabalho: os desafios colocados aos sistemas de formação profissional inicial	26
2.2 Formação/educação profissional inicial e as dimensões organizacionais da escola.....	36
2.3 Formação inicial e desenvolvimento vocacional.....	45
2.4 Formação inicial e a inserção profissional dos jovens.....	53
3. Depois da escola... ..	62
3.1 Novas exigências - novas competências profissionais.....	65
3.2 Estratégias de transição para o mundo do trabalho.....	83
4. Formação profissional inicial com equivalência escolar - nível III	90
4.1 Contexto.....	90
4.2 Percursos de formação.....	94
4.3 O “mercado local” de formação.....	108
5. Metodologia.....	115
5.1 Delineamento geral.....	116
5.2 População e amostra.....	117
5.3 Estratégias de recolha da informação.....	119

5.3.1 Análise documental.....	119
5.3.2 As entrevistas.....	120
5.4 Conceptualização e operacionalização das variáveis.....	122
5.5 Procedimentos para a análise dos dados.....	133
6. Apresentação e discussão de resultados.....	136
6.1 - Caracterização da população.....	137
6.2 - As razões para a opção pelo curso tecnológico.....	145
6.3 - Os projectos de vida / carreira.....	160
6.4 - As estratégias de transição para o mundo do trabalho.....	169
6.5 - O curso tecnológico e o futuro profissional.....	196
Considerações Finais.....	206
Bibliografia.....	218
Anexos.....	229

AGRADECIMENTOS

Este projecto, apesar de pessoal, não teria sido possível sem a presença e o apoio de todos aqueles que, de diferentes formas, contribuíram para a sua concretização.

O primeiro agradecimento é para o Prof. Doutor Eduardo Figueira, pelo incentivo, pelo esclarecimento e pelas críticas / sugestões que sempre se revelaram grandes momentos de aprendizagem.

Fico também agradecido aos alunos e professores dos cursos tecnológicos das escolas secundárias Manuel Teixeira Gomes e Poeta António Aleixo, pois desde o primeiro momento se disponibilizaram em colaborar para que este trabalho fosse levado a bom termo.

Gostaria de agradecer à Isabel Quirino, pela ajuda preciosa na aplicação dos questionários, ao Helder Gonçalves, pela revisão do texto e à Sandra Saúde, pelas sugestões e esclarecimentos que, apesar da distância, sempre soube disponibilizar.

Por último, mas não menos importante, um agradecimento à Manuela, pelo apoio inestimável e por ter sabido organizar a nossa vida apesar das minhas limitações de tempo.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 3.1 - Competências a desenvolver no âmbito da formação inicial.....	78
Quadro nº 4.1 - Pressões internas e externas para o lançamento do ensino técnico.....	91
Quadro nº 4.2 - Matriz comum aos percursos de formação sistemática pós 9º ano em Portugal - 1992.....	93
Quadro nº 4.3 - Cursos secundários segundo a dominante do conhecimento científico.....	101
Quadro nº 4.4 - Alunos matriculados no ensino secundário regular segundo o tipo de curso.....	102
Quadro nº 4.5 - Cursos tecnológicos segundo o domínio de intervenção.....	103
Quadro nº 4.6 - Caracterização das componentes de formação.....	105
Quadro nº 4.7 - Trabalhadores por conta de outrem segundo o sector de actividade profissional - Portimão.....	109
Quadro nº 4.8 - Frequência escolar por níveis de ensino - 97/98.....	110
Quadro nº 4.9 - Frequência do ensino secundário: anos 90/91 e 97/98.....	110
Quadro nº 4.10 - Ofertas de formação por nível de qualificação segundo o estabelecimento de ensino - ano de 1997/98.....	111
Quadro nº 4.11 - Distribuição dos efectivos segundo os cursos de natureza profissionalizante nível III - ano de 1997/98.....	112
Quadro nº 5.1 - Estudantes dos cursos tecnológicos do ensino secundário do concelho de Portimão de acordo com o ano de escolaridade, curso e escola - 98/99.....	118
Quadro nº 5.2 - Distribuição da amostra de acordo com a escola, ano de escolaridade e curso tecnológico.....	119
Quadro nº 6.1 - Distribuição dos alunos segundo o concelho de residência	140
Quadro nº 6.2 - Distribuição dos alunos segundo as condições de transição.....	143
Quadro nº 6.3 - Síntese dos principais atributos da população inquirida.....	144
Quadro nº 6.4 - Razões subjacentes à opção pelo curso tecnológico (em percentagem).....	145
Quadro nº 6.5 - Freedman Test : escala - "Razões para a opção pelo curso tecnológico".....	147
Quadro nº 6.6 - Ajuda na tomada de decisão (em percentagem).....	147
Quadro nº 6.7 - Cursos de primeira opção (em percentagem).....	149
Quadro nº 6.8 - KMO and Bartlett's Test: escala- "Razões para a opção pelo curso tecnológico".....	149
Quadro nº 6.9 - Comunalidades (Factorial:Componentes Principais): escala - "Razões para a opção pelo curso tecnológico".....	150
Quadro nº 6.10 - Total da variância explicada(Factorial:Componentes Principais): escala -	

“razões para a opção pelo curso tecnológico”.....	151
Quadro nº 6.11 - Total da variância explicada após rotação: escala (Factorial: Componentes Principais) - “Razões para a opção pelo curso tecnológico”.....	152
Quadro nº 6.12 - Component Matrix(Factorial:Componentes Principais): escala - - “Razões para a opção pelo curso tecnológico”.....	152
Quadro nº 6.13 - Rotated Component Matrix(Factorial:Componentes Principais): escala - “Razões para a opção pelo curso tecnológico”.....	153
Quadro nº 6.14 - Variáveis compósitas: escala - “Razões para a opção pelo curso tecnológico”.....	154
Quadro nº 6.15 - Freedman Test: escala - projectos escolares /profissionais	161
Quadro nº 6.16 - Competências que julgam ser mais valorizadas pelos empregadores (em percentagem).....	170
Quadro nº 6.17 - Freedman Test: escala - “Competências mais valorizadas pelos empregadores”	171
Quadro nº 6.18 - KMO and Bartlett's Test: escala - “Competências mais valorizadas pelos empregadores”.....	172
Quadro nº 6.19 - Comunalidades(Factorial:Componentes Principais): escala - “Competências mais valorizadas pelos empregadores”.....	173
Quadro nº 6.20 - Total da variância explicada(Factorial:Componentes Principais): escala - “Competências mais valorizadas pelos empregadores”	173
Quadro nº 6.21 - Total da variância explicada após rotação(Factorial:Componentes Principais: escala - “Competências mais valorizadas pelos empregadores”	174
Quadro nº 6.22 - Component Matrix(Factorial:Componentes Principais): escala - “Competências mais valorizadas pelos empregadores”.....	175
Quadro nº 6.23 - Rotated Component Matrix(Factorial:Componentes Principais): escala - “Competências mais valorizadas pelos empregadores”	176
Quadro nº 6.24 - Variáveis compósitas: escala - “Competências mais valorizadas pelos empregadores”.....	177
Quadro nº 6.25 - Meios para conseguir emprego (em percentagem).....	181
Quadro nº 6.26 - Freedman Test: escala - “ Meios para conseguir emprego”.....	182
Quadro nº 6.27 - KMO and Bartlett's Test: escala - “ Meios para conseguir emprego”.....	183
Quadro nº 6.28 - Comunalidades(Factorial:Componentes Principais): escala - “ Meios para conseguir emprego”.....	184
Quadro nº 6.29 - Total da variância explicada(Factorial:Componentes Principais): escala - “ Meios para conseguir emprego”	184
Quadro nº 6.30 - Total da variância explicada após a rotação(Factorial:Componentes Principais): escala - “ Meios para conseguir emprego”.....	185
Quadro nº 6.31 - Component Matrix(Factorial:Componentes Principais): escala - “ Meios para conseguir emprego”.....	186

Quadro nº 6.32 - Rotated Component Matrix(Factorial:Componentes Principais):	
escala - " Meios para conseguir emprego".....	187
Quadro nº 6.33 - Variáveis compósitas: escala - " Meios para conseguir emprego".....	188
Quadro nº 6.34 - O curso e o futuro profissional (em percentagem).....	196
Quadro nº 6.35 - KMO and Bartlett's Test: escala - "o curso e o futuro profissional".....	197
Quadro nº 6.36 - Comunalidades(Factorial:Componentes Principais): escala -	
"o curso e o futuro profissional".....	198
Quadro nº 6.37 - Total da variância explicada(Factorial:Componentes Principais):	
escala - "o curso e o futuro profissional"	199
Quadro nº 6.38 - Total da variância explicada após a rotação(Factorial:Componentes	
Principais: escala - "o curso e o futuro profissional".....	200
Quadro nº 6.39 -Component Matrix(Factorial:Componentes Principais):	
escala - "o curso e o futuro profissional".....	200
Quadro nº 6.40 - Rotated Component Matrix(Factorial:Componentes Principais):	
escala - "o curso e o futuro profissional".....	201
Quadro nº 6.41 - Variáveis compósitas: escala - "o curso e o futuro profissional".....	203

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 6.1 - Número de alunos em cada um dos cursos.....	138
Gráfico nº 6.2 - Grupo etário, segundo o curso (em percentagem).....	139
Gráfico nº 6.3 - Nível de escolaridade dos Pais (em percentagem).....	141
Gráfico nº 6.4 - Categorias socio-profissionais dos pais (em percentagem).....	141
Gráfico nº 6.5 - Reprovações segundo o curso (em percentagem).....	142
Gráfico nº 6.6 - Scree Plot (Factorial Componentes Principais) :	
Escala: "razões para a escolha do curso tecnológico".....	151
Gráfico nº 6.7 - Scree Plot (Factorial:Componentes Principais):	
Escala: " competências mais valorizadas pelos empregadores"	174
Gráfico nº 6.8 - Scree Plot(Factorial:Componentes Principais):	
Escala: "meios para conseguir emprego".....	185
Gráfico nº 6.9 - Tempos prováveis de procura de emprego (em percentagem).....	193
Gráfico nº 6.10 - Scree Plot(Factorial:Componentes Principais):	
Escala: "o curso e o futuro profissional".....	199

INTRODUÇÃO

Os cursos tecnológicos do ensino secundário foram generalizados no nosso sistema educativo no ano lectivo de 1993/94. Trata-se de uma via de formação sistemática e regular que funciona no sistema regular de ensino: escolas secundárias. A configuração dos cursos tecnológicos surge como uma medida de política educativa que pretende promover a reabsorção da qualificação profissional ao nível do sistema escolar (Pedroso,P.1993). Com esta nova via de formação pretendeu-se proporcionar uma formação em grandes áreas tecnológicas e cientificamente bem fundamentadas (Getap, 1992), por forma a permitir aos seus diplomados uma inserção profissional qualificada e bem sucedida.

São cursos com a duração de 3 anos lectivos, correspondentes aos 10º, 11º e 12º anos, e destinam-se a alunos que, tendo concluído o 9º ano de escolaridade, pretendam uma qualificação de nível intermédio que lhes possibilite o ingresso no mercado de trabalho (DES, 1999). Para além do diploma de estudos secundários, conferem, também, um diploma de qualificação profissional de nível 3. Actualmente frequentam esta via de formação cerca de 25% do total dos alunos matriculados no ensino secundário regular.

Os cursos tecnológicos surgem num contexto social e económico em que o desemprego juvenil e a caracterização que dele é feita (Ashton et. al. 1987; Fonseca, A. 1991), começam a sinalizar em termos de opinião pública e académica a ligação entre formação profissional e mundo do trabalho. Já nos anos 80 , quando os números oficiais indicavam que 60% do desemprego global recaía no grupo dos jovens entre os 15 e os 19 anos (Andrade,M. 1989), se começou a diagnosticar o deficit de vias de formação

profissional para jovens, situação que seria, em parte, responsável pelas dificuldades de inserção profissional dos muitos jovens que terminavam os estudos secundários sem qualquer qualificação profissional.

Paralelamente aos diversos programas de apoio ao emprego e à contratação de jovens, surgem vários modelos de formação profissional inicial com o objectivo de facilitar a transição "escola - mundo do trabalho". Desta forma, as reconhecidas necessidades do mundo do trabalho poderiam ser satisfeitas com a elevação do nível de qualificação profissional dos jovens saídos da escola secundária.

Começa a ser cada vez maior o número de alunos que frequentam os cursos tecnológicos do ensino secundário e a escola ganha maior visibilidade ao ser pressionada para preparar os jovens para a vida activa (Simões, J.F. 1988). Esta preparação para o mundo do trabalho passou mesmo a ser considerada por muitos jovens portugueses como uma das mais importantes funções da escola (Ambrósio, T. 1985; Ferreira, P. 1993).

A escola é, hoje em dia, uma instituição de grande influência no campo das experiências de muitos jovens. Com o tempo escolar a marcar profundamente os seus tempos de vida, é por referência à escola que muitos dos jovens em formação inicial começam a construir os seus projectos de vida/ carreira e a antecipar as estratégias de transição para o mundo do trabalho. É precisamente nesta fase, onde já se antecipam muitas das estratégias de entrada no mundo do trabalho e de acesso à condição de adulto, que os indivíduos, por exigência social, sentem pressão no sentido de elaborarem projectos de futuro cada vez mais realistas. Em suma, a adolescência, como etapa do desenvolvimento humano, é um período da existência caracterizado pela elaboração pessoal de valores, atitudes e competências psicológicas e sociais tidas como necessárias para o desempenho de funções socialmente consignadas (Fonseca, A. 1994).

Nesta perspectiva, *conhecer e caracterizar os projectos de vida / carreira dos jovens em formação inicial* (cursos tecnológicos do ensino secundário) foi o ponto de partida da investigação e reflexão efectuadas. Interessou-nos, em particular, a abordagem das dimensões subjectivas da relação dos jovens com os seus futuros socio-profissionais, ainda no decurso do processo de formação.

Uma outro aspecto que nos mobilizou para este estudo, foi a possibilidade de fazer uma caracterização dos alunos que frequentam esta modalidade de formação com base em atributos como: trajectória escolar anterior, origem social e motivações para a frequência de um curso tecnológico. Em Portugal não abundam os estudos sobre a caracterização do público que frequenta as modalidades de formação inicial (Alves,N.;Cabrito,B.; Canário,R. e Barroso,R. 1996). Genericamente caracterizadas como opções de segunda e terceira oportunidade, vocacionadas para jovens que se vêem excluídos das fileiras mais nobres do sistema educativo, os estudos desenvolvidos não se têm debruçado sobre a diversidade interna que pode existir neste colectivo.

Este último apontamento conduz-nos à postura metodológica que nos orientou ao longo de toda a investigação. Procurámos desocultar e caracterizar a diversidade de projectos e de estratégias de inserção que os alunos deste percurso de formação pensam vir a desenvolver e ao mesmo tempo romper com certas taxonomias que, pela sua natureza, são sempre redutoras da realidade que encerram. Como refere Esperanza Roquero (1994), torna-se extremamente perigoso abordar a juventude e as vivências a ela associadas como se de um grupo homogéneo se tratasse.

O contexto emprírico no qual desenvolvemos o nosso estudo circunscreveu-se à cidade de Portimão e, dentro desta, aos alunos dos 11º e 12º anos dos cursos tecnológicos das escolas secundárias Manuel Teixeira Gomes e Poeta António Aleixo. A escolha deste grupo alvo ficou a dever-se ao facto de desenvolvermos a nossa actividade profissional diária junto de jovens em formação inicial em uma das escolas (na orientação escolar e profissional, acompanhamento de estágios e transição para o mundo do trabalho) e, também, por querermos submeter à abordagem científica algumas das questões que a nossa intervenção, neste *território educativo* (Canário,R. 1996b) específico, tem levantado.

A revisão bibliográfica que se fez em torno do eixo **formação - mundo do trabalho**, resultou numa reflexão e discussão de conceitos em torno de tópicos como: política educativa; dimensões organizacionais da formação e desenvolvimento vocacional dos jovens. Para levar a cabo a revisão bibliográfica, em torno das nossas preocupações iniciais, foi necessário cruzar os contributos da Sociologia com outras áreas científicas como: as Ciências da Educação e a Psicologia do

Desenvolvimento Vocacional. Em síntese, a revisão bibliográfica serviu para a construção de um quadro conceptual de referência e, em consequência, para a explicitação dos objectivos que orientaram a investigação.

No capítulo “metodologia”, descrevemos em pormenor os procedimentos metodológicos que deram forma à investigação. Nesse sentido se indica a forma como se construiu o objecto de estudo e se referem e fundamentam os instrumentos utilizados (as entrevistas e o inquérito por questionário).

Na apresentação dos resultados, discutem-se informações e resultados, cruzam-se dados e realizam-se sínteses com base nas evidências mais importantes de acordo com os objectivos da investigação.

Por fim, nas considerações finais, damos conta das ideias finais que a investigação nos ofereceu, retomando o quadro teórico / conceptual de partida.

1

OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

1. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

São vários os sinais de que a conhecida relação “escola/formação - emprego” tem vindo a ganhar novos contornos. Ao equacionar-mos esta relação somos levados a considerar e a registar algumas evidências e tendências com que nos deparamos nos dias de hoje. Uma dessas evidências é o desaparecimento da linearidade que até há alguns anos caracterizava a sequência dos ciclos de vida: à formação seguia-se o trabalho e trabalho significava emprego (Carvalho,A. 1998). Ou seja, o investimento pessoal no processo de formação, como etapa de acesso à vida adulta, correspondia a uma inserção esperada e possível. Hoje, a relação entre formação inicial e emprego é tendencialmente difusa e estocástica (Carneiro,R.1996).

A globalização da economia, internacionalizada e fortemente interdependente, e a emergência de novos modelos organizacionais, que se caracterizam por terem de responder rapidamente à mudança, acarretou alterações de natureza e de conteúdo nas estruturas ocupacionais. A mão-de-obra tende a ser maioritariamente qualificada, há um domínio da polivalência e da integração de funções, e os vínculos contratuais são cada vez mais fluídos, instáveis e precários. É também de assinalar, o facto de o desemprego que era conjuntural estar a dar lugar a um desemprego conjuntural, que afecta sobretudo os jovens e as mulheres (Azevedo,J.1999).

Na sequência do anteriormente referido, fica clara a necessidade de se encarar a carreira profissional em novos moldes. São novos e diversificados os critérios de recrutamento; é notória a desvalorização dos diplomas escolares; as actividades a desempenhar ao longo da vida serão variadas e as necessidades de formação serão constantes ao longo do percurso profissional. Quando as certezas de outrora são postas em causa e se dá por esgotado o pressuposto da empregabilidade imediata e garantida, os referências para promover uma nova formação profissional inicial de jovens já não podem ser os postos de trabalho nem as profissões em sentido estrito. A formação profissional inicial deve procurar, nos dias de hoje, desenvolver competências profissionais de banda larga e simultaneamente promover o desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

É neste contexto; de transformação do trabalho, dos modelos de formação e das relações entre a escola e o mercado de trabalho; que os jovens em formação inicial se movimentam no processo de estruturação do seu percurso escolar e de construção dos seus projectos de vida / carreira. Ou seja, é num cenário com contornos imprecisos que o jovem vai ter de projectar a sua vida, sem saber quando obterá o primeiro emprego, quanto tempo este durará e se este emprego tem a ver com a formação inicial em que tem estado a investir. Em consequência, um dos grandes novos problemas que agora se apresenta é o da capacidade dos jovens edificarem um percurso de vida num quadro de estabilidade mínima, onde o investimento que fazem para a obtenção de um diploma de qualificação não é garante de um emprego à saída do sistema de formação. Os projectos de carreira/vida e as estratégias de transição para o mundo do trabalho têm de conter elementos antecipatórios desta nova realidade. Estes elementos podem ser de natureza estrutural (políticas e práticas de formação / emprego) ou de natureza pessoal (projectos e estratégias de inserção profissional).

Os cursos tecnológicos do ensino secundário aparecem no sistema educativo português como uma via de formação que tem como propósito principal a qualificação e a inserção profissional dos jovens estudantes deste nível de ensino (Pedrosa,P.1993).

Para um número significativo de jovens do ensino secundário, em Portimão, o curso tecnológico apresentou-se como uma alternativa válida de concretização dos estudos de nível secundário. Sendo assim, *conhecer e caracterizar os projectos de vida/carreira dos jovens em formação inicial (cursos tecnológicos do ensino secundário)* foi o propósito geral deste estudo. Interessou-nos em particular as dimensões subjectivas da relação dos jovens com os seus futuros socio-profissionais, ainda no decurso do processo de formação. Perante a enunciação do problema que queríamos ver tratado, tornou-se necessário estabelecer alguns limites ao nosso trabalho. Optámos por estudar os alunos do 11º e 12º anos de escolaridade, na medida em que serão estes os que estarão em melhores condições de fazer uma "avaliação" do seu percurso de formação.

Os objectivos da investigação foram definidos tendo por base a problemática de partida, o apuramento conceptual decorrente da revisão bibliográfica e os dados recolhidos na primeira fase do trabalho empírico.

1. Caracterizar os alunos que frequentam os cursos tecnológicos do ensino secundário, nomeadamente, no que se refere à: idade, género, naturalidade, residência, origem social e trajectória escolar anterior.

Para compreendermos os projectos de vida e profissionais dos jovens em formação inicial, procurámos os contextos de que estes se servem para tomar as suas decisões: a família, por ser a instância de referência e de atribuição de sentido aos projectos de cada um (Pais,M.1993) e a escola, pela grande influência que tem, nos dias de hoje, no campo das experiências de muitos jovens (Ferreira,P.1993). A centralidade da escola, que marca profundamente o tempo de vida de muitos jovens, parece indicar que os sucessos ou insucessos que aí se vivem vão constituir-se como elementos de referência aquando da construção dos projectos de carreira. Daí, a nossa preocupação em conhecermos a trajectória escolar anterior em dois níveis: o número de reprovações e as condições de transição.

2. Conhecer as razões da escolha de um curso tecnológico do ensino secundário.

Uma vez que os cursos tecnológicos se apresentam com uma dualidade de objectivos (a inserção profissional e o prosseguimento dos estudos), quisemos saber quais as razões que os jovens elegeram para a sua tomada de decisão. Ou seja, foram preocupações ligadas a uma inserção mais imediata no mercado de trabalho ou o curso tecnológico surge, para muitos jovens, como uma alternativa de acesso ao ensino superior? Trabalhos levados a cabo em sistemas de formação paralelos indicam que os alunos das vias mais profissionalizantes elegem como principal razão para a escolha: a aprendizagem de uma profissão e a inserção profissional qualificada. No entanto, no que se refere aos cursos tecnológicos, a sua proximidade com as exigências dos cursos gerais parece comprometer a sua componente profissionalizante (Mendes,J.; Rocheteau,M. e Patrício,M. 1998). Esta particularidade mobilizou-nos para o estudo das razões que sustentaram a opção dos alunos desta via de formação.

3. Caracterizar os seus projectos de vida/ carreira

A construção de projectos escolares/profissionais e de vida é, talvez, uma das tarefas mais prementes e de maior visibilidade na vivência dos jovens em formação inicial. A preparação dos futuros papéis associados à condição de adulto, "obriga" os jovens, principalmente neste ciclo de estudos (o ensino secundário), à elaboração de projectos de natureza escolar e profissional e ao desenvolvimento das estratégias necessárias para a consecução dos mesmos. Ou seja, o desenvolvimento vocacional dos jovens está intimamente ligado às experiências que estes vivem aquando do seu percurso escolar, com especial importância nos anos terminais do ensino secundário. Os cursos tecnológicos como via profissionalizante fazem emergir mais cedo a

necessidade de se tomarem decisões de natureza vocacional: que percursos e que estratégias de inserção profissional.

O projecto exige a formulação de estratégias perante objectivos que se colocam a médio e/ou longo prazo (Carvalho,A. e Porfírio,M.1991). Neste sentido, optámos por conceber o curso tecnológico como uma fase intermédia na concretização de um projecto de vida /carreira.

4. Identificar / conhecer a forma como perspectivam a sua inserção profissional e as estratégias associadas.

As estratégias de inserção profissional surgem como a componente mais operacional dos projectos de carreira. Durante o período de formação, os jovens têm de antecipar as estratégias que vão efectivar à saída da escola. Para os alunos dos cursos tecnológicos a conclusão do curso permite uma inserção qualificada escolar e profissionalmente. Contudo, dados os novos moldes de funcionamento do mercado do primeiro emprego (Azevedo;J.1999), nem para os jovens diplomados, o processo de transição se apresenta tranquilo. A expectativa de uma inserção profissional com a consequente estabilidade contratual e a desejada progressão na carreira parece cada vez mais afastada. Esperanza Roquero (1994) chega mesmo a caracterizar a inserção profissional de jovens com se de uma porta giratória se tratasse: são várias as entradas e saídas do sistema, intercaladas por períodos de formação e de desemprego.

Sem desvalorizar a importância que os diplomas têm ainda em alguns segmentos do mercado de trabalho (Ashton, et.al. 1983 in R. Moore; 1989), os jovens perante esta nova realidade terão de saber apresentar outras competências, actualmente valorizadas no mercado de trabalho e que poderão não estar certificadas pelos diplomas escolares / profissionais. Daí, a importância que assume o conhecimento das estratégias de transição daqueles jovens que ainda se encontram a montante do sistema de emprego. Pois só o conhecimento da forma como estes perspectivam a sua inserção profissional (natureza e diversidade de estratégias), permite que se promovam políticas e práticas de apoio a esta importante tarefa de desenvolvimento.

5. Conhecer a avaliação que fazem dos respectivos cursos tecnológicos, nomeadamente, no contributo que este percurso de formação possa ter na sua inserção profissional.

Um último aspecto que orientou o nosso estudo, foi a possibilidade de conhecer a avaliação que os alunos fazem dos respectivos cursos tecnológicos, nomeadamente, no que se refere ao contributo que este percurso de formação possa ter nos seus

futuros profissionais. A pertinência desta abordagem prende-se com factos anteriormente referidos e que são sobretudo a importância que o período de formação tem na estruturação dos projectos de carreira. Esta forma de avaliação, centrada nos destinatários/actores do processo de formação, procura lançar um novo olhar sobre uma problemática que, segundo os documentos por nós consultados, tem sido um exclusivo dos professores e dos responsáveis políticos. A forma de avaliação que nos propusemos desenvolver, procurou verificar a distância entre os objectivos formais desta via de formação e aquilo que é a vivência expressa nos discurso dos alunos.

2

NA ESCOLA...

Formação / educação profissional e o mundo do trabalho

Formação / educação profissional e as dimensões organizacionais

Formação inicial e desenvolvimento vocacional

Formação inicial e a inserção profissional dos jovens

2. Na Escola...

“O analfabeto de amanhã não será o que não sabe ler, será aquele que não aprendeu a aprender”.

(A. Toffler, 1970:407)

A escola é uma instituição com grande influência no campo das experiências de muitos jovens (Ferreira, P.1993). O crescimento exponencial do número de alunos nos sistemas educativos, com a passagem de uma escola de elites para uma escola de massas, que não foi acompanhada de mudanças qualitativas, produziu, nomeadamente a nível do segundo e terceiro ciclos e ensino secundário, a massificação do ensino (Pires,L.1988). Esta “*escola para todos*”, conduziu a que a adolescência e a juventude sejam, nomeadamente nas sociedades ocidentais, cada vez mais construídas e vividas por referência à escola. O prolongamento da escolaridade e o aumento da taxa de escolarização, sobretudo ao nível do ensino secundário (Avanzini,G.1980), promoveu um alongamento do tempo que o jovem dedica aos processos de ensino - aprendizagem na escola e em cursos de formação profissional. Assim, parte importante do quotidiano de muitos jovens desenrola-se dentro ou em redor das fronteiras da escola, com o tempo escolar a marcar os seus tempos de vida. Aliás, a sequencialidade é a característica estrutural dos sistemas de ensino/formação, que tem uma relação mais notória com o tempo de vida dos alunos. É que, o percurso escolar/formação ainda se organiza como se o passageiro (aluno) que entra nesse “comboio” tivesse de fazê-lo de seguida, sem saídas nem interrupções, sob pena de não reentrar nele ou de, reentrando, ficar em posição definitivamente incómoda (fora do tempo)(Esteves, A.J.1995).

Um dos aspectos mais evidentes, criado pelo alongamento da escolaridade, é que a adultização de muitos dos jovens se faz dentro da escola e entre colegas. Em consequência, o seu estatuto sofre alterações, ou seja em vez de “juventude

trabalhadora”, aquela que já teria iniciado a sua vida profissional, passou a ser entendida e designada por “juventude estudante” (Machado,A. 1995). Esta centralidade, parece indicar que os sucessos e insucessos da vida começam a ser, em certa medida, função dos sucessos e insucessos escolares, o que explica, em grande parte, o alargamento das funções que têm vindo a ser atribuídas à escola. O efeito mais visível deste alargamento de funções tem sido a ambivalência valoritativa que lhe é dada. Enquanto alguns, a vêem como a mais importante via de resolução dos problemas que afectam os indivíduos e a sociedade, o já designado optimismo escolar (Garrido,J.1996), outros, transformam-na no bode expiatório das desgraças existentes ou, pelo menos, em instituição ineficaz (Machado,A. 1995).

A importância crescente dos diplomas e certificados escolares como meio de ascensão social (Grácio,S.1986;1991) tem pressionado a escola para um papel cada vez mais decisivo na preparação para a vida activa (Simões,J.F.1988). Esta preparação para o mundo do trabalho passou mesmo a ser considerada, por muitos jovens portugueses, como uma das mais importantes funções da escola (Ambrósio,T.1985; Ferreira,P.1993).

A taxa crescente do desemprego juvenil (Ashton et al, 1990; Fonseca,A.1991), a caracterização que dele é feito, assim como a insuficiência das medidas propostas (Imaginário,L.1991a), sinalizam, em termos de opinião pública e académica, a ligação entre formação / educação e emprego/ desemprego. Aliás, preparar para a vida activa e para o mundo do trabalho, é um dos mandatos da escola, em geral, e do ensino secundário, em particular, consagrados, fundamentalmente, nas alíneas e) e f) do artigo 9º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86).

Podem-se identificar dois posicionamentos distintos nos discursos que atribuem responsabilidades à escola no que se refere à promoção do emprego dos jovens (Snook,I.1993):

- a) uns argumentam que a escola é a causa do desemprego juvenil - porque apresenta currículos pouco relacionados com a vida, confere aspirações acima das possibilidades dos alunos e negligencia as competências necessárias ao mundo do trabalho, nas palavras de Phillip Brown (1989) é como se a escola estivesse a administrar o medicamento errado, na dose errada aos alunos errados;

- b) outros argumentam que a escola, não sendo a causa, é parte integrante da solução, nomeadamente se for capaz de proporcionar programas de apoio à transição, orientação vocacional, experiências de trabalho e estágios.

Os argumentos da primeira perspectiva, tributários das teorias do capital humano, parecem, nos dias de hoje, merecer pouca credibilidade, na medida em que as relações entre formação e emprego são mediadas por processos muito complexos que ultrapassam a esfera de influência da escola (Ashton,D.; Maguire,M. e Spilsbury,M. 1990; Rodrigues, M.J.1994; Fluixá,F.M.1994). A segundo perspectiva, não sendo totalmente pacífica, parece reunir mais consenso. Ou seja, o desemprego/emprego não é um problema da educação; tem essencialmente a ver com questões económicas e com as respostas políticas para essas questões (Watts,1984 in Snook,I.1993). É, contudo, uma questão educativa na medida em que, ainda que tenha um papel limitado a cumprir (Fluixá, F.M.1994), desafia muitos dos pressupostos que estruturaram a escola que temos hoje.

De facto, o mundo de hoje é muito diferente do que era quando se inventou a escola, há 200 anos. Face a um quadro mais complexo e até paradoxal, faz sentido interrogar a escola e os sistemas de formação inicial. Ou seja, estarão estes em condições de responder eficazmente aos desafios colocados, mantendo a mesma organização, o mesmo modo de organizar e hierarquizar o saber, o mesmo pressuposto de que é a instância por excelência da transmissão de conhecimentos e de socialização, o mesmo modo de organizar os espaços, os tempos, a avaliação e a certificação ? (Alves, J.M.1997).

Responder a estas interrogações é uma tarefa tão necessária quanto arriscada, já que, requer, por um lado, a substituição dos modelos anteriores através de transformações estruturais que contemplem, simultaneamente, os fins, a organização e os processos e, por outro, uma atitude eminentemente prospectiva na organização e planeamento dos sistemas de formação (Machado,A. 1995).



2.1 Formação / educação profissional e o mundo do trabalho - os desafios colocados aos sistemas de formação profissional inicial.

2.1.1 As (des)continuidades

É, hoje, um lugar comum, reconhecer-se que o paradigma económico da educação tem sido dominante até aos nossos dias. O mesmo é dizer que se tem privilegiado a vertente técnico-funcional da formação e educação, resultante de determinadas concepções de desenvolvimento (apenas pelo crescimento económico), em detrimento das vertentes socio-culturais e humanistas.

Se o modelo de sociedade que tem influenciado os sistemas educativos modernos, começa a dar sinais de ruptura, estes também começam a apresentar alterações significativas, tanto de fundo como de estrutura. O afastamento em relação a percursos formativos racionalistas e lineares, que pretendiam preparar o indivíduo para a fase produtiva/activa da vida, surge como resposta a uma das componentes da contemporaneidade, que é a "inevitabilidade da mudança".

A emergência de novos modelos organizacionais que se caracterizam por terem de responder rapidamente à mudança, redefinindo as suas estratégias e metodologias, acarreta alterações de natureza e conteúdo nas estruturas ocupacionais, tomando-se urgente desenvolver modalidades de formação que ultrapassem a clivagem entre: os que concebem e os que executam; os que ensinam e os que aprendem; o tempo de aprender e o de trabalhar; o espaço de aprender e o de fazer; o período de trabalho (produtivo) e do de lazer (consumo); o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional, etc.

Porém, como é sabido, os sistemas educativos modernos, nascidos da Sociedade Industrial, são demasiado centralizados e burocratizados, o que leva a que a implementação das políticas, agora anunciadas, tenha de romper com algumas das concepções nucleares da sua organização.

O objectivo deste ponto é reflectir sobre as influências dos contextos sociais e políticos, em particular o "mundo do trabalho", na construção dos sistemas de ensino/formação.

Salvaguardando-se a autonomia de cada um dos sistemas, formação/educação e mundo do trabalho, as suas relações sempre existiram, caracterizando-se por um conjunto vasto de fenómenos sociais ilustrativos da sua complexidade.

Contributos provenientes de domínios disciplinares diversificados, têm questionado a noção de que sempre tem existido uma relação directa entre a formação/educação adquirida e as funções exercidas no mundo da produção.

Na idade média, apesar da distinção no estatuto de quem ensinava (o mestre) e de quem aprendia (o aprendiz), os espaços de formação e de trabalho eram coincidentes. Pela forma como estavam organizados os espaços de produção e de formação, a transição para o mundo do trabalho fazia-se de forma quase "natural". Como refere André Petitat (1982) citado por José Alberto Correia (1991), na idade média, a aprendizagem directa é a regra e a escola é a excepção. Deste modo, podemos considerar que a maioria dos espaços de formação se inscrevem directamente nos espaços de exercício do trabalho. Estes "sistemas de formação", se assim se podem designar, garantiam simultaneamente o ensino dos elementos técnicos do ofício e, pela acção socializadora dos contextos de trabalho, a produção das identidades profissionais.

O processo histórico que conduz a uma clara separação entre os espaços sociais de formação e os de exercício do trabalho e, conseqüentemente, ao estabelecimento de relações qualitativamente diferentes entre eles, é um processo complexo onde a revolução industrial (R.I.) desempenha um papel determinante (Correia, J.A. 1991).

Assente em pilares que rompem com as concepções teocêntricas da organização social e se inspiram no antropocentrismo, a revolução industrial e a sua indústria transformadora acabam por inspirar este novo modelo de sociedade e a natureza das suas organizações.

Os actuais sistemas educativos, produto social genuinamente moderno nascido no contexto da R.I., foram estabelecidos de acordo com os ideários e programas políticos que obedeciam às necessidades daquela época (Garrido, J.L., 1996).

As conseqüências da evolução social e cultural, para o ensino, foram imediatas, ainda que não lineares. Surge, assim, um espaço social distinto da família e da comunidade, que vai assegurar a preparação dos mais jovens para o ingresso em contextos de trabalho, a fábrica, com características sociais e técnicas muito diversas das anteriores. O modelo "

Industrial de Educação" (Cameiro, R., 1996), se bem que autónomo dos sistemas de produção, vai adoptar práticas pedagógicas em contextos semelhantes a este e articular-se com as necessidades do mundo do trabalho.

O taylorismo e, mais tarde, o fordismo foram a resposta organizacional para a necessidade de potenciar o crescimento económico, trazendo para a "contabilidade" empresarial, além dos elementos já considerados, um outro factor não menos rentável: o trabalho e a sua organização.

Assim, a grande preocupação do taylorismo foi refinar os métodos de trabalho a fim de encontrar - "the one best way" - da produção.

Como? - Hierarquizando a estrutura organizacional, dividindo o trabalho e especializando-o, padronizando tarefas, uniformizando processos e individualizando o trabalho. Machado (1995, 28) refere que: *"a aplicação de uma metodologia de natureza positivista a um domínio humano como é o trabalho não passa, como é sabido, de mais uma extensão do monismo epistemológico de base fiscalista que se desenham com o paradigma newtoniano"*.

A análise das relações, desenvolvidas na altura, entre a formação/educação e o mundo do trabalho, pode levar-nos a uma situação quase paradoxal. Ou seja, se as estruturas organizacionais, emergentes, subordinavam o homem à máquina, sujeitando-o a comportamentos elementares e rotinizados, isto é, desqualificando os recursos humanos - qual o papel cometido à escola e às suas práticas de formação? José A. Correia (1991:39) *defende que as novas estruturas empresariais vêm exigir que a escola ensine/desenvolva um conjunto de competências relacionais, distintas das proporcionadas pela socialização nos contextos familiares, e que têm a ver com o respeito pela hierarquia, submissão à disciplina e pela interiorização de uma nova racionalidade que faz do trabalho fonte de desenvolvimento, bem como a interiorização de uma nova organização do tempo onde este já não é encarado como um tempo social e biológico, variável segundo os grupos e os acontecimentos, mas como um tempo abstracto susceptível de ser medido e fixando os ritmos de trabalho, a hora das refeições e os momentos de repouso"*. Do exposto anteriormente, facilmente se conclui que o taylorismo deixou de significar apenas uma forma de organização do trabalho, com o espaço industrial como área de influência, para ser, também, uma outra concepção do homem com as consequentes implicações no sistema social em geral e nos sistemas educativos, em particular; daí que alguns autores utilizem a expressão taylorismo para designar uma corrente de pensamento.

Os sistemas de educação/formação vão então assumir estruturas para responder às exigências da Sociedade Industrial, levando-nos a uma concepção da escola como *empresa educativa* (Costa, A.J.1996).

De acordo com Bottery (1993:29) citado por (Costa, A.J.,1996:33), " *a analogia da organização educativa nas escolas com a concepção de Taylor da indústria é então bastante evidente. Tem que haver uma hierarquia clara, tanto directores como professores com responsabilidades directivas são gestores industriais, os professores são trabalhadores e os alunos são matérias primas a ser processados. A monitorização desta linha de produção tem que ser implementada em termos de padrões educacionais - a testagem e os processos de avaliação. E tem que haver também uma atenção crescente sobre os elementos de execução financeira da gestão educacional*".

Estamos perante uma estrutura organizacional, de utilidade social, que forma as fileiras de jovens sob modelos pedagógicos dualistas e mecanicistas, para a entrada em estruturas empresariais com lógicos de Gestão de Recursos Humanos rígidas, comandadas pelos objectivos da produtividade e sem preocupação para com as dimensões sociais e humanas da organização.

O fordismo, considerado por alguns autores como prolongamento do taylorismo em alguns aspectos, perfila um tempo que não vai deixar os sistemas educativos indiferentes. Emergindo da crise do taylorismo, o fordismo vai desenvolver os princípios de organização da produção industrial articulando-os com as normas de consumo. Estas medidas vão ter um conjunto de implicações ao nível da definição das políticas económicas e, finalmente atribuir ao estado um conjunto de novas funções (Estado Providência) (Correia, J.A.1991).

Assente numa intensificação da divisão do trabalho, aumento da especialização e mecanização, progresso, produção em massa, progressão salarial e crescentes ganhos de produtividade, o fordismo ajudou ao aparecimento de um verdadeiro *círculo virtuoso* (Boyer, R. 1989), do crescimento económico, que compatibilizava, por via do progresso tecnológico e da organização do trabalho, mais produção, maior oferta, mais consumo e, consequentemente, mais lucro.

É nesta euforia de um crescimento económico sem limites, ou seja, na ideia de que a base económica constitui o centro da actividade humana e o pilar do desenvolvimento - *economicismo* (Amaro, R. 1990), que se assiste a um crescimento exponencial dos Sistemas Educativos. Este optimismo traduziu-se num aumento da procura social da educação, acreditando-se que esta poderia assegurar a mobilidade social ascendente. Estamos, assim, em presença de uma competitiva caça a créditos, negociáveis no mundo da produção, - *mito do individualismo* (Amaro, R. 1990), a que os sistemas educativos respondem com o seu ordenamento meritocrático (Garrido, 1996), orientando-se para o fornecimento de diplomas que garantam postos de trabalho. José Garrido (1996) chega

mesmo a afirmar que esta obsessão pelo título é mais uma demonstração das finalidades económicas dos sistemas educativos.

Proclamando o valor económico da educação como sustentáculo do pleno emprego e da junção de altas taxas de rentabilidade social e privada (Cameiro, R.1996), os sistemas educativos apresentaram o crescimento que ainda hoje é sentido. O investimento na formação e preparação dos jovens, nomeadamente através do alargamento da escolaridade obrigatória, provocou um desfasamento entre as qualificações apresentadas por aqueles que saíam da escola e as necessidades do tecido produtivo (sobrequalificação). Mais uma vez não se encontra a proclamada linearidade entre formação e pleno emprego. Isto porque, o modelo de produção fordista, tal como o taylorista, mostra-se polarizador das qualificações profissionais, uma vez que continuam a ser poucos os que concebem e muitos os que executam. A "qualificação" não é muito necessária, porque a crescente racionalização transformou a empresa num modelo mecânico onde tudo está programado e onde só há lugar para a regularidade, para a repetição e para a reprodução exacta (Kovacs, 1989).

O "*presente - futuro*" (Machado,F.1995), anuncia mudanças cuja amplitude e profundidade ainda são desconhecidas, mas que parecem apelar para novas lógicas, que não aquelas em que assentava a Sociedade Industrial. Roque Amaro (1991) , considera que este período, particularmente rico e sísmico, pode criar uma nova matriz de relações económicas, sociais, políticas, ideológicas e culturais com diferenças substanciais em relação à chamada "era industrial", pelo que se reclamam rupturas nas concepções nucleares da organização da sociedade.

A crise dos modelos anteriores, apoiados nos pressupostos da sociedade industrial, permite-nos viver um tempo de discontinuidades que se caracteriza, entre outros, pelos seguintes aspectos:

- intensificação e extensificação de mercados devido à mobilidade dos factores de produção e das facilidades de comunicação introduzidas pelas tecnologias da informação;
- limites da economia de mercado como sistema de interpretação total da sociedade e do homem, assim como a sua notória falência na compatibilização entre crescimento e solidariedade (Cameiro, R.1996);
- necessidade crescente de adaptação profissional e formação ao longo da vida (Azevedo, 1996), devido à rápida mudança de natureza e conteúdo das estruturas ocupacionais com predomínio das categorias de forte valor acrescentado e fazendo apelo a cada vez mais exigentes habilitações em detrimento de mão de obra indiferenciada, (Cameiro, R.1996);

- falência do estado providência, conseqüente desestrutura da base territorial nacional e a emergência de territorialidades flexíveis (Amaro, R. 1990);

- crescente tomada de consciência, nomeadamente nas gerações mais novas, da necessidade de assumirmos um desenvolvimento sustentável, assente numa abordagem sistémica e integradora das três dimensões fundamentais do homem (ambiental, colectiva, individual), o que pressupõe e exige a realização dos princípios: da autonomia e participação, do respeito pelas especificidades próprias de cada um e pela solidariedade (Amaro, R. 1990).

Podemos dizer que o nosso "tempo" tem de considerar o passado, para o compreender e não para o repetir mimeticamente, e o futuro, para nele se projectar, gerindo incertezas e criando oportunidades (inovação).

Retomando a linha condutora desta reflexão, é o momento de perguntar: que configurações devem assumir os sistemas educativos; que princípios devem orientar a formação, e gestão de recursos humanos; e que relações vão os sistemas educativos/formação estabelecer com o mundo do trabalho e neste, que modelos organizacionais estão a nascer?

Em síntese, e abusando da expressão de Fernando Machado (1995), deste "perfil dos tempos" que perfis de sociedade, de educação e de desenvolvimento urge construir?

Na primeira conferência do ano europeu de Educação e Formação, ministros da educação e do trabalho da União Europeia discutiram que política e que estratégias devem nortear as intervenções nos domínios da educação e formação profissional para dar respostas, eficazes, às modificações económicas e sociais que se têm vindo a produzir nas últimas décadas.

Esta relação, que é necessário existir, começa a ser questionada no que se refere às suas estruturas e modalidades. Refira-se, ainda, que esta preocupação dos políticos é já há algum tempo anunciada pelos teóricos e outros agentes interessados. Joaquim Azevedo (1996) afirma que se deve começar por considerar a educação muito para além da subordinação funcionalista à economia e enveredar pelo aprofundamento da função de desenvolvimento moral e cultural das sociedades e pelo desenvolvimento de um leque negociado de competências transversais fundamentais.

Da mesma opinião é José Garrido (1996), quando defende que os sistemas educativos devem pôr de lado essa ideia de "progresso" que toldou a sociedade industrial e que não é mais do que um reducionismo económico.

O esgotamento de um modelo positivista que preconizava a linearidade entre a formação e o emprego imediato, pode ter sido um dos motivos, se bem que não o mais nobre, que levou a questionar os desenhos curriculares e as práticas pedagógicas existentes nas instituições de educação/formação. Contudo, são outros os valores que começam a estar presentes em termos de política educativa. O indivíduo que aprende e se desenvolve tem de estar no centro das preocupações. Prospectiva-se, agora, não uma aprendizagem que se adapta à mudança social e económica, mas também que a antecipa e a promove. Nas palavras de Jacques Delors (1996:77), "*não basta que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança*".

2.1.2 Os Desafios...

Neste final de século, quando se dão por esgotados os modelos que têm sustentado as políticas e as práticas de formação profissional, cabe perguntar: quais os factores contextuais que têm comprometido a viabilidade dos mesmos e que novos desafios são colocados aos sistemas de formação profissional?

Três grandes factores parecem estar fortemente relacionados com o estado da situação, são eles: a globalização da economia, as alterações na natureza do trabalho e das profissões e o impacto das novas tecnologias (Lewis, 1998; Figueira, E. e Saúde, S. 1998).

A globalização

A formação profissional não pode ficar indiferente à globalização, uma vez que os países e as regiões estão cada vez mais interligados e interdependentes. A internacionalização dos grandes grupos económicos e as novas tecnologias da comunicação fazem com que a concorrência se faça à escala planetária. O mesmo é dizer que, qualquer flutuação no desenvolvimento económico dum país, por muito distante que seja do ponto de vista físico, pode ter influência nas economias nacionais e até locais.

A preparação dos indivíduos para o trabalho numa economia global é um dos principais desafios colocados aos sistemas de formação profissional (Brown e Lankard, 1997). O mercado de trabalho é, hoje, caracterizado pela competição global, diversidade cultural, novas tecnologias e novos métodos de gestão. Muitas empresas procuram, adentro desta nova conjuntura, trabalhadores com conhecimentos trans-culturais, capacidade de comunicação em diferentes línguas e conhecimentos sobre política, geografia e desenvolvimento económico e social de um grande leque de países (Hart et al. 1994 in Brown e Lankard, 1997).

Como devem, então, organizar-se os sistemas de formação de forma a prepararem os jovens para esta nova realidade?

No relatório do Departamento de Comércio dos Estados Unidos (1994) intitulado "Competing to win in a global economy" (Lewis, 1998), são apresentados cinco princípios / medidas, a saber: a) melhorar a qualidade da formação inicial; b) reduzir o abandono precoce da escola; c) promover a transição dos jovens da escola para o mundo do trabalho; d) promover a aprendizagem ao longo da vida e a formação contínua e e) evoluir de um sistema de desemprego (passivo) para um sistema de reemprego. Aos princípios enunciados, que já estruturam os sistemas de formação dos países mais desenvolvidos, Ostheimer (1995) citado por Brown e Lankard (1997), acrescenta a necessidade de se incluírem dimensões internacionais no currículo e nas actividades de complemento curricular. Os estágios em países estrangeiros, os intercâmbios entre alunos e professores e os trabalhos de projecto em torno de grandes questões como: comércio internacional, ambiente, diversidade cultural, etc, podem ser actividades que despertem os formandos para a interdependência global em que todos nós vivemos.

Se por um lado se faz apelo para uma formação global, por outro, várias são as justificações para que esta se inscreva nas lógicas mais locais e comunitárias do desenvolvimento das populações (Amaro, R. 1993; Canário, R. 1996a; Azevedo, J. 1994; Garrido, 1996). Estes apelos que parecem de sentido contrário são, contudo, imprescindíveis ao desenvolvimento de uma nova configuração nos sistemas de formação. Estes têm de desenvolver uma vocação mundialista e, simultaneamente, ser profundamente enraizados em áreas regionais com uma personalidade cultural definida e de dimensões mais ajustadas às possibilidades da comunicação humana (Garrido, 1996). Ou seja, a formação para a globalização só pode tornar-se efectiva por referência a um conhecimento aprofundado do território educativo concreto em que esta

se desenvolve. Uma estratégia “glocal” (Amaro,R.1993), da acção educativa/formativa, concilia os desafios da globalização com a construção das identidades locais. Os jovens formandos devem ser capazes de compreender a realidade global por referência às implicações que esta tem no seu espaço comunitário de vida.

Alterações na natureza do trabalho e das profissões

Até aos anos 70 a preparação para o trabalho fazia-se fundamentalmente através da formação técnica para o desempenho de uma profissão específica. Esta situação foi sendo progressivamente alterada, em grande parte, devido às modificações que se tem vindo a sentir no mundo do trabalho. A incerteza quanto aos sentidos que as estruturas organizacionais podem vir a assumir teve reflexos nas exigências colocadas aos sistemas de formação profissional. A questão central é: devem os sistemas de formação profissional continuar a investir em práticas de formação para o posto de trabalho ou reorientar-se para a preparação de carreiras de “banda larga”, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, a empregabilidade e o desenvolvimento de competências mais transversais? Várias são as referências internacionais e nacionais que apontam para a necessidade de completar, ou melhor, de sustentar a formação técnica com um boa e sólida formação geral. Para Maria João Rodrigues (1994), uma formação mais geral, ainda que crie dificuldades na obtenção do primeiro emprego, é cada vez mais importante para sustentar o desenvolvimento de uma carreira. Assim sendo, um dos principais desafios criados aos sistemas de formação inicial é encontrarem um equilíbrio na integração das dimensões mais vocacionais com as académicas no desenho curricular dos cursos (Lankard,B.1992). Esta integração irá permitir que os jovens se actualizem mais facilmente e respondam de forma mais adequada às frequentes mudanças de emprego com que poderão ter de vir a confrontar-se ao longo das suas carreiras (Lankard,B.1996).

Impacto das novas tecnologias

As novas tecnologias têm estado no centro da revolução a que temos assistido no mundo do trabalho: os postos do trabalho ou sofrem alterações ou tornam-se obsoletos perante as possibilidades que as novas tecnologias oferecem (Lewis,1998). Com a introdução das novas tecnologias (sistemas mais integrados e de produção flexível), a organização e gestão da produção ganhou novos contornos, apelando para uma forma de gestão dos recursos humanos que tem pouco a ver com as lógicas

tayloristas e fordistas. Neste novo cenário, é provável uma certa dissolução das fronteiras entre concepção e execução o que conduz, em muitos dos casos, a uma nova profissionalidade a nível operacional (Kovacs,et.al.1994), que se traduz numa maior responsabilização dos operadores que agora têm de ser capazes de compreender os mecanismos técnicos do processo de produção e de trabalhar em equipa. As alterações produzidas na natureza do trabalho apelam para um novo conjunto de competências de natureza relacional e cognitiva, as quais não têm sido o centro das preocupações dos sistemas de formação, mais preocupados com o apetrechamento técnico dos formandos.

Os sistemas de formação têm, agora, um duplo desafio. Por um lado, devem preparar os formandos em competências que tradicionalmente não faziam parte das suas preocupações, por outro, vêm-se obrigados a integrar nas suas práticas de formação o uso das novas tecnologias e a explorar o potencial pedagógico e formativo que estas oferecem.

Em síntese, podemos afirmar que esta leitura, de natureza mais macro, é indispensável para a compreensão e efectivação dos processos de formação que ocorrem a níveis mais desagregados.

2.2 Formação/ Educação Profissional Inicial e as Dimensões Organizacionais da Escola

Situar o papel da escola no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos jovens, conduz-nos a uma reflexão sobre a estrutura e a forma como esta se organiza para se atingirem os objectivos desejáveis nesses domínios.

O objectivo deste ponto é reflectir sobre o modo como o contexto e a estrutura organizacional interagem nos processos de formação desenvolvidos na escola. É conceptualizada a escola como um sistema complexo de comportamentos humanos por forma a evidenciar as dinâmicas possíveis em torno das práticas de formação dos alunos.

2.2.1 A emergência das abordagens organizacionais da escola

A abordagem organizacional da instituição escolar é, sem dúvida, um empreendimento dos anos 80. António Nóvoa (1995) refere que este posicionamento político e científico constitui uma das evoluções mais significativas dos actuais sistemas educativos. Várias são as justificações para esta mudança de paradigma na compreensão dos processos educativos. No entanto, duas delas parece terem tido maior protagonismo: novos posicionamentos no âmbito da investigação em Ciências da Educação e preocupações político educativas (Nóvoa, 1995; Barroso, J. 1995a). Parece assim, que no que se refere às ideias sobre educação, se evoluiu de uma abordagem centrada no indivíduo-aluno para uma tendência de investigação e intervenção centrada na escola (Nóvoa, 1995). Ou seja, reconheceu-se o potencial do estabelecimento de ensino como unidade básica de formação e inovação.

Experiências e investigações múltiplas têm posto em evidência que não basta uma descentralização administrativa ou curricular, para se obter uma melhoria nas práticas de formação dos alunos (Bolivar, 1997). A gestão baseada na estrutura e nos processos que se desenvolvem na escola é, de facto, um meio pelo qual se podem tomar decisões ao nível local para se implementar determinadas reformas que poderão aumentar a qualidade dos processos de formação dos alunos, missão última dos sistemas educativos. O fulcro da mudança estaria, assim, não apenas nas inovações curriculares e nas práticas docentes, mas também, nas estruturas organizativas e nos processos necessários para apoiar essas mudanças.

Surge, num primeiro momento, o movimento das "escolas eficazes" para combater a ideia, então instalada (anos 60/70), de que as dimensões organizacionais dos processos educativos não tinham qualquer efeito nos resultados académicos dos alunos. Os resultados das práticas de formação eram, até então, analisados de forma muito agregada, nível macro, ou centradas nas características dos alunos, nível micro. Em consequência, as políticas de educação e formação faziam-se sentir nestes dois níveis deixando de fora as possibilidades de intervenção que uma abordagem meso poderia oferecer.

O segundo movimento, que contribuiu para trazer a escola para a ribalta do pensamento educacional, teve a ver com as alterações epistemológicas, conceptuais e metodológicas, emergentes nos anos setenta, no domínio da investigação em educação e que elegeram como objecto de estudo a "escola-organização" (Jorge Costa, 1995). Ainda que as primeiras teorias tenham nascido à luz dos paradigmas dominantes no estudo de outras organizações, a especificidade da organização escolar enquanto objecto de estudo veio, contudo, a autonomizar-se (João Barroso, 1995b).

Se é reconhecido que a análise dos fenómenos educacionais não pode dispensar a sua dimensão organizacional, que é específica, cabe então perguntar o que a distingue das demais organizações. Ou seja, *"enquanto nas organizações empresariais o produto a obter é explícito e facilmente mensurável, na escola tratando-se da educação de crianças e adolescentes, torna-se mais difícil definir exactamente quais os produtos a alcançar e quais os processos a seguir"* (Alves, 1993 citado por C.Figueirido e E.Góis, 1995:12). Podemos então explicitar o que se deve entender por dimensão organizacional da educação. López (1985:126) citado por Costa (1995:9) refere que *"esta consiste na concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento de ensino, que a cultura ocidental denominou-escola"*. Se a definição anteriormente apresentada, pode ser acusada de algum reducionismo e de falta de consensos, a situação não é mais pacífica quando recuamos para o que se deve entender por organização.

A diversidade de definições é de tal ordem, que alguns autores têm dedicado obras completas à volta da discussão do conceito. Muñoz e Roman (1989) citados por Costa (1995) identificam cinco elementos fundamentais no conceito de organização, a saber:

- composição: indivíduos e grupos interrelacionados;
- orientação para objectivos e fins;
- diferenciação de funções;
- coordenação racional intencional;
- continuidade através do tempo.

Esta apresentação parece ser mais uma tentativa, de reconhecido mérito, para dar coerência a um conceito que ainda se encontra em fase de construção, como muitos outros no domínio das Ciências Sociais e Humanas. Tal como em outras temáticas, e dada a complexidade dos objectos de estudo, são os posicionamentos teóricos dos diferentes proponentes que legitimam as construções conceptuais apresentadas. Miguel Cunha (1995) chega mesmo a afirmar que uma definição de organização é tão boa como qualquer outra e, por conseguinte, também tão má como qualquer outra. O mesmo autor (1995) constata que as organizações podem ser compreendidas a partir de uma grande variedade de perspectivas, todas elas correctas mas simultaneamente incompletas. Isto porque abarcam, ainda que correctamente, apenas parcelas da realidade das organizações. Várias são também as perspectivas ou tipologias da organização escolar. Ogawa e Ecker (1985), distinguem entre as teorias clássicas (que compreendem o modelo racional, o modelo de sistema natural e o modelo de sistema aberto) e as teorias modernas (anarquia organizada e sistemas debilmente acoplados), por sua vez, J.Costa(1995:14) sistematiza seis modos distintos de perspectivar a escola, a saber:

- a escola como empresa
- a escola como burocracia
- a escola como democracia
- a escola como arena política
- a escola como anarquia
- a escola como cultura.

Este autor (1995), reconhecendo a parcialidade de cada uma das perspectivas, afirma que um conhecimento das mesmas permite uma análise organizacional multifacetada evitando-se, portanto, o espartilho conceptual de um determinado enquadramento teórico. Por sua vez, Miguel Cunha (1995) parece avançar mais no que se refere ao posicionamento a encetar para uma abordagem da complexidade do objecto em questão. Ou seja, nenhum acontecimento organizacional deve ser olhado a partir de uma só metáfora, porque na realidade as perspectivas se fundem e se confundem. Preconiza, por isso, uma abordagem pluralista como via de compreensão desses sistemas complexos que são as organizações. Esta abordagem pluralista implicaria, então, uma conjugação de conhecimentos diversos numa mesma matriz, originando maior flexibilidade na análise de situações que são por natureza complexas.

Abordemos, então, as implicações que este encarar da escola como organização complexa trouxe para o domínio das práticas vividas no dia a dia da instituição escolar. É

sobejamente conhecido que os processos de mudança não se fazem por decreto nem por "modas" do domínio científico. Porém, os protagonismos anteriormente referidos, deram um contributo inestimável nos avanços que hoje se constata. De uma concepção de escola como espaço de reprodução local dos determinantes do Ministério da Educação, ou seja, da estrutura política, assiste-se, hoje, a um descentralizar, ainda que paradoxal, da esfera de responsabilidades dos actores escolares. Paradoxal na medida em que muitas das vezes este aumento de responsabilidade não se traduziu numa maior autonomia da escola, nem num investimento desta como produtora das suas próprias políticas. Tendo em conta os contributos da Sociologia das Organizações Educativas, a escola tem de ser prespectivada sob dois pontos de vista: por um lado, como locus de reprodução normativa, no qual a acção organizacional dos actores ocorrerá por referência a regras formais-legais supra-organizacionalmente produzidas; por outro, haverá que considerar a possibilidade de produção, em contexto organizacional escolar, de regras distintas, alternativas e até mesmo antagónicas das primeiras. Em síntese, "a imposição normativa externa e o normativismo ocorrerão, em simultâneo, com fenómenos de infidelidade normativa e fuga ao normativismo através da intervenção dos actores escolares"(Lima,L..1995:141).

Entender a escola como organização é, antes de tudo, potenciar as dinâmicas dos diferentes actores, evitando a desresponsabilização que uma leitura macro confere (dependência da solução política), ou o isolacionismo que a abordagem micro proporciona (a aula como espaço exclusivo de intervenção dos professores).

Para António Nóvoa (1995:20) "este olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo". Ou seja, é "a capacidade integradora que pode conceder à análise das organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico".

2.2.2 Práticas de formação (na escola)

As práticas de formação, desenvolvidas nas organizações escolares, interagem com outras dimensões, como sejam: as estruturas de gestão, estilo de liderança, recursos e espaços, relacionamento e posicionamento na comunidade. No entanto, a centralização e o normativismo que têm caracterizado as práticas de formação têm limitado aquilo que "a descoberta da escola" como objecto sociológico de estudo e espaço de intervenção pode possibilitar neste domínio. Assim, depois de uma caracterização da actual situação, serão avançados os pressuposto de sustentam a ideia de que os processos de formação, de

alunos e professores, não podem ser dissociados dos mecanismos de desenvolvimento e aprendizagem organizacional.

As práticas de formação desenvolvidas nas nossas escolas, fundamentam-se no dualismo mecanicista que tem vindo a inspirar toda a organização escolar. Numa época em que se denuncia a necessidade de promover qualificações polivalentes, não estritamente técnicas, assentes no desenvolvimento (empowerment) integral e integrado do indivíduo, continuamos a assistir a práticas que privilegiam a transmissão disciplinar de conhecimentos, sem grandes preocupações com as características de quem aprende e do contexto em que o faz. Vários têm sido os sinais, quer dos teóricos quer dos práticos, de que o enciclopedismo não responde convenientemente ao sentido que deve ser dado à escola, nem aos projectos dos jovens que a frequentam.

Salvo algumas excepções, as preocupações com a uniformidade, homogeneização e regulamentação têm sufocado a diversidade e a riqueza que as organizações escolares insistem em construir. É assim, que a operacionalização das grandes finalidades da educação, se continua a fazer em estruturas organizacionais com horários rígidos, grupos uniformes, exames nacionais, etc, na tentativa de encontrar "the one best way" de concretizar os objectivos de eficiência extra-organizacionalmente determinados.

Com o crescimento que se tem sentido nos sistemas escolares, a primeira resposta foi o apertar do "cerco" legislativo, por forma a dar conta da incerteza dos objectivos e da ténua coordenação que se vive na organização escolar, regulamentando ao extremo os procedimentos no sentido de fazer com que o sistema funcione na perfeição.

As escolas fazem parte de um tipo de organização que, na tipologia de Mintzberg (1995), poderíamos classificar de burocráticas. O recurso, num primeiro momento, a este modelo de análise (escola como burocracia profissional), serve para denunciar/esclarecer os disfuncionamentos e os constrangimentos, actualmente sentidos na organização escolar, que impedem a emergência das suas verdadeiras dimensões formativas e a operacionalização dos respectivos projectos educativos.

Henry Mintzberg (1995) considera a organização escolar como um bom exemplo de uma "burocracia profissional". Trata-se de uma configuração estrutural muito descentralizada, onde os profissionais (professores) aparecem como a componente chave da organização. Como o trabalho operacional (ensinar) é complexo, o principal mecanismo de coordenação é a standardização das qualificações que a própria "escola" realizou através da formação e da socialização. É neste contexto, que o professor goza de uma larga autonomia na gestão da aula, na aplicação dos métodos de aprendizagem e na avaliação

dos resultados dos alunos. Aqui, a formalização dos comportamentos, ou seja, o reportório técnico/pedagógico tem como referência a própria profissão. Deve entender-se por profissão - "professor de..." - pois as identidades profissionais são construídas por referência à área disciplinar que se ensina. A formação assume, aqui, um papel importante na preparação dos operacionais, geralmente longa, e inclui procedimentos que para além da aprendizagem técnica permitem, também, o desenvolvimento das identidades profissionais.

Segundo Mintzberg (1995:383), "para compreender o funcionamento do centro operacional, torna-se útil representá-lo como sendo um reportório de programas padrão que os profissionais são capazes de realizar e estão prontos a utilizar". Assim, o trabalho do profissional (professor) comporta duas fases distintas: categorizar as necessidades do cliente (aluno) em função do grau de contingência (diagnóstico), e aplicar ou executar o programa correspondente. Este procedimento provoca grandes disfuncionamentos quando se pretende abarcar a problemática que a riqueza e diversidade dos alunos levanta.

A resposta à complexidade do acto educativo é feita com o aumento da especialização disciplinar, o que obriga o aluno a passar por vários especialistas, para resolver um "problema" que é indivisível.

O profissional vê-se obrigado a uma intervenção individual, segundo o enquadramento das normas profissionais (área disciplinar), com a conseqüente maior identificação à "especialidade" profissional do que à organização onde trabalha. Podemos, assim, fazer realçar que as burocracias profissionais não são entidades integradas, mas sim colecções de indivíduos que se reúnem para partilhar recursos e serviços de apoio comuns, mas que em tudo o mais desejam ser deixados em "paz" (Mintzberg, 1995).

Em tempos de aceleradas mudanças, as estruturas ocupacionais têm-se alterado profundamente apelando a respostas formativas inovadoras. Esta situação obriga a repensar o modelo estrutural da escola e aconselha práticas de formação que, respeitando a especificidade dos formandos e das suas relações significativas, se inspirem no trabalho em equipa e de projecto. Há então que pensar em formas de conduzir a escola para configurações estruturais mais flexíveis, de modo a romper com algumas rotinas estabelecidas, que podem comprometer o desenvolvimento de novas modalidades de formação. Em Portugal, nos últimos anos, tem-se assistido à "inovação por decreto", ou seja, a tecno-estrutura ministerial tenta promover a "mudança de paradigma", prescrevendo e controlando, até à exaustão, os procedimentos dos professores, em particular, e da escola, em geral.

Esta situação é, para alguns autores, uma regressão a estruturas mais centralizadas e burocratizadas, que têm como efeito a redução do empenhamento e da consciência

profissional. Perante a ambiguidade de alguns problemas, não é raro assistimos à exigência, por parte da escola, de soluções formais emanadas pelo ministério da educação. Perpetua-se, desta forma, a nítida separação entre quem concebe e quem executa e, neste sentido, quanto mais as políticas educativas são decididas e promulgadas a nível central, mais uma concepção burocrática de escola tenderá a predominar (Lima, L. 1995).

Este distanciamento entre quem decide e os contextos reais de implementação da decisão converteu-se, pelo desajuste entre a "imagem" que a tecno-estrutura tem da escola e aquilo que a realidade apresenta, num disfuncionamento.

Os professores, importantes parceiros no desenvolvimento de novos protagonismos nos processos de formação, vêem-se confrontados com duas opções: ou exploram "zonas de incerteza" que a formalização legislativa permite, escudando-se no poder e autonomia que têm no espaço relacional da aula (individualismo), ou exploram novas possibilidades de intervenção (ex: equipas educativas, grupos de trabalho) que, por não estarem regulamentadas surgem como núcleos para o exercício de uma autonomia partilhada.

É no cenário anteriormente apresentado, que os alunos:

- fazem uma aprendizagem disciplinar, quando lhes é exigido um conhecimento multi e interdisciplinar;
- trabalham ainda muito individualmente, quando se apregoa a necessidade de aptidões para a vivência em equipa;
- vêem valorizados os conteúdos, quando os processos é que dão garantias da adaptabilidade futura;
- vêem valorizada a rigidez, quando é necessário flexibilidade;
- aprendem uma linguagem técnica, quando precisam de uma cultura tecnológica;
- são avaliados pontualmente, quando necessitam de um feed-back constante;
- adquirem conhecimentos de natureza académica, quando é de privilegiar a aquisição e o desenvolvimento de potencialidades de natureza instrumental e atitudinal;
- encontram uma escola "fechada", quando se reconhece como imprescindível a interação com o meio e a comunidade.

Walo Hutmacher (1995) defende que as mudanças qualitativas que se exigem à escola, actualmente, põem em questão aspectos fortemente enraizados nas mentalidades, relacionados com o modo de vida escolar. Assim sendo, numa configuração estrutural desta natureza, não se preconizam mudanças radicais que possam comprometer a estabilidade necessária à organização, mas sim, a promoção de espaços de inovação que rompam , através de modificações mais simples, com as "rotinas" impeditivas do desenvolvimento organizacional.

Rui Canário (1995a) refere que, se durante os anos 60/70 houve tendência para conceber e introduzir inovações profundas a partir de cima, (com base quer no poder coercivo da administração, quer da racionalidade intrínseca da inovação proposta), hoje, é possível afirmar que a execução de políticas educativas ao nível do estabelecimento de ensino é determinante.

A reestruturação de uma imagem de escola como unidade administrativa que todos herdámos, para uma escola como organização social, é, assim, necessária. Esta tarefa deve ser empreendida por acção e interacção dos actores escolares (alunos, professores e pessoal não docente) assim como, por outros agentes da comunidade educativa. O estabelecimento de ensino assume-se, assim, como unidade estratégica de mudança.

Perante o mal estar generalizado sentido nas organizações escolares, as reformas têm-se centrado na pessoa dos professores que, simultaneamente, aparecem como grande obstáculo à alteração do estado da situação. Para W. Hutmacher (1995), estas não podem ser um empreendimento solitário; os estabelecimentos de ensino precisam, sim, de criar condições que mobilizem os conhecimentos e as competências dos seus membros, para a realização dos seus projectos e para a resolução dos acontecimentos quotidianos. É reconhecido que o professor, dada, em parte, a natureza estrutural da escola, é um elemento essencial (não o único) a ter de responder ao desafio.

A formação deste grupo profissional, caracteriza-se por uma clara desadequação face aos problemas sentidos no dia a dia. Até mesmo com a criação dos centros de formação de professores, não se tem conseguido evitar a exterioridade, em relação às pessoas e organizações, que tem caracterizado os modos escolarizados da formação contínua. Ou seja, dá-se mais, do mesmo (veja-se quem são os formadores da maioria das acções), não se conseguindo explorar as dimensões formativas que os contextos de trabalho podem oferecer. Nega-se, assim, todo o conhecimento existente na organização escolar e a importância das oportunidades mais informais de aprendizagem. O profissional procura a formação na expectativa de encontrar soluções feitas, quando, o que se deveria "ensinar", é que estas têm que ser construídas.

Este apetrechamento técnico, porque não actua ao nível das representações, vai perpetuar modos de trabalho existentes, uma vez que as sugestões feitas pela "tecnologia" são vistas como ingénuas e desligadas da realidade. A situação pode ser invertida, considerando, em simultâneo, os formandos e a organização de referência, pois, os indivíduos não se podem mobilizar num quadro de relações que não lhes é significativo. O trabalho em colaboração, ou equipa, a discussão de ideias e estratégias de aprendizagem entre colegas, a experimentação de novas práticas e a observação de aulas de colegas, são

exemplos de alguns dos meios mais enriquecedores da aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores (Bolívar, 1997).

É neste alinhamento que Rui Canário (1995b) afirma que a optimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo auto-formativo, marcado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e colectivo. Sendo esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e colectivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham.

As preocupações com a qualidade da formação desenvolvida junto dos jovens, nomeadamente das vias mais profissionalizantes, levou-nos a percorrer outras dimensões do processo educativo por forma a evidenciar pontos fortes e pontos fracos das actuais estruturas.

Se por um lado, podemos afirmar que a escola não vai acabar, por outro lado, temos de reconhecer que esta vai ter de assumir novos protagonismos.

Os diagnósticos que têm sido feitos não consideraram a escola como uma organização complexa, pelo que se assiste a tentativas de promover reformas sem preocupação com a especificidade organizacional onde estas vão ser implementadas. As opções estratégicas devem passar a englobar a totalidade da organização, em resultado dos consensos e dos compromissos gerados pela participação. Quando se fala em participação, não nos referimos a uma moda, mas sim, a um meio de encontrar formas de organização e execução do trabalho na escola que quebrem o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas (Barroso,1995a) e induzam a constituição de equipas de trabalho agregadoras dos esforços individuais. É nesta acepção que a escola se pode assumir como uma "learning organisation" (Simons,P.R.J.1995) - aquela que aprende e produz aprendizagem - "organizational learning" (Bolívar,1997). Para tal, terá de caminhar para um modelo estrutural mais flexível e com um sistema de comunicação eficaz, que fomente a participação e a criatividade e que descentralize a tomada de decisão.

Para alguns autores, onde se inclui Walo Hutmacher(1995), uma das medidas fundamentais para iniciar este processo, seria promover, nas organizações escolares, estruturas que trabalhem sobre o trabalho. Pela vivência, podemos afirmar que alguns passos já foram dados, pois a acção social sempre se tem acomodado mal a programações demasiado rígidas.

2.3 Formação Inicial e Desenvolvimento Vocacional

O ciclo de 3 anos, que os jovens¹ realizam aquando da concretização de um curso tecnológico, cria oportunidades de implementação, questionamento e eventual redefinição da escolha, integração de diferentes experiências formativas e antecipação da transição para o mundo do trabalho.

Se entendermos o desenvolvimento vocacional como construção de um projecto de existência (Campos, B. 1980a), que resulta de uma interacção dinâmica entre o indivíduo e o meio, nomeadamente a realidade escolar e profissional, então o período de formação inicial e as experiências a ele associadas são elementos imprescindíveis na compreensão desta fase de desenvolvimento dos indivíduos - adolescência e juventude. É precisamente nesta fase, onde já se antecipam muitas das estratégias de entrada no mundo do trabalho, que os indivíduos, por exigência social, sentem a pressão da estrutura do sistema educativo, dos professores e dos pais, no sentido de elaborarem projectos, cada vez mais realistas, relativamente ao seu futuro profissional. Torna-se, por isso, necessário, situar a vivência dos jovens por referência à escola, apresentando-se esta como o “palco” onde se desenrola grande parte do desenvolvimento da personalidade, sociabilidade e construção da identidade. Ou seja, é no conjunto das relações estabelecidas com professores, colegas e outros actores, que o jovem vai ensaiar muitos dos novos papéis e antecipar futuras exigências.

A adolescência e a juventude, como etapas do desenvolvimento do ser humano, são períodos da existência caracterizados pela elaboração pessoal de valores, atitudes e competências psicológicas e sociais tidas como necessárias para o desempenho de funções socialmente consignadas (Fonseca, A. 1994). Ou seja, as transformações e mudanças que atravessam, nesta fase, sucessivamente, quatro esferas do desenvolvimento: o corpo, o pensamento, a vida social e a representação de si (Claes, 1985), são acompanhadas de um certo número de tarefas desenvolvimentais, ou

¹ Sendo a adolescência um período da vida situado entre a infância e a idade adulta, cujo o encerramento é difícil de estabelecer (Claes, 1985), utilizaremos o termo jovem para designar aqueles que se encontram em

seja, de realizações psicológicas que se revestem de um carácter imperativo e de um aspecto de urgência neste período da vida dos indivíduos.

O conceito de **tarefa de desenvolvimento**, introduzido na década de 50 por Havighurst, parte do pressuposto de que o modo como as sociedades se organizam impõe, a cada pessoa, um conjunto de tarefas específicas com as quais há que lidar em determinados períodos da vida e cuja resolução traz implicações para as fases subsequentes da existência (Fonseca, A. 1994). Decorre, do exposto, que o conceito é de natureza psicossocial, o que aponta para possibilidade de podermos encontrar, nos jovens em formação inicial, uma grande diversidade de vivências e de trajectórias, consoante as características das instâncias que lhes servem de referência.

A preparação para os futuros papéis associados à condição de adulto, entre eles o de trabalhador, “obriga” os jovens, principalmente neste ciclo de estudos, à elaboração de projectos de natureza escolar e profissional e ao desenvolvimento de um conjunto de estratégias para a consecução dos mesmos, por forma a que não comprometam o sucesso de um dos passos mais importantes para a sua legitimação pública (Pascual, A. 1995) - a entrada no mundo do trabalho e a consequente independência económica.

Em virtude da sua “adultização” intelectual e do alargamento das perspectivas temporais, o jovem já não se contenta em suportar a vida ou o que lhe acontece. Melhor, passa a situar-se no tempo, o que lhe permite pensar simultaneamente o passado, para o reformular, e o futuro, para o conceber (Avanzini, G. 1980). Abre o seu campo psicológico ao “mundo dos possíveis” (Abreu, M. 1985) e, em consequência, o futuro começa a projectar-se na sua actividade presente de forma muito mais intensa. A relevância que os sujeitos atribuem aos objectivos futuros para a activação do comportamento instrumental actual (Paixão, P. 1988), obriga a que se considere a perspectiva temporal de futuro (P.T.F.) (enquanto variável ou aspecto do desenvolvimento vocacional), um factor necessário para a realização das tarefas de desenvolvimento vocacional que os jovens devem resolver satisfatoriamente. Ou seja, o seu alargamento (P.T.F.) permite que o sujeito coloque metas no curto, médio e longo prazos e, consequentemente, defina estratégias para a sua concretização. Estamos, definitivamente, perante um futuro que pode ser construído e não apenas vivido.

A construção de projectos vocacionais é, talvez, uma das tarefas mais prementes e de maior visibilidade na vivência dos jovens em formação inicial. O projecto

formação inicial no ensino secundário, cujas problemáticas estão associadas ao viver do adolescente e do jovem adulto.

corresponde a uma apropriação, em que a partir de uma confrontação eu-externo (indivíduo - espaço relacional significativo), a pessoa selecciona objectivos que se lhe apresentam como preferíveis relativamente a outros (Pemartin e Legres, 1988 in Fonseca, A. 1994). Fica, assim, implícito, que o projecto resulta de uma elaboração pessoal, na qual a pessoa toma consciência do significado que aquela opção particular comporta no seu percurso actual e futuro (Fonseca, A. 1994). Há, também, que distinguir projecto de sonho, pois, ainda que o primeiro possa ser impulsionador do segundo, quando o indivíduo se cristaliza no sonho, nada faz para o transformar em projecto. O projecto exige a formulação de estratégias perante objectivos que são supostos serem gratificantes a médio e/ou longo prazo (Carvalho, A. e Porfírio, M. 1991). Elaborar projectos de vida e de carreira, exige dos indivíduos a capacidade progressiva de opções de sentido estratégico, com projecções no futuro.

António Fonseca (1994) lembra que a emergência de um projecto não corresponde a uma actividade exclusivamente cognitiva ou afectiva. A progressão de um projecto, atende, simultaneamente ao desenvolvimento da componente cognitiva (competências e aptidões) e da componente afectiva (interesses, motivações e valores), as quais se encontram em interacção constante. Este entendimento do que é um projecto de vida / carreira, evita que se caia no excesso de desenvolver uma "engenharia de projectos" assente num modelo de uma racionalidade pura, que conduziria à procura da "melhor forma" de construí-los sem o respeito pelos significados pessoais de quem os elabora. Como refere o Prof. Manuel Viegas Abreu (1996: 250-251), *"a construção de um projecto de vida é um processo dinâmico e criador em que intervêm múltiplos factores, cuja interacção comporta uma margem de indeterminação e de imprevisto (...); há uma zona de indeterminação criadora ou de mistério no desenvolvimento de cada personalidade humana, que é sempre um processo único e irrepetível"*.

Os projectos (ou a ausência deles), uma vez que não se constroem no vazio, têm, também, muito a ver com as práticas quotidianas em que os jovens se envolvem e com os múltiplos contextos de socialização a que se encontram sujeitos. Assim sendo, não se pode desprezar, no estudo desta problemática, a análise dos contextos de que os jovens se servem para tomar decisões aquando da construção dos seus projectos de vida/carreira, uma vez que as escolhas aparecem associadas a diferentes projectos de futuro, mas também a diferentes passados por referência às realidades expectatadas (Pais, M. 1993).

O autor anteriormente referido (1993: 205-206), apresenta um modelo explicativo dos projectos de futuro dos jovens, que cruza duas dimensões: a representação do eu

(autónoma ou heterónoma) e a representação do tempo (institucionalmente injuntivo ou não injuntivo). Do cruzamento destas duas dimensões surgem quatro “modelos-tipo”, a saber:

- a) auto-estruturação: os projectos de futuro são construídos de um modo autónomo, os jovens pensam ser capazes de os construir ou realizar em autonomia embora possam condicionar esses projectos a constrangimentos temporais ou de ordem institucional;
- b) hetero-estruturação: os jovens antecipam e conformam-se a cursos de vida que consideram normais. Este modelo abrange jovens que se mostram muito interessados em assegurar o trabalho que é possível e apresentam aspirações profissionais muito próximas das suas trajectórias sociais e familiares;
- c) hetero-desestruturação: há uma relativa ausência de projectos de futuro, ou porque face a determinados objectivos não há ideia de como os concretizar, ou porque há mesmo uma ausência de objectivos;
- d) auto-desestruturação: prevalece a ideia de “moratória” como estilo de vida. Embora possam existir projectos, o futuro é visto como um tempo onde vagamente se perfilam possibilidades de fazer coisas interessantes.

As diversas formas de viver o “tempo futuro” interagem com a forma como se vive o presente, quer no que se refere ao investimento pessoal nas práticas de formação, quer na instrumentalidade das actividades actualmente desenvolvidas, enquanto promotoras de futuros pessoais e profissionais significativos. Ou seja, ao tomarem-se os projectos de natureza vocacional (escolar e profissional) dos jovens em formação inicial, somos necessariamente levados a considerar a sua diversidade. Este aspecto ganha particular importância no actual ensino secundário, em geral, e nos cursos tecnológicos, em particular, uma vez que a sua população discente é cada vez mais heterogénea (DES,1997). Os alunos são originários de todos os meios sociais, culturais e económicos da sociedade e, em consequência, teremos de considerar que possuem projectos de vida /carreira muito diversificados. Assim sendo, um dos principais desafios, colocados aos sistemas de formação inicial, é responder adequadamente à complexidade que resulta da diversidade de interesses, exigências, valores e expectativas dos alunos/formandos que os frequentam, pois a escola, como espaço insubstituível de formação das novas gerações, parece não ter, hoje em dia, um efeito unívoco na sua população discente.

As preocupações com este novo desafio (promover a emergência de projectos de natureza vocacional), colocado aos cursos tecnológicos do ensino secundário, já vem, aliás, consagrado nos objectivos que estruturaram todo o ensino secundário, nomeadamente no artigo 9º, alínea f) (Lei de Bases do Sistema Educativo) : “*fornecer orientação e formação profissional dos jovens com vista a entrada no mundo do trabalho*”. Uma vez que é um objectivo claramente explicitado na lei fundamental do sistema educativo, importa analisar de que forma tem estado a ser, ou não, operacionalizado.

O investimento crescente que os jovens fazem na sua qualificação, cada vez por períodos mais longos, e as circunstâncias em que esta preparação é feita, muito centrada nas actividades escolares e longe dos contextos de trabalho, aconselha a práticas educativas / formativas orientadas para a construção de projectos vocacionais. O mesmo é dizer que o período de formação inicial deve, concomitantemente com as actividades de ensino / aprendizagem previstas nas disciplinas do plano curricular do curso, proporcionar oportunidades de aprendizagem sobre o mundo do trabalho e as exigências que lhes estão associadas, por forma a que cada aluno possa ir construindo e ensaiando a sua identidade vocacional. É que, a aquisição de uma qualificação profissional, só é importante se o jovem souber o que fazer com essa qualificação (Fonseca,A. 1994). Sendo hoje um dado adquirido, que a estrutura e as exigências das profissões variam com a evolução científica, tecnológica, económica e social, o indivíduo em desenvolvimento é, em vários períodos da sua existência, chamado a tomar uma série de decisões interdependentes (Campos,B.1980a), que, pela actual complexidade do mundo do trabalho, podem comprometer ou potenciar o sucesso dos projectos profissionais que constrói a montante do processo de inserção profissional.

Ainda que o processo de educação sobre o mundo profissional, se faça através de múltiplas influências informais ao longo do desenvolvimento do indivíduo, justificar-se-ia uma intervenção formal, por parte da escola, neste domínio. Isto porque, assim como a aprendizagem informal da língua materna não significa que ela é bem aprendida, nem impede que a sua aprendizagem constitua um dos objectivos da educação formal, a educação informal para as decisões ligadas aos projectos vocacionais não é necessariamente suficiente (Campos,B.1980b).

A implementação da educação formal para o desenvolvimento vocacional, no âmbito da formação inicial, passaria, antes de tudo, por considerar esta dimensão do desenvolvimento global como intrínseca ao processo educativo (Abreu,M.1996), na

medida em que as intervenções neste domínio têm, como objectivo primeiro, ajudar os jovens a construir um significado pessoal do processo de formação em que estão comprometidos. Acresce a isto, o facto de a formação integral dos jovens, objectivo primeiro dos sistemas de formação, não dispensar a realização de escolhas escolares e profissionais cada vez mais complexas, dada a dificuldade crescente que estes sentem em interpretar o impacto que as mudanças (tecnológicas, económicas e sociais) têm na evolução do mercado de trabalho.

Ultrapassado este pomaior conceptual, a operacionalização deste objectivo educativo passaria por alterações de estrutura e de função (Garrido,1996) dos sistemas/programas de formação inicial. Uma primeira e significativa medida seria descentrar o acto educativo da sua subordinação, quase exclusiva, aos conteúdos e à sua transmissão disciplinar e fazê-lo enveredar para formas de aprendizagem mais protagonizadas pelas características, interesses e motivações do jovem que aprende. Isto é, as actividades de ensino / aprendizagem devem ser, antes de tudo, momentos significativos para aquele que aprende. Concretizando: é necessário que os formandos percebam o estudo das diversas disciplinas na perspectiva do seu aproveitamento futuro, com vista à realização de um projecto de existência que ultrapassa a própria escola (Abreu,M.1996). Assim, os estudos deixariam de ser, apenas, um fim em si mesmos (obter bons resultados e passar nos exames finais), e passariam a ser uma actividade intermédia entre os sujeitos de aprendizagem / formação e a realização das suas aspirações, finalidades ou projectos.

Nesta forma de conceber a formação, o jovem passa a ser entendido não como objecto mas como sujeito do processo formativo, de tal modo que, as decisões que este toma, no que se refere às opções que o percurso de formação oferece, e não só, são entendidas como instrumentos (Abreu,M.1996), à sua disposição para o desenvolvimento de potencialidades e concretização de projectos de vida.

Para além da forma como se ensina e o que se ensina, a organização curricular dos cursos de formação inicial, nomeadamente os cursos tecnológicos do ensino secundário, merecem também a nossa atenção. A sua organização, com um conjunto fixo de disciplinas, decalcadas de certa forma dos cursos gerais, não permite que os formandos construam, dentro de certos limites de coerência, o seu próprio itinerário de formação. As preocupações com as exigências do ensino superior, nomeadamente através da concretização dos exames nacionais, deixa este percurso de formação refém de determinismos que, muitas das vezes, pouco têm a ver com os projectos que os

jovens em formação pretendem concretizar. Veja-se, a exemplo, a pouca permeabilidade entre as diferentes vias e o próprio regime de progressão/avaliação que assenta na unidade "ano lectivo". Este modelo de progressão/avaliação, mais consentâneo com o modelo mais "tipicamente escolar" da formação (DES,1997), pode prejudicar duplamente os alunos, uma vez que o insucesso penaliza não só as aprendizagens realizadas mas também, de algum modo, aquelas que o aluno realizou com sucesso. Além disso, a avaliação formativa², apesar de prevista e fundamental, perde relevância, comparativamente ao peso atribuído à avaliação sumativa externa³. O paradoxo está em ser exigido aos alunos, um investimento contínuo no processo de formação, quando a avaliação é essencialmente descontínua. Acresce a esta situação, uma carga horária exagerada, cerca de 31 horas semanais, que deixa os alunos com poucas possibilidades de se envolverem em outras actividades educativas. Entre estas, são de salientar os trabalhos de projecto, actividades de exploração e informação profissional, contactos e experiências em contexto de trabalho, etc. Esta indisponibilidade torna os alunos como que prisioneiros do tempo escolar (Alves,J.M. 1997) e afecta gravemente a sua realização pessoal e social.

A adopção de uma estrutura modular de formação⁴, conjuntamente com uma redução da carga horária, poderia ser uma das formas de quebrar o constrangimento que o actual modelo impõe à emergência de percursos de formação mais flexíveis, ou seja, mais capaz de lidar com a diversidade de trajectórias anteriores e projectos de vida dos alunos.

Esta forma de organização da formação, já implementada em outros sistemas, a ser introduzida na escola secundária regular carecia, porém, de grande reflexão e adequação, na medida em que ia mexer com muitas das rotinas, já instaladas, na forma actual de conceber e desenvolver programas de formação em contexto escolar.

A função compensatória da escola, ou do centro de formação, é também um dos elementos a não negligenciar nas práticas de formação, pois, apesar dos avanços na democratização do ensino, o elitismo continua a ser barro que adere com facilidade às rodas da educação formal (Garrido,J.L.1996). É que, se queremos que o período de

² Aquela que se realiza ao longo do ano e consiste na recolha e análise de informação relativa aos vários domínios de aprendizagem. Tem como objectivo informar os alunos, os professores e encarregados de educação no que diz respeito ao processo de aprendizagem e traduz-se de forma descritiva e qualitativa (DES,1998).

³ Consiste na realização obrigatória de exames finais nacionais.(DES,1998).

⁴ Módulos - unidades autónomas de aprendizagem que podem ser combinadas entre si de diferentes formas (Getap,1992).

formação seja fundamentalmente um espaço de promoção do desenvolvimento pessoal e social do aluno (L.B.S.E.-Lei nº46/86; Campos,B.1991; Cabrito,B.1994), a escola e os seus responsáveis não podem simplesmente assistir ao percurso dos alunos sem uma intervenção sistematizada que vise promover o potencial dos mesmos. Esta intervenção, poderia ser feita a dois níveis: o individual e o social e político. O primeiro, permitiria, no respeito das características de cada aluno, potenciar o seu desenvolvimento de modo a ele apropriar-se dos meios necessários à concretização do seu projecto de vida / carreira, nomeadamente, através de apoios pedagógicos efectivos, acompanhamento tutorial, acção social escolar, apoio psicológico e psicopedagógico. No segundo, o objectivo seria a valorização social e política das vias de formação mais estigmatizadas (Azevedo,J.1994), de modo a que este aspecto não funcione como factor de distorção das verdadeiras motivações dos jovens aquando da escolha de um determinado itinerário de formação.

Em síntese, podemos afirmar que o desenvolvimento vocacional dos jovens está intimamente ligado às experiências que este vivem aquando do seu percurso no sistema educativo, com especial importância nos anos terminais do ensino secundário. Os cursos tecnológicos, como via profissionalizante, podem fazer emergir mais cedo a necessidade de se tomarem decisões de natureza vocacional, como sejam, que percursos e que estratégias de inserção profissional adoptar. Este conjunto de decisões, porque se insere num contexto, cada vez, mais complexo, merece ser objecto de um acompanhamento sistemático por parte de diversos agentes educativos.

Se é certo que à escola de hoje são pedidas cada vez mais responsabilidades, também é verdade que as reformas implementadas não têm introduzido grandes alterações, quer na estrutura, quer nas funções dos sistemas escolares/formação (Garrido,J.1996). Quando a escola ultrapassar largamente a transmissão disciplinar de conteúdos e passar a assumir um papel determinante no apetrechamento dos jovens para lidarem convenientemente com as tarefas próprias da vida quotidiana (Fonseca,A.1994), estarão a ser dados passos largos para romper com os actuais constrangimentos à implementação de uma educação /formação para o desenvolvimento. É que, como refere Bárto Paiva Campos (1991:10), *“já não basta o desenvolvimento de estruturas e competências intelectuais, nomeadamente das que são importantes para conhecer a realidade, mas também das que são indispensáveis para construir um significado pessoal e elaborar e implementar projectos de acção transformadora da mesma”*.

2.4 Formação Inicial e a Inserção Profissional dos Jovens

Pela reflexão feita no ponto anterior, entendemos que a formação profissional inicial tem de deixar de ser entendida como a preparação dos jovens para postos de trabalho específicos e enveredar para uma estrutura que promova uma carreira de banda larga, aquela que oferece várias possibilidades de concretização, incluindo a aprendizagem contínua ao longo da vida e a empregabilidade (Lankard, B. 1996). Isto é, um dos principais desafios colocados, actualmente, a todas as estruturas de formação, é preparar os jovens para um mercado de trabalho com novas regras e proporcionar-lhes, na medida do possível, uma transição “tranquila” para esta nova realidade (Laanan, F.S. 1995).

Protagoniza-se, assim, uma **educação/formação para a carreira** que desafia, claramente, a forma como as escolas se têm relacionado com o mundo do trabalho, em particular, e com a realidade económica e social, em geral. Entende-se educação/formação para a carreira, como aquela que, para além dos conteúdos disciplinares, se preocupa em proporcionar aos jovens oportunidades de aprendizagem sobre o mundo do trabalho, nomeadamente, a sua estrutura, dinâmica e exigências (Gitterman, A. et.al. 1995). Esta preocupação ganha maior acuidade quando se sabe que o mundo do trabalho tem perdido visibilidade junto dos jovens, no que se refere à sua estrutura e dinâmica, em virtude da urbanização, do prolongamento da escolaridade e do afastamento das famílias relativamente aos processos de formação e educação.

Hoje em dia, muitos jovens sentem o mercado de trabalho como algo que lhes é externo (Redekopp, D. et.al. 1995), ou seja, é como se não se apercebessem que este os rodeia e que está presente nas suas vidas através dos pais, vizinhos, familiares, etc.

Este distanciamento aconselha a que, ainda no período de formação em contexto escolar, sejam desenvolvidas actividades que tenham como objectivo genérico levar cada aluno ao desenvolvimento de valores, atitudes e de competências de reflexão que lhe permita uma relação mais construtiva e significativa com o mundo do trabalho. Deste modo, enquanto componente do processo de formação, a educação para e sobre o mundo do trabalho pode assumir várias modalidades. As que, seguidamente, se apresentam, não são de natureza curricular, porém, podem ser perfeitamente integradas nesta componente da formação. Muitas são as propostas encontradas na revisão

bibliográfica feita. Apresentaremos aquelas que são mais frequentes e que reúnem maior consenso, no que se refere às potencialidades que oferecem.

O pressuposto transversal a todas as modalidades apresentadas é de que a educação sobre o trabalho pode ser um meio de facilitar a inserção socio-profissional dos alunos, de promover a sua identidade vocacional e de os tornar mais conscientes do papel que o trabalho pode vir a desempenhar nas suas vidas.

Alan G. Watts (1983) apresenta um conjunto de propostas por meio das quais se podem operacionalizar as preocupações anteriormente referidas, a saber:

1. experiências de trabalho;
2. simulação de trabalho;
3. observação do trabalho no contexto em que este ocorre;
4. contactos com profissionais;
5. empregos a tempo parcial.

As modalidades propostas têm objectivos específicos distintos e momentos próprios para a sua implementação, dependendo, em muito, da população com que se está a trabalhar e da fase do desenvolvimento vocacional em que se encontram.

2.4.1 As experiências de trabalho

“Experiência de trabalho refere-se a modalidades nas quais os indivíduos experienciam tarefas de trabalho em ambientes de trabalho, mas sem se identificarem completamente com o papel de trabalhador” (Watts, G. 1983:16). Assim, o papel do aluno na experiência de trabalho não é de trabalhador mas, sim, o de aprendiz. O aluno é enviado para o contexto de trabalho ainda no decorrer do período de formação para, num período de algumas semanas, se confrontar com uma outra realidade organizacional e, conseqüentemente, (re)formular as grelhas de leitura que tinha sobre a mesma.

Allan G. Watts (1983) faz, ainda, uma apresentação dos vários objectivos específicos inerentes às experiências de trabalho:

- a) *permitir, aos alunos, uma maior compreensão dos conceitos aprendidos em contexto de sala;*
- b) *motivar os alunos para a aprendizagem, realçando aspectos do currículo escolar de forma a tomarem-se mais significativos;*

- c) *promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos;*
- d) *promover o alargamento de alternativas profissionais que o jovem coloca em termos de planeamento da sua carreira;*
- e) *proporcionar aos jovens a oportunidade de testarem a sua preferência vocacional antes de se comprometerem com ela;*
- f) *ajudar os alunos a desenvolverem o seu conhecimento e compreensão do mundo do trabalho;*
- g) *ajudar os alunos na aquisição de competências mais específicas e conhecimentos relacionados com determinadas áreas profissionais, as quais podem vir a ser aplicadas se assim o desejarem;*
- h) *proporcionar aos alunos a experiência de alguns dos constrangimentos do trabalho, de modo a que quando iniciarem uma actividade profissional tenham menos probabilidade de abandonar o emprego por problemas de inadaptação.*
(Watts,1983:18).

Os objectivos atribuídos às experiências de trabalho podem ser agrupados em quatro grandes categorias: motivacionais, socio-educativos, vocacionais e antecipatórios (Cleto,P.1991). Isto é, as experiências de trabalho não têm como fim o desenvolvimento em exclusivo de competências técnicas, o que à luz dos paradigmas actuais seria criticável, mas tendem a abranger todas as dimensões do desenvolvimento pessoal e social mais directamente relacionadas com o mundo do trabalho. Aliás, é na confluência dessas dimensões que reside a potencialidade deste tipo de actividades, que se querem promotoras de aprendizagens e competências dificilmente concretizáveis no contexto escolar. Porém, a eficácia das experiências de trabalho é extremamente variável e parece depender, em muito, de factores que estão a montante, durante e a jusante das mesmas (IFAPLAN,1986; Cabrito,B.1994).

O resultado de alguns projectos piloto, no âmbito da União Europeia, evidencia a importância de quatro factores específicos na eficácia das experiências de trabalho (IFAPLAN,1986), são eles:

- a) **definição clara dos objectivos** - uma vez que ajudam a uma definição clara das actividades, favorecem a criação de um sistema de controlo específico e facilitam a avaliação dos resultados;
- b) **adaptação da organização aos objectivos**- neste factor incluem-se três fases:

- preparação - com os alunos no que se refere a conteúdos, aptidões e competências associadas a uma nova forma de aprendizagem;
 - local de trabalho - acompanhamento dos alunos em todo o processo, por forma a se garantir que a experiência está a ser verdadeiramente formativa;
 - acompanhamento - através de sessões individuais ou em grupo para explicitação das dificuldades, procura de soluções e partilha de experiências;
- c) **utilização de um método sequencial ou por fases-** organização das experiências de trabalho de forma intercalada ao longo do período de formação. Tem a vantagem de auxiliar os alunos a evoluírem gradualmente para uma aprendizagem cada vez mais independente;
- d) **avaliação da qualidade dos sistemas de experiências de trabalho:** as observações, reuniões e debates entre alunos, professores e formadores da empresa podem evidenciar discrepâncias entre a formação obtida e a sua operacionalidade no contexto de trabalho.

Fica, assim, claro que, a implementação desta modalidade de educação sobre o trabalho impõe novos modelos de organização e gestão da escola, novos papéis para os professores e para as entidades empresarias que fazem o acolhimento dos alunos. No que se refere à organização da escola, são exigidos novos recursos financeiros e em equipamentos, em pessoal técnico com perfil para este tipo de actividades e na própria organização dos horários. Revela-se, ainda, de extrema importância a capacidade da escola para estabelecer contactos e diálogo com diferentes agentes da comunidade. Isto porque, se por um lado; as oportunidades de formação devem levar os alunos a pensar globalmente as situações, pois a preparação dos indivíduos para trabalharem numa economia global é um dos maiores desafios aos sistemas de formação (Brown,B.L.1997), por outro; a sua actuação vai ser inevitavelmente local (Luis,M^a.1991); daí, a necessidade de se estabelecer uma relação estreita entre a escola e as forças vivas da região.

Aos professores exige-se o desenvolvimento de um novo conjunto de atitudes, aptidões e conhecimentos, necessários ao trabalho em parceria com outras instituições que não a escola e o acompanhamento dos alunos em problemáticas que vão para além das aprendizagens que se desenvolvem dentro da sala de aula. Relativamente ao meio empresarial, este tipo de actividades solicita, fundamentalmente, uma nova representação do que é a formação inicial em contexto escolar e a criação de condições

humanas, técnicas e organizacionais para que a experiência proporcionada aos alunos seja efectivamente formativa.

2.4.2 Outras modalidades de aproximação ao mundo do trabalho

As outras modalidades apresentadas por Watts (1983), não são exclusivas, mas sim complementares desta, que, pela sua natureza, apresentámos com maior detalhe:

1. **simulação de trabalho** - aqui os alunos experimentam tarefas de trabalho mas não no seu contexto real;
2. **observação do trabalho no contexto em que este ocorre** -os alunos observam os contextos mas não experimentam tarefas de trabalho;
3. **contactos com profissionais** - oportunidade de os alunos questionarem os profissionais sobre a forma como eles “vivem” a sua actividade;
4. **empregos a tempo parcial** - os alunos experimentam directamente tarefas de trabalho numa situação “contractual” e não acompanhada pela escola. Ou seja, não existem objectivos pedagógicos explicitamente formulados.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que não existe uma única maneira de proporcionar aos jovens, em formação inicial, uma educação sobre o trabalho. As próprias instituições de formação/educação têm de gerar as estratégias e os recursos por forma a tirarem proveito da potencialidade destas actividades. Como havíamos referido, no início deste ponto do trabalho, a evolução de uma “*educação para o posto de trabalho*” para um modelo assente no “*desenvolvimento das carreiras*”, impõe alterações profundas nas estruturas que sustentam as práticas de formação inicial que se desenvolvem no nosso país.

2.4.3 A orientação escolar e profissional

A orientação escolar e profissional pode, também, ser encarada como um importante meio de educação sobre o trabalho e de promoção de projectos de carreira. Isto porque, se por um lado, as transformações no sistema social têm colocadourm o jovem em formação inicial, num sistema mais aberto e dinâmico nas relações com o meio, por outro, podem estar a dificultar-lhe o discernimento (Marçano, l.1991). Ou seja, ao receber estímulos que se sobrepõem, complementam e, às vezes, se contradizem, a orientação do indivíduo torna-se, sem dúvida, difícil. Esta situação pode trazer “custos”

para o indivíduo, pois uma opção desajustada é sempre objecto de frustração, para os familiares e para a sociedade em geral. A este respeito, Viegas Abreu (1996) assinala que em função do acréscimo e diferenciação, das vias de formação e de actividades profissionais, a autonomia objectiva dos jovens como actores e agentes de escolha entre as alternativas existentes tem vindo a acentuar-se. Porém, este acréscimo de autonomia no processo de escolha veio trazer um maior peso de responsabilidade e de ansiedade para muitos jovens. Ou seja, “*a autonomia subjectiva não é proporcional à autonomia objectiva*” (Abreu, M.V. 1996:243). Esta situação põe o problema do papel e da forma que as actividades de orientação escolar devem ter no apoio, ainda no período de formação, aos jovens e também às suas famílias.

Ainda que a orientação escolar e profissional seja cada vez mais entendida como um processo de elaboração e implementação de projectos escolares e profissionais, que se desenvolve ao longo de toda a existência do indivíduo e envolve todas as dimensões do seu desenvolvimento (Campos, 1980), é na juventude, por pressão das expectativas sociais, dos constrangimentos da organização e funcionamento dos sistemas educativos, da ansiedade dos pais e também pela importância que a construção de um projecto de vida /carreira tem no desenvolvimento psicológico (Imaginário, L. e Campos, B. 1987), que as actividades de orientação devem ter prioridade.

Vários tem sido os modelos de intervenção neste domínio. No entanto, aquele que tem vindo a ganhar terreno, até mesmo no nosso país, acentua numa prática relacional ou sistémica. Ou seja, em vez de pontual e com o objectivo de *descobrir*¹ a vocação do indivíduo, protagonizam-se hoje modalidades de intervenção que assentam na promoção de competências de tomada de decisão, por forma a que, cada um, seja capaz de dar concretude ao seu projecto de existência. Na prática, promovem-se actividades - com incidência no indivíduo, mas também no grupo, na escola, na família e na comunidade - que têm como finalidade tornar os sujeitos cada vez mais actores dos seus projectos. A diferença, relativamente aos modelos anteriores, é que aqui, o indivíduo é um interveniente activo na definição de objectivos, elaboração de estratégias, antecipação de problemas e respectivas soluções e não um elemento passivo que aguarda que os técnicos, com a sua “sapiência”, lhe construam artificialmente uma solução. Nesta nova forma de pôr o problema, orientar não é apenas ajudar a pessoa no que se refere à escolha de uma profissão, mas, também, ajudá-la na

¹ pressupondo-se que cada indivíduo possui certas características que o destinam ao exercício de determinada profissão, sendo a orientação uma forma de descobrir essas características e encontrar qual a ocupação adequada (Campos, b. 1980a)

sua totalidade (Marçano, I. 1991). De referir, ainda, que enquanto modalidade de apoio, mais especificamente às decisões no âmbito das escolhas escolares e profissionais, não pode, contudo, ser entendida como um subsistema que actua a montante e a jusante dos sistemas de educação/formação, mas sim como um processo que percorre esses sistemas por dentro (Rocha, F. 1991).

O técnico de orientação escolar e profissional, quando intervém, é no sentido de estimular e promover competências que se consideram necessárias à resolução das tarefas inerentes ao desenvolvimento vocacional, nomeadamente, na escolha de determinadas vias de estudo/formação, no apoio à transição e no acompanhamento da inserção no mercado de trabalho. Porém, ainda que relativas ao domínio das profissões, as decisões tomadas têm de ser integradas no exercício de outros papéis, nomeadamente o familiar e o social. Não se pretende, deste modo, que os jovens usem soluções outorgadas por outrém, mas que construam percursos de vida /carreira que são, acima de tudo, ricos em significado pessoal.

As actividades que, no ponto anterior, foram apresentadas como meios de aproximar os jovens em formação inicial aos contextos de trabalho, podem ganhar uma mais valia se integradas com as estratégias de orientação escolar e profissional, uma vez que é de toda a conveniência que as mesmas sejam reflectidas e integradas nos projectos de vida / carreira dos alunos. Isto é, a orientação escolar e profissional pode funcionar como um importante processo de motivação, ao ajudar a clarificar o papel que as aprendizagens, desenvolvidas nas actividades de aproximação ao mundo do trabalho, podem ter na concretização dos objectivos desejados.

2.4.4 Situação em Portugal: o caso dos cursos tecnológicos

O lançamento dos cursos tecnológicos do ensino secundário não foi acompanhado de medidas com vista à efectivação do seu cariz de "formação profissionalizante". Foi assegurado o plano curricular, na sua dimensão disciplinar, no pressuposto, ou não, de que este seria suficiente para garantir uma preparação efectiva, dos jovens, para o mundo do trabalho.

Esta "timidez" em termos de política educativa, ou a falta de meios financeiros, tem estado a comprometer a concretização de alguns dos objectivos dos cursos tecnológicos, quer os que vêm consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, quer os que estão expressos no decreto lei nº286/89. Os objectivos, em referência, têm como preocupação central, a consolidação das motivações e interesses dos jovens face

às opções escolares e profissionais, num mundo em acelerada mudança, e a aproximação da formação profissional aos contextos de trabalho.

A incapacidade de se cumprirem estes objectivos, tendo por base a organização curricular actual, vem retratada nas avaliações que têm vindo a ser feitas ao ensino, secundário em geral, e aos cursos tecnológicos, em particular (DES,1997,1998; Alves,J.M.1997).

As medidas de apoio a uma “educação sobre o trabalho”, a exemplo, os estágios e as parcerias com o meio empresarial e as actividades de orientação escolar e profissional, são indicadas como inexistentes, mal articuladas, insuficientes e, até mesmo, mal aproveitadas.

Se a reflexão feita nos pontos anteriores, evidenciou a indispensabilidade deste tipo de actividades numa educação que se pretende, acima de tudo, rica em significado pessoal para os alunos, a inexistência, ou a pouca operacionalidade dos meios de ligação “escola - mundo do trabalho”, compromete esse objectivo.

Veja-se o caso da organização das experiências de trabalho, vulgo estágios , e das actividades de orientação escolar e profissional. Os primeiros, estando previstos, fundamentalmente no final do curso, não se encontram enquadrados por nenhuma estrutura da escola que possa assegurar de forma continuada e cada vez mais rica a sua implementação. Mais, não existem professores com formação específica para o efeito e a realização dos estágios está, hoje em dia, muito dependente dos financiamentos do Fundo Social Europeu. Aliás, o modo de financiamento pode ser revelador da prioridade que é dada a este tipo de actividades, ao fazê-las depender da aprovação dos projectos que algumas escolas, mais que outras, terão capacidade de apresentar.

As actividades de orientação escolar e profissional também não são de acesso universal a todos os alunos dos cursos tecnológicos. A inexistência de técnicos da área, em algumas escolas, ou a atribuição de três e quatro escolas por técnico, quando estes existem, faz com que a sua intervenção seja de natureza mais remediativa do que promotora da construção de projectos de vida/carreira. Isto é, quando se preconiza uma orientação escolar que seja, acima de tudo, um processo integrado no percurso de formação, desde o início até à inserção profissional, temos assistido, na maioria das vezes, a intervenções muito pontuais e centradas nos indivíduos, descurando-se as intervenções que têm a ver com a própria organização das actividades de formação.

A pouca eficácia com que têm sido implementadas as modalidades de aproximação ao mundo do trabalho, vem reconhecida em publicação do Ministério da

Educação (DES, 1998), ao propor, como obrigatória, uma área de **projecto tecnológico** para todos os cursos tecnológicos do ensino secundário, no âmbito das reformas a implementar a partir do ano 2001. Esta área de projecto, a desenvolver desde o primeiro ano do curso, será dinamizada por um professor, designado para o efeito, em colaboração com os Serviços de Psicologia e Orientação (DES; 1998). Este trabalho terá como objectivo aproximar os jovens dos contextos de trabalho e da comunidade, por forma a que num processo de aproximações sucessivas estes possam estar em melhores condições de consolidar os seus projectos de vida.

3

DEPOIS DA ESCOLA...

Novas exigências - novas competências profissionais?

Estratégias de transição para o mundo do trabalho

3. Depois da Escola...

“A formação profissional deve conciliar dois objectivos divergentes: a preparação para os empregos existentes actualmente e uma capacidade de adaptação a empregos que ainda nem sequer podemos imaginar”

(Jacques Delors, in Educação: um tesouro a descobrir)

Depois de doze anos de escolaridade, os diplomados dos cursos tecnológicos, que não prosseguem estudos, vêem-se, de forma mais imediata, confrontados com o valor dos seus diplomas no mercado de trabalho, uma realidade que se rege por regras que não aquelas existentes no sistema escolar. Esta saída do sistema escolar marca o fim de uma etapa decisiva no processo de socialização e inicia um período, mais ou menos longo, que se pode considerar marcado por alguma vulnerabilidade (Carvalho,A.1998).

Os jovens que terminam o seu período de formação, transitam de um mundo relativamente protegido como é o da escola (Alves,N.1999) para outro (o mundo do trabalho) onde a instabilidade e a incerteza tendem a imperar. As novas formas de organização do trabalho, os efeitos da globalização, o impacto das novas tecnologias, a diversidade de critérios e estratégias de recrutamento, a desvalorização dos diplomas escolares e as elevadas taxas de desemprego, vêm questionar a desejada correspondência entre um certo tipo de formação e um certo tipo de emprego ou

profissão. Hoje em dia, os processos de transição parecem resultar de uma grande variedade de factores que não apenas aqueles que eram proclamadas pelas concepções mais funcionalistas da educação /formação.

As características actuais do processo de transição escola-mundo do trabalho, questionam o conceito, muito divulgado, de inserção profissional. Joaquim Esteves (1994) afirma que o conceito de inserção, elaborado no seio da economia (teoria do capital humano) e da sociologia (teorias funcionalistas do sistema educativo), só se mantém em uso por inércia linguística, cultural e teórica. Pois o termo inserção pressupõe um movimento para uma colocação estável, garantida e adequada às capacidades dos jovens num espaço profissional pré-existente e disponível.

Numa época em que o transitório se faz definitivo (Carvalho,A.1998), a passagem dos jovens para o mundo do trabalho e a forma como eles a vivenciam, remete-nos para o conceito de transição o qual se centra sobre o próprio movimento de deslocação, sem referência a um ponto terminal (Esteves,J.1994). É neste espaço social de alguma complexidade que os jovens em formação inicial são chamados a tomar decisões e a elaborar estratégias que são estruturantes do seu percurso escolar e profissional.

3.1 Novas Exigências - Novas Competências Profissionais?

*“Workers of the world, be warned.
The future will have fewer middle-class jobs to offer.
Lifetime careers will be rare.
Retraining will be constant.
Who will win and who will lose?”*
(Newsweek, June, 1993)

É raro encontrar um período na história da humanidade em que as condições económicas, sociais e tecnológicas não estivessem em mudança. Uma vez essas mudanças foram dificilmente perceptíveis; em outras, bastante evidentes. Muitos de nós concordaremos que actualmente vivemos um período em que as mudanças nas nossas vidas são particularmente rápidas e omnipresentes (Jamieson, I.1993). Estas mudanças, que certamente ocorrem mas que dificilmente se prevê em que sentido, têm vindo a ganhar terreno às certezas do paradigma segundo o qual o homem se habituou a organizar a sua vida e o seu pensamento (Machado, A.1995). Nos nossos dias, a preparação para a mudança parece constituir uma condição de sucesso. As implicações a nível económico, social, tecnológico e educativo são diversas. A revisão bibliográfica, para este ponto do nosso trabalho, procura esclarecer: a) as alterações produzidas nas estruturas organizacionais; b) de que forma emergem as novas competências profissionais; c) as qualidades mais valorizadas pelos empregadores e, por último, d) as implicações produzidas nos sistemas de formação inicial.

3.1.1 Alterações produzidas nas estruturas organizacionais

Nas últimas duas décadas, as empresas/organizações encontraram novas exigências e, conseqüentemente, adoptaram novas estruturas por forma a responderem mais eficazmente aos objectivos que determinam. Até aos anos 70, quando “reinavam” os pressupostos Fordistas na organização do trabalho e da sociedade em geral, assistiu-se a um crescimento económico com uma expansão dos mercados e um ciclo de vida dos produtos bastante previsível. Produziam-se grandes quantidades de produtos, simples e estandardizados (produção em massa), para mercados

homogêneos e com um crescimento suficiente para os absorver. A vantagem competitiva assentava nos baixos preços, que eram conseguidos tendo por base uma organização do trabalho extremamente rotineira, sustentada por maquinaria muito especializada que, em consequência, dispensava a qualificação dos trabalhadores (Kovacs, I., 1993; Jamieson, I., 1993). Na altura, a empresa dispunha de um conjunto de instrumentos que lhe permitia antecipar situações futuras a partir de um conjunto de relações, já conhecido, entre variáveis. Nos nossos dias, as transformações do meio envolvente inviabilizaram o modelo previsional que repousava na hipótese de que as relações observadas no passado são estáveis e que o futuro é único e certo (Martinet e Petit, G. 1989).

A globalização da economia, nomeadamente a concretização de grandes mercados, aumentou o grau de complexidade e instabilidade do meio envolvente das empresas, criando aquilo a que se designa de meio envolvente "turbulento" (Martinet e Petit, G. 1989), onde tudo é susceptível de mudar profundamente e de forma muito imprevisível: os mercados são instáveis, os clientes mais exigentes e a concorrência mais agressiva.

Estes novos cenários, sublinhamos o plural, aconselham abordagens proactivas, isto é, que se distanciem de práticas inspiradas na estabilidade e previsibilidade dos mecanismos do passado. Assim sendo, a empresa deve distanciar-se da reactividade e ser ela mesma parceira do desenvolvimento dos futuros possíveis / desejáveis.

Face à necessidade de as empresas "pensarem" o que fazer e não como fazer, os modelos assentes nas lógicas tayloristas / fordistas tornam-se disfuncionais. Hoje, urge implementar modelos organizacionais flexíveis, que envolvam o empenhamento dos trabalhadores, o que implica não só a satisfação das suas necessidades (salários), mas sobretudo a realização e a afirmação das suas capacidades (Amaro, R. 1991).

A flexibilidade, palavra chave que sumaria o conjunto de mudanças que têm sido referidas (Jamieson, I., 1993), integra uma grande variedade de fenómenos. No que diz respeito às organizações, passa pela capacidade de mudança rápida dos indivíduos e da organização da empresa em geral (Kovacs, I. 1993).

Nas práticas de gestão de recursos humanos, este posicionamento implica aumento das qualificações dos trabalhadores, redução da polarização, desespecialização e desparcelização do trabalho (Kovacs, I. 1991). Porém, a evolução para estruturas organizacionais mais flexíveis, com novos métodos de gestão e com o aproveitamento do potencial das novas tecnologias pode tomar configurações muito diferentes, dependendo das opções que se fazem a nível de cada organização e sector de actividade (Rodrigues, M.J. 1994; Kovacs et al. 1994).

Lucília Ramos (1991) defende que em Portugal a lógica dominante de procura de competitividade pela via puramente tecnológica, tem mantido na sombra processos de inovação social no interior das organizações. A redução dos custos tem vindo a ser feita pelo refinamento tecnológico (mais quantidade em menos tempo) e pela redução dos custos de mão-de-obra (contratos a prazo, recibos verdes, trabalho doméstico), aquilo a que Kovacs et.al. (1994) designam de flexibilização quantitativa do emprego.

Este tipo de flexibilização, porque não é sustentada pela flexibilidade profissional dos trabalhadores (qualificação multivalente e polivalente) e da própria organização, torna as empresas portuguesas muito vulneráveis relativamente àquelas que conseguiram romper com os princípios tradicionais de organização do trabalho ou que estão sediadas em países com uma mão-de-obra ainda mais barata.

Se a preparação do futuro começa no presente, há necessidade de as empresas assumirem uma gestão integrada, multidisciplinar, abordada no contexto complexo das suas relações e de adoptarem modalidades de gestão de recursos humanos que se fundamentem numa participação / responsabilização de todos os seus membros (Amaro,R. 1991).

3.1.2 As novas competências profissionais

A ritmos diferentes de implementação, o novo paradigma técnico-económico tem vindo a introduzir alterações na natureza do trabalho (Rodrigues, M.J.1994) e, conseqüentemente, a exigir novas competências profissionais. Em Sociologia, o conceito de competência é delicado, difícil de definir e até mesmo de delimitar (Bekourian,A.1991). Isto é, diferentes agentes e autores fazem uso do mesmo conceito referindo-se, muito provavelmente, a realidades que nem sempre são coincidentes. Segundo o autor acima citado, se os anos 70 foram a época em que se fez pesquisa sobre a estrutura e produção das qualificações profissionais, nos anos 80 e 90 temos assistido a um debruçar sobre a produção de competências. No, designado, modelo da qualificação, a referência dominante seria a de que - à hierarquia dos diplomas produzidos pela escola corresponderia uma hierarquia de empregos. Mais, o modelo pressupõe que é o diploma que certifica a qualificação do indivíduo e que este a adquire de uma vez por todas. Ao período de formação seguia-se a carreira profissional, perfeitamente definida e estruturada, na qual se fazia uma caminhada para, na idade da reforma, se atingir, às vezes, o topo (Ferreira, J.V.1996).

O reconhecimento de insuficiências intrínsecas ao modelo, que não consegue abarcar a nova realidade encontrada nas políticas e práticas de gestão de recursos humanos, tem vindo a ceder terreno à noção de “competência” (Oliveira, L.1994).

“As competências são conjuntos de saberes e qualidades postos em acção em situações concretas, e estão ligadas a toda a formação do sujeito - esta considerada formal e informal. Integra a sua formação de base e a experiência da acção adquirida ao longo do tempo de forma empírica, não sistematizada “ (Pires,A.L.1995:62).

Assim, a abordagem das competências ao centrar-se na pessoa como um todo e nas suas aquisições, valoriza aspectos que vão para além dos conhecimentos mais técnicos que são validados pelos diplomas escolares e profissionais.

Luisa Oliveira (1994:148-149) sintetiza, da forma que se segue, os princípios que caracterizam o modelo das competências:

- *valorização da criatividade e responsabilidade dos indivíduos em detrimento da habilidade manual;*
- *exigência de maior autonomia para o cumprimento de objectivos em vez da realização de uma tarefa parcelizada e previamente definida, o que pressupõe a definição de perfis profissionais de banda larga, em vez de especialização específica;*
- *os critérios de recrutamento baseiam-se no potencial do indivíduo para cumprimento desses objectivos, em vez da adequação homem-posto;*
- *exigência de uma avaliação permanente com vista ao desenvolvimento do potencial, com base num seguimento individualizado, através da gestão de percursos profissionais;*
- *exigência da revisão dos critérios de classificação profissional, visto que não faz mais sentido classificar os Homens pelo posto de trabalho e este já não é o critério de divisão do trabalho;*
- *necessidade de uma recomposição do valor relativo atribuído ao ensino escolar e formação externa face à formação interna e integrada, na produção de competências. O diploma escolar é importante nos critérios de selecção, certificando diferentes graus de adaptabilidade ao mundo do trabalho em diferentes áreas, adquirindo a formação interna uma importância acrescida na classificação profissional.*

Deste modo, poder-se-á afirmar que as competências detidas por cada indivíduo dependem das suas trajectórias sociais ou, mais particularmente, da cadeia de

processos de aprendizagem em que este tenha estado inserido, e que poderão ocorrer não só no sistema formal de educação, mas também, de modo mais informal, no quadro das organizações empregadoras, da instituição familiar e outras (Rodrigues, M.J. 1994). O desenvolvimento de competências faz-se questionando e reformulando o conteúdo das “aprendizagens” realizadas anteriormente, pelo que a formação permanente e ao longo da vida surge como uma resposta imprescindível à sua estruturação. Mais, conceptualizado como um processo, o desenvolvimento de competências profissionais não pode ser dissociado do desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

3.1.3 Qualidades mais valorizadas pelos empregadores

No âmbito desta mudança de paradigma, será de esclarecer de que forma se faz o acesso ao mundo do trabalho, particularmente para os jovens que terminam os seus estudos secundários, e que competências são mais valorizadas pelos empregadores. Joaquim Azevedo (1990, 1994), apresenta uma síntese de um conjunto de competências, que diz serem as mais valorizadas pelo meio empresarial e económico, a saber:

1. Capacidade de iniciativa e criatividade;
2. Conciliação permanente entre a autonomia e o trabalho cooperativo com os grupos de trabalho;
3. Capacidade para aprender sempre, resolvendo problemas novos e analisando novas situações;
4. Saber definir um projecto e avaliar resultados;
5. Capacidade para recolher, tratar e utilizar informação pertinente;
6. Saber (ouvir e) comunicar as ideias com precisão;
7. Possuir uma forte cultura sobre as organizações e a sua complexidade actual;
8. Possuir auto-estima, motivação e vontade para prosseguir sempre o desenvolvimento pessoal.

Esta caracterização, de forma agregada, do que poderão ser as competências requeridas pelo meio empresarial e económico pode induzir-nos no erro de considerar que os empregadores / organizações são uma entidade homogénea que se rege por uma grande unicidade de critérios. Vários autores têm mostrado exactamente o contrário, ou seja, os empregadores usam uma grande diversidade de estratégias de recrutamento, valorizam diferentemente os vários tipos de competências e certificações

escolares / profissionais. (Moore, R.1989; Ashton,D.;Maguire,M. & Splisbury,M. 1990 e Rausenbaum,J. & Binder,A. 1997).

O tipo de produto, a intensidade do trabalho, as tecnologias utilizadas, a dimensão da empresa e a organização dos processos de trabalho são os factores que parecem determinar os critérios que a empresa usa no recrutamento de pessoal (Ashton,D.;Maguire,M. & Splisbury,M. 1990). De acordo com os autores anteriormente referidos, faz todo o sentido conceptualizar o mercado de trabalho para os jovens como segmentado na medida em que esta abordagem permite explorar de forma mais sistemática e desagregada as relações entre as estruturas do mercado de trabalho e a oferta de formação e educação. Cada segmento tem características que o distingue dos demais; esta diferenciação far-se-á sentir, nomeadamente: a) na importância atribuída às qualificações escolares e profissionais; b) na propensão para recrutar jovens (qualificados ou não); c) nas políticas e práticas de formação da empresa; d) no tipo de atitudes e competências mais valorizadas; etc. Assim, um jovem à procura de emprego vai ver a sua qualificação escolar e profissional diferentemente valorizada consoante os contextos / segmentos de mercado. Ou seja, enquanto as qualificações formalmente adquiridas parecem ser um bom indicador para a conquista de um emprego nos segmentos mais altos, o segmento médio valoriza fundamentalmente competências específicas ou a capacidade para adquiri-las. No segmento mais baixo, é a “disciplina industrial”, ou seja a capacidade de obedecer à hierarquia e desenvolver um trabalho desqualificado e rotineiro (Ashton,D.;Maguire,M. & Splisbury,M. 1990).

Ashton et. al. (1983) citado por Robert Moore (1989), resumiu em cinco as estratégias de recrutamento adoptadas pelos empregadores. As qualificações escolares são combinadas com atributos de outra natureza, em graus variados:

1. As qualificações escolares têm um papel determinante. Nesta categoria, as qualificações escolares são o critério mais importante no recrutamento; no entanto, podem ser considerados outros factores aquando da entrevista. Contudo, os factores não-académicos subordinam-se a estes;
2. as qualificações escolares funcionam como um “filtro”, ou seja, são usadas para fazer uma pré-selecção dos candidatos. É colocado um nível mínimo de qualificações escolares e os candidatos que estão acima desse nível são então seleccionados por critérios não-académicos;

3. as qualificações escolares são consideradas se o candidato possui os atributos não acadêmicos que servem de critério de selecção. É o ponto em que os critérios não-acadêmicos se sobrepõem aos acadêmicos;
4. as qualificações escolares não têm qualquer função. O recrutamento é baseado nas características da personalidade ou físicas, que são consideradas nada ter a ver com a educação formalmente adquirida;
5. as qualificações escolares têm um papel negativo; isto é, a qualificação parece desqualificar o candidato. O posto de trabalho, pela sua natureza, pode tornar-se enfadonho e desmotivante para um candidato com um nível de habilitações mais elevado.

Das cinco categorias referidas, a terceira parece ser aquela que é usada com maior frequência; no entanto, como já havíamos sugerido anteriormente, o uso de cada uma destas estratégias parece variar fundamentalmente em função do segmento e da categoria profissional para a qual se está a fazer recrutamento (Ashton, et.al. 1983 in R. Moore, 1989). A certificação escolar já não é, ao contrário do que defendiam as concepções mais funcionalistas da educação, condição suficiente, e às vezes necessária, para a conquista de um lugar no mercado de trabalho. Os jovens, perante esta nova realidade, terão de saber apresentar outras competências, actualmente valorizadas no mercado de trabalho e que poderão não estar certificadas pelos diplomas escolares/profissionais.

Além dos critérios, formalmente enunciados, existem outros aspectos a considerar no comportamento dos empregadores. É que o recrutamento não se faz como se de um processo único e do momento se tratasse. Os critérios de recrutamento têm de ser entendidos no âmbito mais geral das políticas e estratégias de gestão dos recursos humanos. Ray e Mickelson (1993), citados por Rosenbaum e Binder (1997), chamam a atenção para o facto de o “discurso” dos empregadores não corresponder, muitas das vezes, às suas práticas. Alguns empregadores referem que, apesar de não serem as mais valorizadas aquando do recrutamento, as qualificações escolares /competências académicas são necessárias para a progressão para níveis mais complexos e de maior responsabilidade dentro da empresa. O designado “On-the-Job-Screening” (Rosenbaum e Binder, 1997) - é um período em que os jovens trabalham em níveis de menor responsabilidade e menos qualificantes, com contratos muitas das vezes precários, e que serve para a empresa avaliar / identificar aqueles que terão capacidades para progredir, no futuro, para níveis mais complexos e de maior exigência dentro da empresa.

Em outro momento deste trabalho, são feitas referências aos meios, formais e informais, a que os jovens recorrem para conseguir emprego. Terá, também, toda a pertinência colocar a questão no sentido inverso. Ou seja, a que meios recorrem os empregadores para contactar com os potenciais candidatos ao emprego, e que redes de informação usam para garantir que a escolha que fazem é a mais acertada. Existe evidência empírica de que os empregadores recorrem a redes de informação, institucionais ou não, para obter informações sobre potenciais candidatos (Rosenbaum e Binder, 1997). Entre os meios formais são de referir os contactos com as escolas e centros de formação (estágios, visitas de estudo, palestras, contacto com profissionais, etc), ou mesmo a participação em programas de formação em alternância. Estes contactos servem, uns mais do que outros, para pré-seleccionar os jovens candidatos. Os meios ou redes de informação institucional podem também revestir-se de um carácter mais informal, sobretudo quando as informações são dadas por um professor, ou outro elemento da escola, que tem grande credibilidade junto dos empregadores (Rosenbaum e Jones, 1995 citados por Rosenbaum e Binder, 1997).

Do anteriormente exposto, decorre que as relações entre os sistemas de formação / educação e o mercado de trabalho não se regem apenas pelo princípio da oferta e da procura, tão divulgado e defendido pelas teorias económicas neo-clássicas (Ashton, D.; Maguire, M. & Splisbury, M. 1990). Existem outros factores que intervêm no processo, nomeadamente na análise do(s) mercado(s) de trabalho para os jovens, isto é, a estrutura de oportunidades ganhou novos, e mais complexos, contornos, que não se compadecem com a análise, mais linear do processo, oferecida pelas leis da oferta e de procura, pois estas não consideram o facto de:

- os empregadores não serem uma entidade homogénea;
- os empregadores usarem uma grande variedade de critérios e estratégias de recrutamento, onde as qualificações escolares/profissionais ganham importâncias diferenciadas;
- estarem a ser valorizadas um novo tipo de competências, não estritamente técnicas, muitas delas não validadas pelos diplomas / certificados escolares;
- a trajectória pessoal e social de cada jovem ser um elemento bastante considerado pelos empregadores no processo de selecção;
- muitos dos critérios e estratégias de recrutamento não terem a ver com as necessidades actuais da empresa, mas sim com os projectos de desenvolvimento a médio e longo prazo;

- alguns empregadores desconhecerem a estrutura do sistema educativo / formativo, nomeadamente a estrutura dos cursos de natureza profissionalizante;
- existirem redes informais para o acesso ao mercado de trabalho, criando-se, assim desigualdade de oportunidades, nomeadamente para aqueles jovens que não se conseguem inserir nessas redes;
- os jovens poderem desenvolver percursos pós inserção profissional, que os conduzem a situações perante o trabalho bastante diferentes daquela que tinham aquando do primeiro emprego.

Em consequência, a abordagem do comportamento do meio empresarial, no que se refere aos critérios e às estratégias de recrutamento, deve ser de natureza multidisciplinar, uma vez que a focagem, em exclusivo, nos indicadores económicos não contempla aspectos, como pensamos ter mostrado anteriormente, de grande relevância sociológica, antropológica e psicológica.

3.1.4 Implicações nos sistemas de formação inicial

“Se é um facto que estamos diante de uma nova sociedade que aprende e se desenvolve de um modo diferente, temos igualmente de aceitar que os seus percursos de educação / formação não poderão ser mais os mesmos” (Tavares, J.1996:21). No particular da formação profissional inicial, ou seja, aquela que dentro e fora do sistema escolar, visa uma preparação directamente transferível para um exercício profissional (Pedroso,P.1993), a questão não poderá deixar de ser - de que forma os perfis profissionais que actualmente produz, são adequados às mudanças que estão em curso, ou que poderão ocorrer, a nível sectorial, tecnológico e organizacional?

A resposta a esta questão não é simples nem óbvia; no entanto, é possível apontar algumas tendências/rumos que têm orientado as políticas e as práticas de formação (inicial e contínua).

A emergência de novas modalidades de formação, inicial e contínua, mais adequadas aos novos contextos, questiona e rompe com alguns dos pressupostos (equivocos) que têm vindo a vigorar neste domínio, dos quais gostaríamos de referir:

1. relação unívoca e exclusiva entre formação profissional e categorias profissionais;
2. percepção de que as relações entre educação/formação e o mundo do trabalho são estáticas;

3. determinismo tecnológico como único factor explicativo das mudanças e exigências em termos ocupacionais;
4. monopólio da instituição escolar/formação na preparação dos indivíduos;
5. ênfase, em exclusivo, nas competências adquiridas na escola, considerando-se que estas são suficientes para toda a carreira profissional.

Estes pressupostos ilustram uma concepção economicista, positivista e imediatista da formação, que teve o seu desenvolvimento quando os modelos/estruturas organizacionais eram muito estruturados, onde a autonomia, o espírito crítico, a invenção/criatividade dos indivíduos eram pouco valorizados. Formar era dar forma, isto é, adequar o “homem certo” aos requisitos do posto de trabalho.

Surgiram, assim, modelos de formação centrados na aprendizagem dos saberes e na mera especialização operativa, sem preocupações significativas de sustentação cultural-científica-tecnológica e de polivalência-pluricompetência-autonomia (Duarte, F. 1996). No fundo, as estruturas organizacionais dominantes de tipo taylorista e, mais tarde, fordista não exigiam muito mais, ou seja, a polarização das qualificações permitia que a uns, os que pensavam, fosse proporcionada uma formação de elite, enquanto aos outros, os que executavam, fosse proporcionada uma formação técnica elementar, suficiente para assegurar um trabalho de natureza mais rotineira e mecanizada. Neste contexto, os referenciais para determinar as exigências dos empregos (perfis profissionais) e a estrutura de conteúdos dos programas de formação (perfis de formação) eram os postos de trabalho e as profissões, cujos perfis se apresentavam perfeitamente desmontados, em procedimentos e tarefas, e estáveis, no sentido em que tinham um período de vida muito grande (Duarte, F. 1996).

Esta forma de “fazer” formação profissional, já designada de instrumental e curativa (Canário, R. 1997), procurava, inspirando-se no rigor das ciências ditas exactas, identificar, previamente, os requisitos necessários para uma adaptação, à posteriori, do formando ao local de trabalho. Esta perspectiva fundamenta-se numa visão de “Homem” como entidade programável (Canário, R. 1997), o qual poderia ser trabalhado por forma a vir a responder às necessidades do mercado de trabalho. O papel dos formandos, como elemento central e integrador do processo de formação, é esquecido, uma vez que não são chamados a participar na elaboração dos planos de formação. Existe como que uma exterioridade dos formandos relativamente ao processo. Este modo, muito escolarizado, de desenvolver as acções de formação, longe dos contextos, das trajectórias e das vivências dos formandos, revelava-se desmotivante e incapaz de

transformar as estruturas de representações, individuais e colectivas, no interior das organizações.

A formação inicial de jovens, porque se desenvolve a montante da inserção profissional, não deixou, no entanto, de se inspirar nos pressupostos que estruturaram a formação profissional em geral.

Em Portugal, nos anos 70, assiste-se à explosão da escola de massas e a relação entre formação e trabalho é pautada pela preocupação de planificar os sistemas de formação inicial, de forma a que os fluxos de saída destes fossem funcionalmente adaptados aos fluxos de entrada no emprego. Influenciados pelos pressupostos do paradigma tecnocrático (Correia, J. 1996), procura-se qualificar os contingentes de jovens que só não conseguem emprego, num mercado em expansão, porque não têm as qualificações necessárias. Em consequência, *“a organização pedagógica da formação profissional é decalcada do modelo de eficiência construído na empresa, adoptando acriticamente uma racionalidade instrumental apoiada na ilusão de que, como realça Bernard Charlot (1993), o trabalho prescrito, que é possível aprender numa formação de tipo escolar, coincide com o trabalho real”* (Correia, J. 1997:22). Assistimos, então, a uma formação, para os jovens que procuravam a sua inserção profissional, de natureza conjuntural (Duarte, F. 1996), porque pouco preocupada com as exigências futuras, e operativa, porque pouco, ou nada, preocupada com o desenvolvimento integral dos indivíduos.

À luz do actual contexto, em que as certezas de outrora são postas em causa e se dá por esgotado o pressuposto da empregabilidade imediata e garantida, para aqueles que tivessem as qualificações mais procuradas, a relação entre formação inicial e emprego é tendencialmente difusa e estocástica (Carneiro, R. 1996).

A formação profissional inicial dirige-se, nos nossos dias, por consequência do alargamento da escolaridade obrigatória, a uma população mais heterogénea (são outros os perfis de entrada no que se refere: a motivações, aspirações e projectos de vida/carreira). Os períodos de transição ganham novos contornos e diferentes são as estratégias / estilos de vida, adoptadas, na moratória que se estabeleceu entre a saída da escola e a entrada no mundo do trabalho. O mundo das actividades profissionais, por seu lado, ganhou também novos contornos, apelando para formações de base mais abrangente e com grande versatilidade para lidar com a mudança. Em consequência, os referenciais para determinar os perfis de competências a promover por uma nova formação profissional inicial já não podem ser os postos de trabalho, as profissões em

sentido estrito, mas antes, referenciais bem mais amplos, como sejam as funções e as áreas profissionais, os contextos empresariais e tecnológicos, os mercados de trabalho e os papéis sociais de adulto activo (Duarte,F.1996). Neste alinhamento, a formação profissional inicial passa a incluir, além da preparação para o mundo do trabalho, a preparação para a vida adulta. Incluem-se preocupações com o desenvolvimento das pessoas e não apenas com a aquisição de conhecimentos ou técnicas específicas que, a curto prazo, se podem tornar obsoletas.

Este novo posicionamento sugere novas preocupações que devem estar presentes, entre outros, nos seguintes aspectos:

- 1.na análise das necessidades do mundo do trabalho em termos de competências e qualificações, assim como, das metodologias a utilizar para a identificação das mesmas;
- 2.nos conceitos e técnicas de elaboração dos currícula dos programas de formação;
- 3.na estrutura organizacional das instituições de formação / educação
- 4.nas metodologias de ensino aprendizagem;
5. na formação de formadores e professores;
- 6.na certificação profissional;
- 7.na relação entre formação inicial e contínua;
- 8.nos apoios à transição dos jovens diplomados para o mundo do trabalho;
- 9.na relação entre formação profissional inicial e as políticas de desenvolvimento regional.

No que se refere às metodologias a utilizar na análise das necessidades de formação inicial, estas devem considerar, para além dos procedimentos habituais, que a relação entre formação e mundo do trabalho é interactiva (Ashton,D.; Maguire,M e Spilsbury,M.1990; Taylor,W.1993; Rodrigues,M.J.1994), ou seja, a complexidade das relações que se estabelecem entre estes dois sistemas anunciam que, ao contrário do que normalmente se pensa, o primeiro também pode influenciar o segundo.

Maria João Rodrigues (1994), lembra que, no que se refere ao caso português, o trabalho coordenado por Roberto Carneiro (1988), para diagnóstico do sistema educativo nacional, considerou este pressuposto metodológico fundamental, assinalando-lhe, contudo, algumas insuficiências, a saber: a) não se teve em conta que

a oferta de recursos humanos num país não provém apenas do seu sistema formal de ensino, que como se sabe está apenas relacionado com uma parte da população activa; b) não se teve em conta a grande multiplicidade de critérios usados pelas entidades empregadoras aquando do recrutamento e que estes não os definem de forma unilateral, mas também em função dos recursos humanos disponíveis; c) foi esquecido o facto de que há outros espaços de aquisição de competências profissionais que não o sistema formal de educação/ formação; d) não se considerou a influência crescente do novo paradigma técnico-económico na emergência de um novo tipo de perfis profissionais; e, por último, e) usou-se uma análise muito agregada, que pela sua natureza esconde as disparidades que podemos encontrar entre os diferentes sectores de actividade, assim como entre regiões.

Nesta multiplicidade de sentidos, alguns quase contraditórios, que configuração deve assumir o sistema de formação inicial de jovens?

Uma das respostas a este desafio pode estar na alteração da forma como é conceptualizada a formação inicial.

Vários são os sinais para que a preparação dos jovens para o mundo do trabalho passa a ser considerada como concomitante com a preparação para a vida adulta. Isto é, a formação profissional, ainda que vise a qualificação dos jovens não deve, e não pode, esquecer o seu desenvolvimento pessoal e social (Cabrito, B. 1994), por forma a apetrechá-los para os diferentes desafios que lhes vão ser colocados como trabalhadores, mas também como cidadãos, membros de uma comunidade, membros de uma família, associados, etc. Assim, em vez de acessória, a preocupação com o desenvolvimento de componentes mais humanistas e sociais, aquando do processo formativo, passa a ser condição essencial na medida em que sustenta e dá sentido aos conhecimentos mais técnicos e operativos. Responde-se dessa forma à rápida obsolescência dos saberes, mais práticos, e desenvolve-se nos indivíduos a capacidade de continuarem a aprender nos mais diferentes contextos das suas futuras trajectórias profissionais, pessoais e sociais. Em consequência, os objectivos e a organização curricular da formação inicial devem ser estruturados tendo em conta que existem outras e complementares modalidades de aprendizagem (Lopes, H. 1994), pois, o processo formativo não se esgota quando os jovens abandonam a escola ou o centro de formação.

Seria do âmbito da formação inicial o desenvolvimento das seguintes competências, com a ordem de importância que se apresenta no quadro:

Quadro nº 3.1 - Competências a desenvolver no âmbito da formação inicial

Aprendizagem/Competências	Formação Inicial
Conhecimentos Formalizados - Saberes de referência	Muito Importante
Raciocínio - Capacidades Cognitivas	Muito Importante
Competências Relacionais	Bastante Importante
Elaborar Procedimentos	Importante
Representações - Códigos	Pouco Importante

Adaptado: Lopes, H. 1994: 168

Assim entendida, caberia à formação inicial o desenvolvimento de capacidades/saberes de referência e competências relacionais, enquanto os procedimentos mais operativos ganhariam maior actualidade em contexto real de trabalho, pois a formação informal ligada ao próprio conteúdo do trabalho é simultaneamente indispensável e incompleta. A formação inicial seria, então, conceptualizada como o início de um processo que, pelo facto de ser o primeiro, teria de, obviamente, apresentar preocupações e finalidades distintas, mas complementares, das outras oportunidades de formação, formais e informais, que os indivíduos poderiam abraçar no decurso das suas carreiras profissionais. Para tal, as instituições empregadoras teriam de alterar as suas representações sobre o papel dos sistemas de formação inicial. Ou seja, os sistemas de formação, pelas razões já referidas, não são capazes e não devem ter o monopólio da formação inicial. Cabe às empresas, em particular, e à sociedade, em geral, proporcionarem contextos com dimensões verdadeiramente formativas, por forma a dar continuidade a um processo que apenas teve o seu início, mais formalizado, em contexto escolar. Deste modo, a resposta à questão: estará o sistema de ensino- formação a produzir perfis profissionais ajustados às necessidades de hoje (Moura, R. 1994), implica a intervenção de outros actores, que não apenas aqueles que estão mais directamente ligados à formação/educação inicial.

À luz deste novo paradigma, a formação inicial, e não só, diz respeito ao desenvolvimento das pessoas e não apenas à aquisição de conhecimentos ou técnicas (Oliveira, A.L. 1995), uma vez que a aquela que é muito específica tem uma eficácia muito curta perante as exigências actuais do mercado de trabalho.

Recupera-se desta forma, como resposta ao actual contexto, o valor da educação geral e mesmo da formação de tipo humanista, regresso do generalismo

(Santos, B.S. 1994), de modo a reforçar, durante a formação na escola /centro de formação, um desenvolvimento global capaz de resistir melhor à especialização, e consequentemente, ao risco de obsolescência dos saberes (Carneiro, R. 1988).

Richard Arum e Yossi Shavit (1995) num estudo longitudinal desenvolvido entre os anos de 1982-1986 nos Estados Unidos, sobre as trajetórias profissionais de alunos saídos do ensino secundário, constatou que o currículo que proporcionava maiores vantagens, nas oportunidades de emprego dos seus detentores, era aquele que combinava uma formação mais geral com uma componente vocacional. Ou seja, a dicotomia entre formação geral e profissional parece ser uma má resposta às actuais exigências do mercado de trabalho, pelo que urge ultrapassar a clivagem entre concepção e execução no âmbito da formação profissional.

Uma vez que os meios de produção estão em constante mudança, o jovem, para o desempenho de novas funções, deve ser capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos em condições e circunstâncias diferentes da aprendizagem inicial, transferindo-as e reestruturando-as conforme as novas exigências. Luis Imaginário (1991) vai mais longe, referindo-se à formação inicial de nível III, aquela que é equivalente ao ensino secundário, afirma que dos seus formandos não só se espera que sejam capazes de se adaptar à mudança mas também de constituir o seu lastro, antecipando-a e, até mesmo, promovendo-a. Neste sentido, e ainda segundo o autor, os diplomados com este nível de qualificação têm de dispor de um repertório de comportamentos variados e de saber usá-los com flexibilidade e sentido dos objectivos organizacionais, sociais e pessoais, para equacionar problemas, imaginar alternativas, criar soluções e avaliar consequências. Em síntese, têm de ser capazes de aprender a explorar e a confrontar-se com inovações técnicas e sociais de contornos não raro indefinidos, disponibilizar-se para as analisar, para investir na formação permanente que lhes permitirá apropriar-se dos instrumentos para as compreender e assim nelas intervir.

Na sequência da referência anterior, os conceitos de empregabilidade, adaptabilidade, flexibilidade e polivalência, tão associados aos novos discursos sobre políticas e práticas de gestão de recursos humanos, têm um outro significado; isto é, em vez de entendidos como uma resposta dos actores às circunstâncias, são sim o resultado de uma acção, intencional, dos actores sobre as circunstâncias.

Esta inovação, acentua a irrelevância das especializações precoces em favor da indispensabilidade de formações de base mais geral (Rodrigues, A. 1991), colocando-se a tónica nos conhecimentos transversais, de maneira a possibilitar a polivalência e a multivalência profissional.

Neste sentido, tomando como referência a constância da mudança, parece que a ênfase na preparação para a vida activa deve estar mais em antecipar as alterações futuras no mercado de trabalho, do que em formar para um posto de trabalho específico (Fluixá, F.M. 1994). Ou seja, projectando-se no tempo, o planeamento dos sistemas de formação deve considerar os condicionalismos que lhe estão associados como elemento estruturante dos seus objectivos e estratégias (Rodrigues, A. 1991).

Valerá a pena questionar a função da escola e do professor / formador perante a necessidade inequívoca de implementar novas modalidades de ensino aprendizagem no que se refere à formação profissional inicial.

A resposta em termos curriculares, no que se refere a Portugal, pautou-se pela estruturação dos cursos em três componentes de formação: geral/socio-cultural, específica /científica e técnica/tecnológica. As duas primeiras acompanham, integram e fundamentam social, cultural e cientificamente a aquisição de competências técnicas, a apropriação de saberes e adopção de atitudes que, apenas na sua globalidade, e interactivamente, poderão propiciar o desenvolvimento de comportamentos profissionais congruentes com o nível de qualificação que se pretende conferir (Imaginario, L. 1991). Para além do desenvolvimento pessoal e social, uma boa formação geral e científica parece tornar mais eficaz a aquisição de competências técnicas (Shapiro, H. 1998).

No entanto, a estrutura curricular, por si, só não garante a consecução dos objectivos e finalidades desta nova formação inicial. Os professores/formadores terão que descentrar-se da transmissão disciplinar do conhecimento, para modalidades mais integradas e interdisciplinares de trabalho. Os conteúdos, dimensão inestimável do processo ensino/aprendizagem, uma vez que não se educa no abstracto, têm de ceder algum espaço aos processos. Ou seja, tão importante como transmitir conhecimento disciplinar, será ensinar como adquirir, organizar e gerir esse conhecimento, uma vez que o professor não pode viver na utopia de conseguir antecipar tudo o que o jovem formando vai necessitar de aprender ao longo da sua vida pessoal e profissional.

O crescimento exponencial de outras fontes de informação/aprendizagem, como sejam os grandes espaços virtuais de comunicação (Internet), disputam de forma clara a hegemonia que o professor/formador, em tempos já teve, como fonte principal do conhecimento. Contudo, ainda que pareça paradoxal, aumenta a sua responsabilidade, uma vez que os jovens precisam de aprender a gerir de forma expedita e adequada a "avalanche" de informação a que estão sujeitos.

A formação inicial e contínua do pessoal docente tem de, ela mesma, ser repensada, por forma a dar resposta aos novos desafios que são colocados a este

grupo profissional. Estes profissionais têm de ser preparados para um conjunto de novos papéis e novas funções que rompem com alguma ortodoxia que tem caracterizado a sua actividade. Como refere Aline Rodrigues (1991), no que diz respeito ao objectivo central do processo educativo/formativo, o importante é ter cabeças bem feitas, em vez de cabeças bem cheias. A actuação dos profissionais da educação / formação deve, em consequência, ser sustentada pelo pressuposto de que o processo é, acima de tudo, realizado pela pessoa e na pessoa, pois são as suas competências pessoais que são desenvolvidas e postas em acção na futura actividade profissional.

O estado da situação implica, segundo Joaquim Azevedo (1996), repensar, entre outras coisas, o papel do estado na educação/formação e as dinâmicas dos seus principais actores, de modo a ultrapassar o paradigma predominante e a desenvolver, insistentemente, práticas mais assentes na construção social da educação. Assim, preconiza-se retirar ao espaço escola a exclusividade da acção educativa, para colocá-la no seio de diferentes agentes (pais, associações, empresas, autarquias, comunidade local, etc). Retirando a exclusividade às escolas, nesta complexa função, não se reduz a sua importância; pelo contrário, a troca e a conflitualidade, subjacentes aos processos de regulação necessários, revitalizarão a dinâmica das escolas. José Garrido (1996) defende que este desafio implica mudanças de raiz nos sistemas educativos, ou seja, no futuro, estes devem ter uma vocação mundialista e, simultaneamente, ser profundamente enraizados em áreas regionais ou subnacionais com uma personalidade cultural definida e de dimensões mais ajustadas às possibilidades da comunicação humana. Deste modo, retira-se, quando convenientemente dinamizado, o sentido da passividade perante as questões educativas/formativas, o que pode resultar no "empowerment" (Friedmann, J. 1992) das respectivas comunidades. Tendo como ponto de partida, os problemas sentidos pelas comunidades educativas, é mais fácil mobilizar os diferentes agentes na tomada de decisões, aquando da construção social dos seus processos.

O carácter ingovernável dos sistemas educativos, a ruptura com o "monopólio" educativo da escola e a "reabilitação" do local em termos de políticas de desenvolvimento são, segundo Rui Canário (1996a), as principais razões para se valorizar a territorialização das políticas e práticas educativas/formativas. Até à data, encarados como factor do crescimento económico, os processos educativos são, agora, considerados dimensões intrínsecas das novas lógicas do desenvolvimento sustentável.

A nova abordagem do desenvolvimento coloca o Homem no centro das suas preocupações. Enquanto endógeno e local, pressupõe o empenhamento das populações locais, de forma a serem capazes de transformar o espaço de contiguidade física num

espaço de solidariedade activa, em suma, constituem-se como actores ou agentes do seu próprio desenvolvimento (Parente,C. e Veloso,L.1991). Nesta óptica, os destinatários da formação passarão a ser entendidos como actores dos processos de transformação e as suas características socio-culturais como definidoras de um dado território (Pedroso,P.1997).

Uma estratégia "*glocal*"(Amaro,R.1993), da acção educativa, concilia os desafios da globalização com a construção das identidades locais e coloca a escola e os seus parceiros, em função das sinergias criadas como agentes do desenvolvimento. Preconizam-se, assim, processos de "des-envolvimento" (Amaro,R.1990) das comunidades locais, onde os "territórios educativos" se assumem como parceiros muito válidos na construção de uma vida social que rompe com os constrangimentos que impedem a realização individual, social e ambiental do ser humano.

Nesta verdadeira Sociedade das Sociedades (Cameiro,R.1996) ou Sociedade Solidária (Roque Amaro), o processo educativo é restituído à sua dimensão comunitária. Deixa então de fazer sentido falar de abertura da escola ao meio, modo estruturalmente pouco eficaz, porque esta emerge do contexto social em que está inserida. Ainda que os pontos de vista sejam diferentes, aposta-se no uso de linguagens facilitadores da participação, por forma a que a negociação das grandes finalidades dos processos educativos seja, ela mesma, potenciadora do des-envolvimento dos agentes envolvidos. Urge então construir uma nova representação de escola, que de unidade administrativa do sistema educativo passe a ser considerada como espaço de inovação e de mudança onde os diferentes actores podem exprimir os seus interesses, receios e projectos.

Esta escola deve ser inquieta e flexível, e , por consequência, apta a questionar o normativismo, externamente determinado, gerador de dependências em relação às grandes políticas nacionais, por natureza homogenizantes e racionalizadores. De reprodutora, a escola assume-se , agora, como co-constructora das identidades locais adentro de um novo paradigma que tem a diversidade e a criatividade humanas como elemento central das suas dinâmicas.

Desta problematização das relações entre formação inicial e exigências do mundo do trabalho, poderíamos afirmar que, à luz dos paradigmas emergentes, a dicotomia entre desenvolvimento pessoal e social parece não fazer sentido.

Se o ensino/ formação estão ligados, ainda que de forma complexa, ao desenvolvimento do mundo da produção, o segundo deve deixar de constituir-se como o centro de gravidade soberano de toda a lógica de funcionamento das sociedades (Cameiro,R.1996). É que, é impensável defender que no futuro, as pessoas deverão ser mais intruídas em matemática e menos versadas em literatura (OECD,1989).

3.2 Estratégias de Transição para o Mundo do Trabalho

Outrora um processo linear e previsível, a transição dos jovens para o mundo do trabalho ganhou outros contornos. Ou seja, à formação / educação seguia-se o trabalho, trabalho significava emprego e emprego vinculação (Carvalho, A. 1996). Nos nossos dias, a sociedade globalizada promove a emergência de novos padrões económicos, sociais e culturais, que são um desafio permanente a uma integração bem sucedida no mercado de trabalho.

A transição pode ser definida como um acontecimento que resulta de uma mudança no próprio e/ou no mundo e requer uma mudança no comportamento do indivíduo e no seu relacionamento com os outros (Schlossberg,N.K. 1981,p.5).

Ou seja, transições são mudanças que implicam, muito frequentemente, o assumir de novos papéis tornando necessário a mobilização de recursos pessoais e outros que permitam que estas se façam com sucesso e de forma gratificante (Cleto,P.1991). O termo transição é, assim, usado para referir mudanças várias e diversificadas com que os indivíduos se confrontam em todo o seu ciclo de vida, não sendo um particular de um determinado grupo etário, a exemplo - a juventude. Estas transições, apesar de vividas ou experienciadas como uma descontinuidade pessoal (Hopson e Adams, 1977 citados por Brammer e Abrego, 1981), podem representar ganhos ou perdas, dependendo da avaliação que os sujeitos fazem das mesmas. As transições caracterizam-se ainda por serem previsíveis (ex: arranjar emprego no fim do curso) ou imprevisíveis (ex: ser despedido de um emprego sem que nada o fizesse prever); e normativas (acontece à grande maioria das pessoas) ou não normativas (acontece a uma minoria de pessoas) (Cleto,P,1991).

A transição “escola-mundo do trabalho” pode ser considerada previsível e normativa, na medida que é aquilo que se espera que aconteça à maioria das pessoas quando terminam o seu período de formação. No entanto, como em outros momentos significativos na vida dos indivíduos, este processo não é isento de algum desconforto psicológico, devendo, em consequência disso, ser objecto de intervenções intencionais (Imaginário, L. e Campos,B.P, 1987) por parte dos agentes mais significativos - família,

escola e professores. Estas intervenções ganham particular importância quando se sabe que o desemprego juvenil atinge níveis extremamente elevados em toda a Europa. Portugal não é excepção: nos anos 80, os números oficiais indicavam que 60% do desemprego global recaía no grupo de jovens entre os 15 e os 19 anos (Andrade, M. 1989).

Na nossa sociedade, e com as mudanças que lhe estão associadas, o estudo dos processos de transição para o mundo do trabalho ganha particular importância por várias ordens de razões, entre as quais destacaremos:

- o trabalho continua a ser uma das actividades mais importantes na vida da maioria das pessoas;
- o trabalho começa a ser um elemento estruturante da vida dos indivíduos ainda quando estes estão em formação (preparação para o futuro profissional) (Peiró, J. et al. 1994);
- o trabalho tem grande importância nos processos de participação dos indivíduos na vida social e na construção da sua estrutura identitária.

No caso dos mais jovens, acresce que ao processo de transição para o mundo do trabalho está associado o acesso a outras características socialmente atribuídas ao estatuto adulto (Pais, M. 1991).

Quando se desenvolve um tópico, ou um projecto de investigação, em torno da questão - "transição/inserção dos jovens no mundo do trabalho", é porque se assume que o processo integra características específicas neste grupo etário. Porém, reduzir a sua análise como se de um grupo homogéneo se tratasse - "a juventude"- pode tornar-se perigoso (Roquero, E, 1994) . A "Juventude" , assim entendida, esconde concepções causais sobre a condição de ser jovem - qualidade natural - retirando, desta forma, a potencialidade que um olhar mais "microscópico" pode proporcionar. É que, "*los sujetos se enfrentan a los cambios en las condiciones objetivas con diferentes sistemas de percepción y desde diferentes orígenes de clase, capital social y bagaje formativa, por lo que el acceso al empleo se produce desde una diversidad de representaciones, aspiraciones, expectativas e valores individuales, esto es, desde los capitales diferenciados que posee cada individuo y a pesar del hecho de tener el mismo tiempo biológico o edad*" (Roquero, E. 1994. p. 152). Ou seja, este tipo de concepções ou posicionamentos compromete a compreensão do processo de transição "escola - mundo do trabalho" em três aspectos essenciais:

1. esquecem as influências sociais existentes que em muitos casos actuam como condições estruturais;
2. atribuem por limites demográficos um carácter homogéneo a um colectivo restringindo, dessa forma, a análise da diversidade interna;
3. **por último, limitam-se ao estudo da influência do elemento idade, com o qual, não só reduzem a explicação do processo de oferta da força de trabalho como ainda, tudo se limita a um elemento apenas da mesma.**

Machado Pais (1991) refere que, num estudo que levou a cabo em Portugal, os dados da pesquisa sugerem que as formas de transição para a vida adulta, onde se inclui a transição para o mundo do trabalho, estão associadas à emergência de novos modos de vida, cujo conteúdo, natureza e diversidade parecem tornar obsoletas as velhas teses que interpretavam a inserção profissional dos jovens de forma homogeneizante e economicista.

O interregno entre a formação e o mundo do trabalho teve, ainda segundo o autor anteriormente referido, duas grandes abordagens, ambas amplamente difundidas na literatura sociológica e em alguns discursos políticos:

- a “tese da inadequação da escola ao mercado de trabalho”;
- a “tese da alergia dos jovens ao trabalho”.

A primeira coloca, a montante do processo de inserção profissional a causa do desemprego dos jovens e, em consequência, seria no âmbito da formação que as medidas teriam que ser implementadas - abertura da escola ao meio, participação das empresas na estruturação dos programas de formação, estruturas curriculares mais orientadas para as necessidades, talvez imediatas, do tecido produtivo. Em suma, caberia à escola e aos seus mais directos actores a resolução do problema. A segunda, tese da alergia dos jovens ao mundo do trabalho, que teve grande sucesso e projecção mediática nos anos 60 (Geminel, P. 1988), remeteria para os indivíduos e para as suas opções de vida a explicação para as dificuldades de inserção profissional. Segundo P. Geminel (1988) esta tese foi, na altura, fortemente criticada por sociólogos como P. Bourdieu e O. Galland, por ser hiperculturalista, pois considerava os jovens como uma entidade cultural homogénea que se opunha ao mundo adulto.

As consequências mais óbvias e imediatas do discurso, então, vigente foi o lançamento de um conjunto de medidas que pretendiam “tratar e prevenir” os males da

escola / centros de formação e da “juventude”. Remeter para a escola/centro de formação e seus formandos a solução do problema poderia tornar-se perigoso, pois qualquer solução que se centre exclusivamente na política formativa vai fracassar sempre na sua pretensão de contribuir para a inserção profissional dos jovens (Fluixà, F.M. 1994), na medida em que estamos a olhar o problema de uma forma parcial deixando escapar as interacções entre os elementos que estruturam a sua complexidade, como sejam: acesso à formação, o acesso ao emprego, qualificações necessárias, certificações escolares e profissionais, ofertas de emprego, modalidades de contratação, salários e, não menos importante, processos de (des)envolvimento local (Amaro, R. 1990).

No nosso país, ainda é actual e frequente encontrar “discursos” que remetem para a escola o exclusivo da responsabilidade no processo de formação dos jovens. Veja-se, a exemplo, o título de um artigo do jornal o “Publico” (3/6/1997, p.21) - “A escola não prepara”.

A complexidade de que se reveste a questão da transição “escola-mundo do trabalho” aconselha a novas posturas metodológicas e, até, epistemológicas na abordagem científica da mesma. Deve valorizar-se a investigação social específica em detrimento de análises macro-sociais (Roquero,E,1994), pois só um seguimento específico e desagregado dos processos poderá desocultar e caracterizar a diversidade de estratégias que os jovens desenvolvem e, ao mesmo tempo, romper com as taxonomias/categorias que, pela sua natureza, são sempre redutoras da realidade que encerram/representam. Concretizando: faria todo o sentido, entre outras abordagens, o lançamento de estudos longitudinais sobre os fluxos de inserção (Fluixà, F.M,1994) no mercado de trabalho e dos mecanismos a eles associados, tendo em conta a diversidade interna deste colectivo.

Neste novo alinhamento, vemos a literatura científica, em torno desta questão, caracterizar o processo de inserção profissional como um período mais longo e complexo do que aquilo que é dado observar antes da crise dos anos 70. Por um lado, as novas incorporações na vida activa são mais demoradas; por outro, as que são “bem sucedidas” podem caracteriza-se, em traços largos, como precárias. Esperanza Roquero (1994) caracterizou a inserção profissional dos jovens como se de uma “porta giratória” se tratasse. Ou seja, o primeiro emprego para os jovens não é mais que o início de um processo de entradas e saídas do mercado de trabalho, passando por períodos mais ou menos longos de formação profissional. A expectativa de uma inserção profissional com

a consequente estabilidade contractual e a desejada progressão na carreira parece cada vez mais afastada. Num estudo realizado em França, Olivier Galland (1985) sintetiza, da seguinte forma, as principais características da inserção dos jovens na vida activa:

- efectua-se durante um longo período de tempo;
- é acompanhada por uma forte precaridade dos empregos ocupados;
- a relação entre os títulos escolares e os postos de trabalho tende a afastar-se.

À complexidade com que se reveste o fenómeno da inserção profissional dos jovens, devemos acrescentar o facto de muitas das dificuldades encontradas fugirem aos registos oficiais. O chamado “desemprego oculto” (Peiró, J. et.al, 1994; Andrade, M. 1989) inclui: o caso dos jovens que prosseguem estudos por não encontrar emprego, apesar desta não ser a sua primeira opção (transição escola-escola); os que frequentam temporariamente cursos de formação; as raparigas que optam pelo casamento ou pelos trabalhos domésticos na impossibilidade de encontrar emprego; os estudantes que acumulam situações de trabalho temporário; os que trabalham nas produções familiares sem registo; etc.

Um outro elemento importante, na compreensão das estratégias de inserção, são os meios a que os jovens recorrem para conseguir a sua inserção profissional. Os “meios para conseguir emprego” podem ser considerados formais ou informais. Como exemplo dos primeiros, temos, concursos públicos, centros de emprego, resposta a anúncios. O recurso aos conhecidos, amigos e familiares ilustra aquilo que se entende por meios informais de procura de emprego.

Num estudo realizado em Portugal, Madalena Andrade (1989) refere que os resultados globais revelam que os jovens, quando procuram emprego, recorrem sobretudo a meios “informais”, ou seja, os meios oficiais são preteridos relativamente aos circuitos “paralelos” de poder: a influência de familiares, conhecidos e amigos. Em Espanha, num estudo realizado por Casal e Planas (1991), citado por Fernando Fluixá (1994), na área urbana de Barcelona, os resultados gerais apontam no mesmo sentido, isto é, 68,4 % dos empregos conseguem-se pela influência dos pais e amigos.

Faria sentido, no âmbito da questão anteriormente referida, que para além da questão quantitativa - quais os meios a que recorrem os jovens - se começasse a esclarecer as razões da escolha dos mesmos. Esta forma de análise poderá fornecer dados de natureza qualitativa, de grande riqueza, para o planeamento e lançamento, quer de modalidades de formação, quer de programas de apoio à inserção profissional.

O fraco uso que grande parte dos jovens faz, dos mecanismos formais para conseguir um lugar, de qualidade, no mercado de trabalho, aconselha a uma reestruturação das modalidades de divulgação dos programas de formação e emprego, assim como das instituições que os promovem. É que, os jovens de mais fracos recursos, não apenas económicos mas sobretudo sociais e culturais, são os que se encontram mais arredados do acesso aos mecanismos formais de apoio à formação e ao emprego.

Um outro aspecto importante, para análise, seria conhecer a sensibilidade dos centros de formação e escolas para a questão da inserção profissional dos jovens aquando da conclusão do seu período de formação. A exemplo, se existem quais as estruturas de apoio existentes nas escolas / centros de formação para apoiar os jovens e as suas famílias nesta tarefa tão significativa.

Em jeito de conclusão do presente tópico, será de referir que as políticas e as práticas, com vista à inserção dos jovens no mercado de trabalho, devem ter em conta os elementos a montante e a jusante do processo de transição. Porque se trata de um processo, não pode negligenciar as dinâmicas/interacções que se estabelecem entre os vários subsistemas. No que se refere aos jovens, o pressuposto deve ser de que estes são um interveniente activo no processo e, conseqüentemente, toda a política de apoio à inserção profissional deve ser suficientemente flexível por forma a se integrar nos projectos de vida dos seus destinatários. Como refere Esperanza Roquero (1994), a compreensão das estratégias pessoais de transição, para o mundo do trabalho, passa pela análise da forma como cada indivíduo “avalia” as mudanças objectivas dos diferentes contextos de vida (percurso escolar, oportunidades de emprego, competências pessoais, etc.). Decorre, então, que as regras do jogo não são utilizadas de igual forma pelos diversos jovens que tentam entrar no mundo do trabalho.

4

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL
COM EQUIVALÊNCIA ESCOLAR
NÍVEL III**

Contexto

Percursos de formação

O “mercado local” de formação

4. Formação Profissional Inicial com Equivalência Escolar - Nível III

De acordo com o organograma do sistema educativo / formativo português, incluem-se sob a designação: “Formação Profissional Inicial -Nível III” - os cursos tecnológicos do ensino secundário; os cursos profissionais nas escolas profissionais; a aprendizagem: formação em alternância e o ensino secundário recorrente por unidades capitalizáveis - cursos de carácter técnico¹.

Este tópico tem como principais objectivos:

- apresentar o contexto socio-político em que estes sistemas / percursos surgem;
- esclarecer os princípios que os estruturaram e caracterizar a organização de cada um deles;
- dar a conhecer o “mercado local de formação” para este nível de qualificação.

A análise das práticas de formação, ao nível do território educativo (Canário,R.1996b), é uma forma de compreender o modo como os actores locais se apropriaram das políticas determinadas pela tecno-estrutura do poder central. Interessamos esclarecer as circunstâncias em que surgem as principais ofertas de formação inicial¹, **sistemáticas regulares e não regulares**, e a forma como a população escolar se distribui por cada uma delas. Desta forma, ficaremos em melhores condições de perceber: as lógicas da procura dos cursos tecnológicos do ensino secundário; a visibilidade social deste percurso de formação e a caracterização social dos jovens que o frequentam.

4.1 Do contexto

Nos finais dos anos 70, a formação /educação orientada para a qualificação era quase inexistente e a que existia estava mal organizada e não tinha expressão no número de alunos que estavam inseridos no sistema escolar. Fora do sistema escolar, em organismos como o ministério do emprego e da formação profissional, a formação

¹ Estes cursos, apesar de referidos, não serão objecto de desenvolvimento neste trabalho, na medida em que se trata de um percurso de formação que funciona em regime nocturno e tem um público alvo distinto dos restantes.

² Formação Profissional Inicial , no contexto deste trabalho, é todo o ensino e formação profissional que tenha como objectivo a produção “imediate”, na conclusão da frequência, de competências que possam ser transferidas para um desempenho profissional.

profissional inicial dava os primeiros passos sem capacidade de formar os elevados contingentes de jovens sem qualificação. Passada uma década, Portugal continuava desprovido de uma oferta de formação inicial capaz de consolidar as opções de desenvolvimento económico e social (Ribeiro, N. e Travassos, A., 1998).

As comparações da situação portuguesa com os dados internacionais davam cada vez maior visibilidade ao “deficit” do sistema educativo / formativo português.

Tendo por base a consensualidade do diagnóstico (Paulo Pedroso, 1993), que assentava nas carências de formação profissional inicial, surgem, nos anos 80, diversas medidas.

Passou-se de uma situação de quase inexistência de formação profissional inicial para a emergência de diversas vias alternativas, promovidas por diferentes agentes, algumas delas concorrentes entre si.

Assistimos, então, na década de 80, à revalorização do Ensino Técnico-Profissional (Despacho Normativo nº194-A), à criação dos cursos profissionais e ao desenvolvimento dos cursos de Aprendizagem em Alternância (Dec. Lei nº102/84).

Joaquim Azevedo (1991,24) faz, conforme o quadro que a seguir se apresenta, a síntese das pressões externas e internas para o relançamento, em Portugal, do ensino técnico nas escolas secundárias:

Quadro nº 4.1 Pressões internas e externas para o lançamento do ensino técnico

Exame da política de educação em Portugal - OCDE - 1983

Desemprego que atinge sobretudo os jovens, e mais de 500.000 do grupo etário dos 15-19 anos estão na vida activa sem qualificação.

Ensino vocacional insuficiente e mal orientado.

O *numeros clausus* no ensino superior deixam milhares de jovens sem saída.

Exigências crescentes de uma mão de obra qualificada

Pais reclamam retorno do ensino que prepare para a vida e para o mundo do trabalho.

Empregadores e associações empresariais clamam por ensino técnico.

Adaptado : Azevedo, J. (1991.24)

As respostas, às lacunas apontadas, pautaram-se pela implementação de subsistemas de formação inicial muito orientados para as necessidades do tecido

económico. Eram, então, bastante celebradas as teorias do capital humano e a aproximação do sistema educativo ao sistema de emprego parecia constituir um desígnio nacional (Silva,J., Silva,A. e Fonseca,J. 1996).

Esta aproximação da educação ao trabalho foi bastante criticada por alguns autores (Stoer, Stoleroff e Correia,1990; Correia,1990) por valorizar o eixo escola-economia esquecendo o eixo escola - democracia. Ainda segundo os autores acima referidos, nos anos 80, a política educativa portuguesa caracterizou-se por desempenhar um papel cada vez mais instrumental na satisfação das necessidades da economia. Aquilo a que chamaram *nova tendência vocacionalista (funcionalismo)* (Stoer, Stoleroff e Correia,1990), pautou-se, em termos de política educativa, por uma resposta imediata aos apelos que as novas necessidades económicas exprimiam, abandonando-se, conseqüentemente, as preocupações democratizantes. As modalidades de formação profissional de jovens, então implementadas, pareciam preocupar-se apenas com uma preparação para o mundo do trabalho que passava pela aquisição de conhecimentos técnicos, muitos específicos, para uma dada profissão, que a curto e médio prazo se tornariam obsoletos. Sérgio Grácio (1986) faz ainda uma outra leitura da situação: considera as medidas implementadas, aquando do lançamento do ensino técnico nas escolas portuguesas, como uma **tecnologia social**, na medida em que se pretendeu intervir, pela modificação da estrutura do sistema escolar, no processo de produção e resfriamento das aspirações (dos jovens). Ou seja, a principal preocupação não seria a qualificação dos recursos humanos - tão necessários ao relançar da economia portuguesa - mas sim, a tentativa de resolver o problema do grande contingente de jovens que, desejando, não conseguia entrar para o ensino superior.

Decorre um período de aproximadamente 10 anos, em que as críticas, as reflexões e as avaliações feitas às políticas avulsas, nomeadamente das entidades públicas, conduziram a um patamar de algum entendimento. Isto é, a formação profissional inicial deveria ter como suporte um sistema estruturado e estruturante das acções que se desenvolvem no seu domínio. Neste contexto, assiste-se ao esforço dos Ministérios da Educação e do Trabalho, no sentido de criar um quadro que ordenasse os dispositivos de formação profissional existentes e aqueles que se viesse a criar (Pedroso,P.1993).

No âmbito da formação ao nível do ensino secundário (cursos profissionais, cursos aprendizagem e cursos tecnológicos), conseguiu-se criar uma “matriz comum” (Azevedo, J. 1994) que orientou a sua estrutura. Veja-se em quadro:

Quadro nº 4.2 - Matriz comum aos percursos de formação sistemática pós 9º ano em Portugal -1992

características percursos	escolaridade de acesso	duração anos/horas	componente de formação (% da carga horária total)		
			geral socio- cultural	específica ou científica	técnica ou tecnol. g.
cursos tecnológicos	9º ano	3 anos (3270 h)	34	30	36
escolas profissionais	9º ano	3 anos (3600 h)	25	25	50
aprendizagem (nível 3)	9º ano	3 a 4 anos (4800 h)	19	19	62

(adaptado, Azevedo, J. 1994, 81)

Da análise do quadro, podemos retirar que todos os percursos têm: aproximadamente 3 anos; o seus planos curriculares estruturam-se em três componentes de formação (geral/ socio-cultural, específica/ científica e técnica/ tecnológica); certificam profissionalmente com o nível 3 e conferem equivalência ao 12º ano do ensino secundário.

Os anos 90 caracterizam-se, em termos de políticas e práticas de formação profissional inicial, por uma estruturação, com base comum, dos diferentes percursos. Contudo, se uma leitura mais ligeira apresenta os diferentes percursos como próximos, uma análise mais detalhada revela que cada um deles tem pressupostos, de raiz, diferentes sobre o que deve ser a formação profissional inicial de nível III.

Esta “diversidade na unidade” pretendeu: a) garantir que todos os percursos asseguravam, a par da preparação para as actividades profissionais, uma formação de carácter mais geral, preocupada com o desenvolvimento pessoal dos alunos; b) tomar claras as características de cada subsistema, para que as opções se fizessem de acordo com os projectos de vida de cada jovem.

É que, é conhecida a forma labiríntica (Palma, A. 1998) e desarticulada com que as informações chegam, muitas das vezes, junto dos jovens e das suas famílias.

Acresce à natureza complexa da informação, o facto de grande parte das escolas não disporem de serviços e de técnicos especializados na área da orientação escolar e profissional. A exemplo, na região do Algarve existem 22 técnicos, afectos à Direcção Regional de Educação, para um universo de 13.280 alunos do secundário, destes, 4446 frequentam cursos tecnológicos (DREA, 1997).

4.2 Percursos de Formação

São apresentados, separadamente, os três percursos de formação inicial referidos no quadro anterior. A análise, de cada um deles, obedece a três aspectos: objectivos, estrutura curricular e comentário crítico. Os cursos tecnológicos do ensino secundário são apresentados com maior detalhe por se tratar do percurso que está subjacente à investigação que foi desenvolvida.

4.2.1 Aprendizagem Formação em Alternância

Começou por ser uma acção piloto, de formação profissional de jovens, no início dos anos 80. Tinha como objectivo fundamental apresentar-se como um percurso alternativo, de formação extra-escolar, para os jovens que abandonavam o sistema escolar sem qualquer qualificação profissional. O que até hoje, se bem que de forma mais atenuada pela convergência dos diferentes percursos, caracteriza e distingue este percurso dos demais é a formação em alternância entre a escola/centro de formação e a empresa (inspirado no sistema dual alemão) e a equivalência escolar no final do ciclo de formação. A estes dois grandes princípios do modelo pedagógico, acrescenta-se a progressiva institucionalização da participação de novos actores sociais na gestão da formação (Ribeiro, N. e Travassos, A. 1998).

A publicação da, assim conhecida, “Lei da Aprendizagem” (Dec. Lei nº102/84, 29 de Março), vem instituir, em definitivo, esta via de formação extra escolar. Para os autores, anteriormente citados, a institucionalização deste sistema correspondeu a uma inovação em Portugal, no panorama da formação de jovens. Apresentava três valências que até então nunca tinham sido implementadas de forma integrada, a saber: uma equivalência escolar, uma qualificação profissional e uma experiência real de trabalho durante o período de formação. Dos três aspectos, anteriormente referidos, gostaríamos de fazer notar o papel das experiências reais de trabalho. Primeiro, porque nos anos anteriores à implementação desta via, aquando da unificação dos ensinos básico e

secundário (anos 70 e princípio dos anos 80), não havia tradição de colaboração, ou mesmo de relação, entre a escola e a empresa. Segundo, porque esta aproximação aos contextos reais de trabalho não foi implementada apenas por razões de natureza pedagógica (aprender - fazendo), mas também, como uma medida facilitadora da inserção dos jovens no mundo do trabalho (Féu, M. 1997).

No que se refere à estrutura curricular, é de notar a valorização da componente de formação "socio-cultural", onde se incluem as disciplinas de português, inglês, matemática e mundo actual. Esta componente surge como garante da equivalência escolar, a ser concedida pelo Ministério da Educação, da dignificação das profissões de execução e da adaptabilidade às dinâmicas do mundo do trabalho (Ribeiro, N. e Travassos, A. 1998).

A formação em contexto real de trabalho, como medida facilitadora da inserção/transição dos jovens para o primeiro emprego, é o aspecto que nos merece o comentário final. A virtualidade apontada a esta forma de aprendizagem é clara: fornece, aos formandos, novas grelhas de leitura e promove a emergência de novas representações sobre o mundo do trabalho (Arsénio, L. 1995). Desta forma, o formando é capaz de experienciar alguns dos constrangimentos do trabalho, de modo a que aquando da transição para o primeiro emprego, tenha menos dificuldades de "adaptação". (Watts, G. 1983). Contudo, o contexto, porque de aprendizagem se trata, deve apresentar dimensões formativas que ultrapassem o apetrechamento de saberes técnicos e promovam competências de natureza relacional e psico-social.

A formação em contexto real de trabalho é, ainda, um período de aprendizagem, que deve ter por base os objectivos que estruturaram um determinado ciclo de formação. A investigação que, em Portugal, se debruçou sobre o sistema "Aprendizagem", pôs em evidência, na maioria das vezes, alguns disfuncionamentos na forma como são operacionalizadas as aprendizagens em contexto real de trabalho, ou seja, constatou-se que:

- a) *as empresas que se candidatam, para receber formandos, não possuem pessoal pedagogicamente qualificado para exercer o cargo de formador;*
- b) *nenhum dos monitores entrevistados frequentou cursos de formação de formadores;*
- c) *o parque industrial das empresas é, por vezes, bem mais envelhecido do que aquele que se encontra disponível nos centros de formação;*

- d) *algumas empresas candidatam-se sem ter os recursos materiais necessários para a formação dos aprendizes;*
- e) *algumas empresas parecem estar mais preocupadas em retirar dividendos monetários da formação do que em garanti-la;*
- f) *o controlo da qualidade da formação é frágil, pois só assim se poderão explicar situações aberrantes quanto as de colocar os jovens a varrer chão, acartar caixotes ou fazer recados, etc. (Cabrito, B. 1994:125).*

Se a aprendizagem, em contexto real de trabalho, é o elemento diferenciador e inovador relativamente aos outros dois percursos que temos estado a analisar, é caso para perguntar como pode acontecer formação quando se comprometem as verdadeiras dimensões formativas que este espaço deveria promover.

4.2.2 - Escolas Profissionais

A criação das escolas profissionais em 1989 aparece justificada, em vários documentos, pela necessidade de reforçar a formação de técnicos intermédios qualificados, pois os outros subsistemas existentes, não apresentavam capacidade de resposta.

O contexto bastante favorável (Marques, M. 1993; Mendes, J.; Rocheteau, M. e Patrício, M. 1998), para a sua emergência, caracteriza-se pela convergência de vários factores (Marques, M. 1993), de entre os quais são de destacar: a) Lei de Bases do Sistema Educativo, que prevê o ordenamento jurídico específico para o ensino profissional; b) a formação de técnicos intermédios que é vista como uma necessidade, pois os estudos sobre necessidades de recursos humanos apontam esta “categoria” como prioritária; c) a formação profissional que começa a ser encarada como um novo espaço de participação dos parceiros sociais; d) a existência de recursos financeiros acrescidos resultantes da possibilidade de acesso, por parte do país, aos fundos comunitários.

Um aspecto, realmente inovador, foi o facto de se ter chamado a sociedade civil a participar no esforço de formação e qualificação dos jovens. Surpreendente foi a adesão das várias estruturas que se apresentaram como promotores das escolas profissionais: autarquias locais, associações socio-profissionais e empresariais, empresas privadas, sindicatos, associações de desenvolvimento, etc. A aposta na iniciativa da sociedade civil foi um elemento central neste novo modelo de formação e

compreende-se à luz de cinco objectivos (Azevedo, J. 1994:92): a) adequar a oferta de formação ao contexto envolvente, respondendo, assim, de forma mais próxima e eficaz, às necessidades locais e sub-regionais de desenvolvimento; b) co-responsabilizar as organizações da sociedade civil na constituição de um subsistema de ensino e formação tecnológica e profissional; c) territorializar as iniciativas de formação, que têm sido objecto de decisão exclusiva da administração central; d) aproveitar eficientemente os escassos recursos, reunindo-os e orientando-os para os fins que os actores locais considerem mais adequados; e) gerir mais eficazmente a entrada de diplomados na vida activa, observando muito de perto esse complexo processo de inserção profissional.

Em síntese, o paradigma da territorialização das práticas educativas/formativas, ganhou, alguma, operacionalidade no modelo das escolas profissionais. A qualificação dos jovens começa a ser vista como uma responsabilidade partilhada pelos actores mais significativos das dinâmicas locais. Foi no âmbito da formação inicial de jovens que se deu o primeiro passo para retirar à “escola” a hegemonia nas políticas e nas práticas de formação. As relações entre o campo da formação e do emprego começam a ser abordadas numa perspectiva sistémica (Marques, M. 1993), e não como dois mundos de costas voltadas, ou seja, os percursos e os perfis de formação passam a ser discutidos, de uma forma alargada, com aqueles que vão ser os empregadores.

Os cursos profissionais desenvolvem-se ao longo três anos lectivos, 1200 horas por ano, com planos curriculares que incluem:

- uma componente de formação socio-cultural, comum a todos os cursos profissionais;
- uma componente de formação científica, definida em correlação com a especificidade de cada curso;
- uma componente de formação técnica, prática, artística e tecnológica, que varia de curso para curso, cuja a carga horária não deve ultrapassar os 50% do total estabelecido no plano de estudos.

Esta arquitectura do plano curricular, em três componentes de formação, pretende facultar aos jovens um desenvolvimento pessoal integral construído a partir de uma boa formação geral, do conhecimento das ciências de base que fundamentam as tecnologias e/ou técnicas de um sector profissional e uma sólida formação técnica que possibilite o desempenho de competências profissionais num determinado sector de

actividade, rejeitando a perspectiva da “formação para a profissão” ou “formação para o posto de trabalho”(Marques,M.1993).

A autonomia de cada escola, na gestão desta, já designada, arquitectura curricular, exerce-se fundamentalmente ao nível da componente de formação técnica /tecnológica / prática, uma vez que as outras componentes de formação pretendem, em grande parte, assegurar as equivalências escolares para os alunos que desejem prosseguir estudos no ensino superior. É na formação técnica /tecnológica/ prática que a escola vai explorar possibilidades de desenvolvimento curricular como sejam: experiências de trabalho, estágios, provas de aptidão profissional³, parcerias diversas com o tecido empresarial, social e cultural.

Um aspecto muito importante é que a formação se desenvolve segundo uma estrutura modular. A estrutura modular constitui uma forma de organizar a formação profissional de um modo flexível, tendo implicações ao nível do desenvolvimento curricular, da organização da escola e das práticas pedagógicas. Parte-se do conceito de módulos como unidades de aprendizagem autónomas mas integradas num todo coeso (GETAP, 1992). Estas unidades podem ser combinadas entre si de diferentes formas, conforme o itinerário de formação negociado entre o formador e o formando. Respeita-se, desta forma, os ritmos de aprendizagem e progressão de cada aluno. Estamos perante aquilo que é habitual designar por processos de aprendizagem centrados nos alunos.

Perante o anteriormente apresentado, as escolas profissionais, porque fortemente enraizadas nas dinâmicas locais de desenvolvimento, apresentam-se como uma alternativa muito válida na qualificação profissional de jovens e na sua bem sucedida inserção profissional. Os contactos, que assumem diversas modalidades, com o mundo do trabalho e a experiência empresarial de alguns dos formadores, são um elemento fulcral para a concretização desse grande objectivo da formação inicial qualificante. Porém, algumas fragilidades podem ser apontadas: dificuldades na criação de quadros de pessoal docente a tempo inteiro (Mendes,J;Rocheteau,M.e Patrício,M.1998), devido à reduzida dimensão da população escolar, bem como carência de formação pedagógica dos formadores da componente técnica / tecnológica/prática e

³ Esta prova resulta de um projecto de trabalho desenvolvido em estreita ligação com as futuras actividades profissionais do aluno. No final, a prova é avaliada pela sua apresentação perante um júri composto por elementos da escola e entidades externas relacionadas com as áreas dos cursos e do mundo do trabalho.

dificuldades, por parte de algumas escolas, na concretização da estrutura modular (Marques, M. 1993), quando se sabe que esta inovação pedagógica é um dos elementos mais estruturantes de todo o funcionamento das escolas profissionais (GETAP, 1992).

4.2.3 Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário

O novo ensino secundário, que foi generalizado no ano lectivo 1993/94, tem a duração de 3 anos e no cumprimento do ponto 3 do artigo 10º, da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46 / 86) "organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento dos estudos, contudo, todos eles contêm componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequados à natureza dos respectivos cursos". O ensino secundário é, assim, configurado por uma via com dois tipos de cursos, apenas predominantemente orientados, uns, mais para a vida activa, e, outros, mais para o prosseguimento dos estudos. Segundo Luis Imaginário (1997), a configuração do ensino secundário regular foi balizada, quer pela Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelecia os dois tipos de cursos, quer pelo Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, que definia a estrutura curricular.

O novo ensino secundário surge então com os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento dos estudos - CSPOPE e cursos secundários predominantemente orientados para a vida activa - CSPOVA, utilizando-se actualmente a designação de cursos gerais, para os primeiros, e de cursos tecnológicos, para os segundos.

Ambas as vias apresentam como grandes finalidades:

- a) Aprofundar valores, atitudes e práticas que preparem intelectual e afectivamente os jovens para o desempenho dos diversos papéis sociais (cidadão, trabalhador, membro de uma família, associado,...);

- b) Desenvolver capacidades como as de reflexão crítica, observação, curiosidade científica, comunicação, cooperação, hábitos de trabalho individual e em grupo, iniciativa, disponibilidade para a mudança, conducentes a uma realização individual e social gratificantes;
- c) Proporcionar o aprofundamento de saberes, saber-fazer e saber-ser, e o domínio de instrumentos e de metodologias que se fundamentem numa cultura humanística, artística, científica e tecnológica e favoreçam uma educação permanente e ao longo da vida;
- d) Consolidar motivações e interesses próprios face a opções escolares e profissionais num mundo em acelerada mudança;
- e) Facultar uma formação que aproxime o jovem à comunidade, aos contextos de trabalho e de vida, ao património cultural e ao ambiente de modo a permitir-lhe, segundo as suas capacidades e interesses, contribuir para a melhor solução de problemas do país e da comunidade internacional (GETAP, 1993)

As finalidades anteriormente enunciadas para o ensino secundário (ES), podem indicar uma clara duplicidade de sentidos, que também parecem estar consagrados no artigo 9º da LBSE ,ou seja, por um lado são valorizadas valências do domínio das competências humanas/sociais e não técnicas, actualizáveis nos mais diversos contextos da vida, por outro, parecem existir preocupações com a preparação para a vida activa, vulgo, mundo do trabalho. A (in)compatibilidade destas duas orientações, nomeadamente nos cursos tecnológicos, será discutida em outro ponto deste trabalho.

Assim, o ensino secundário organizou-se com base em predominâncias de vários ramos do conhecimento científico, o que resultou em quatro agrupamentos disciplinares, conforme quadro nº 5.3 .

Ambos os tipos de cursos têm a duração de 3 anos, correspondendo aos 10º, 11º e 12º anos. Conferem diploma de fim de estudos secundários e os cursos tecnológicos conferem também um diploma de qualificação profissional de nível III.

Quadro nº 4.3 - Cursos Secundários - segundo a dominante do conhecimento científico.

Agrupamento 1 Científica e Natural	Agrupamento 2 Artes	Agrupamento 3 Económica e Social	Agrupamento 4 Humanidades
<ul style="list-style-type: none"> • Curso C. Geral • Cursos Tecnológicos Informática Construção Civil Elect/ Electrónica Mecânica Química 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso C. Geral • Cursos Tecnológicos Design Artes e Ofícios 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso C. Geral • Cursos Tecnológicos Serviços Comerciais Administração 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso C. Geral • Cursos Tecnológicos Comunicação Animação Social

Fonte: Dossier de Orientação - Volume I

A sua população, segundo os "Documentos de Apoio ao Debate -1 - Encontros do Ensino Secundário"(1997), tem vindo a crescer: é, hoje, mais heterogénea, os alunos são originários de todos os meios sociais, culturais e económicos da sociedade portuguesa e, naturalmente⁴, possuem aptidões, motivações, interesses, capacidades e conhecimentos diversificados. Este documento revela, ainda, a urgência de se reflectir sobre a forma como os tradicionais sistemas de organização e funcionamento das escolas secundárias vão responder a esta nova realidade. O alargamento da escolaridade obrigatória, para 9 anos, pode ter contribuído para aumentar as expectativas dos jovens e das famílias, relativamente aos ganhos que um diploma de estudos secundários pode proporcionar na construção dos futuros socio-profissionais. A procura crescente do ensino secundário, ou mesmo a sua massificação, agravou a sua crise de identidade, ou seja, à heterogeneidade da sua população acrescenta-se a dispersão das suas finalidades. É assim que, passados poucos anos após a sua generalização, se fazem encontros nacionais de reflexão sobre o(s) sentido(s) que este segmento do sistema de ensino deve tomar. Nos documentos de apoio a esta reflexão (Encontros do Secundário, 1997, 4 e 5) pode ler-se : *"Dir-se-ia que o ensino secundário está quase refém das representações sociais dominantes, das exigências do ensino superior e do mundo do trabalho, das necessidades de desenvolvimento do país e das legítimas aspirações dos jovens, seus alunos.(...) Esta dupla função do ensino*

⁴ o sublinhado é nosso



secundário (mundo do trabalho e ensino superior) está, em boa medida, na origem da sua frágil identidade”.

A realidade dos números também tem o seu lugar nesta nossa abordagem e pode dar-nos uma ideia de como os alunos se distribuem pelas duas vias.

Quadro nº 4.4 - Alunos Matriculados no Ensino Secundário Segundo o Tipo de Curso

CURSO	ANO 95/96		ANO 97/98*		TAXA VARIACÃO
	nº	%	nº	%	
CURSOS GERAIS	216 856	75	244 101	76	12,6
CURSOS TECNOLÓGICOS	73 427	25	76 441	24	4,1
TOTAL	290 283	100	320 542	100	10,4

Fonte: M.E./Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento

*DADOS PRELIMINARES (VALORES PROVISÓRIOS)

No período em análise, ambas as vias do ensino secundário regular viram a sua população aumentar. No entanto, este aumento não se fez de forma homogénea: continua a sentir-se mais na via “nobre”, ou seja, nos cursos mais orientados para prosseguimento de estudos no ensino superior.

A estruturação dos cursos tecnológicos teve por base as grandes finalidades atribuídas ao ensino secundário e um conjunto de condicionantes que passo a sistematizar:

1. Avaliação feita do ensino Técnico - Profissional que, segundo Joaquim Azevedo (1994), revelou 3 pontos críticos: número exagerado de cursos e de especializações; uma insuficiente articulação entre as três componentes de formação; uma grande dispersão curricular, com uma multidão de disciplinas na componente de formação técnico-profissional;
2. A evolução técnica e o ritmo de mudança das actividades profissionais o que apela para uma formação sólida e mais polivalente (Getap, 1983);

3. A realização pessoal e social dos jovens que exige que a todos seja proporcionado, na faixa etária dos 16-19 anos, um período de aprofundamento, de orientação e de escolha de um percurso socio-profissional, o que implica que todos tenham acesso não só a uma formação sócio-cultural, científica e técnica, mas também à aprendizagem e ao desenvolvimento de capacidades de empreendimento, de criatividade, de resolução de problemas novos, de concentração, de trabalho em equipa, de planificação e de tratamento da informação, entre outras, (Getap, 1983).

Assim, evoluiu-se de 33 cursos técnico-profissionais para 11 cursos tecnológicos, cada um deles organizado em torno das grandes áreas tecnológicas, onde cada uma das quais seria objecto de um curso. “ *Com este propósito, e atendendo aos objectivos de qualificação profissional dos cursos, ensaiou-se uma lógica subsidiária de uma perspectiva global sobre o desenvolvimento das (e no trabalho nas) organizações*” (GETAP, 1992, p.73).

Quadro nº 4.5 - Cursos Tecnológicos segundo o domínio de intervenção

Concepção e produção de bens	Design Artes e Ofícios Construção Civil Elect./Electrónica Mecânica Química
Face externa das organizações: -colocação dos bens que produzem -ou serviços que prestam	Serviços Comerciais
Face interna das organizações: -apoio ao seu funcionamento	Administração
Inserção multimoda das organizações no contexto social: -produção e difusão de informação -serviços pessoais	Comunicação Animação Social
Programação	Informática

Adaptado : Getap, 1992,p73

A criação de um número relativamente restrito de cursos tecnológicos é, de acordo com uma publicação do M.E./Getap (1992), feita da seguinte forma: “ *Esta tendência, comum a vários países desenvolvidos, equivale a fazer prevalecer a apropriação, por grandes áreas tecnológicas, de uma cultura sólida, cientificamente bem fundamentada, com utilizações diferenciadas nos diversos sectores das actividades económicas, em detrimento da aquisição de especializações precoces, no limite*

enfeudadas a campos de aplicação assaz restritos, que por isso mesmo correm o risco de deixar rapidamente desmunidos de qualificações actualizadas os titulares dessas especializações. A decisão de limitar os cursos secundários produtores de qualificações profissionais às grandes tecnologias equivale igualmente a privilegiar as aprendizagens dos processos sobre as dos conteúdos, no sentido que valoriza mais o desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos associáveis ao domínio de uma tecnologia- e propiciem o investimento continuado a autodirigido na formação própria (aprender a aprender) - do que o acumular inicial de destrezas e saberes em domínios muito específicos, mas porventura a médio ou mesmo a curto prazo obsoletos (Getap, 1992:71-72)".

A referência anterior sugere, essencialmente, diferentes finalidades para o ensino secundário qualificante, que já não se reduz à preparação de recursos humanos para as necessidades imediatas do tecido produtivo, e uma nova relação com o conhecimento: em vez do conteúdo e das qualidades meramente operativas vêm-se valorizados os instrumentos e os meios de acesso a esse mesmo conhecimento.

Para Luís Imaginário (1997), esta substituição dos cursos técnico-profissionais pelos tecnológicos começou por ser bastante simples, primeiro porque os 33 cursos T-P aparecem um pouco ao sabor das circunstâncias, sem uma lógica de desenvolvimento consistente; segundo porque os cursos eram bastante desequilibrados em termos curriculares e de carga horária; e, por fim, porque começavam a surgir as escolas profissionais com respostas bastante territorializadas. Joaquim Azevedo (1994), um dos mentores desta medida, afirma que se ganhou em polivalência, em coerência interna em cada curso e no perfil científico-técnico de qualificação que se pretende desenvolver. No entanto, se é verdade que as preocupações, anteriormente apresentadas, possam ter orientado a estruturação desta nova via, também é certo que a apropriação que cada escola fez desta nova oferta nacional, teve, em muitos casos, pouco a ver com lógicas de desenvolvimento local e formação qualificada de recursos humanos, e mais com a optimização dos recursos humanos e materiais já existentes nas escolas, veja-se o trabalho de Natália Alves, B. Cabrito, R. Canário e R. Gomes (1996), "A escola e o espaço local".

A estruturação dos cursos tecnológicos teve, obviamente, como condicionantes aqueles anteriormente referidos. No entanto, foi a LBSE e o consenso político que a

mesma reuniu, que permitiu enquadrar e dar legitimidade às opções tomadas na configuração do ensino secundário. A referida lei consagra, no artigo 9º, alíneas e) e f), como objectivos do ensino secundário regular a preparação dos jovens com vista à entrada no mundo do trabalho e o desenvolvimento de mecanismos que aproximem a escola e a vida activa. Para Paulo Pedrosa (1993) esta formulação corresponde a uma reabsorção da qualificação profissional inicial como objectivo do sistema escolar regular ao nível não superior. Ou seja, o ensino tecnológico secundário corresponde ao regresso de uma via de formação cujo objectivo principal é a qualificação e a inserção profissional dos jovens estudantes deste nível de ensino.

Depois da publicação do Decreto-Lei nº 401/91, os cursos tecnológicos passam a ser entendidos como formação profissional inicial, aquela que confere uma qualificação profissional certificada (bem como prepara para a vida adulta e profissional) inserida no sistema escolar.

Os planos curriculares dos 11 cursos tecnológicos compreendem três componentes de formação, cada uma delas com o seu conjunto de disciplinas, e a área escola:

Quadro nº 4.6 - Caracterização das componentes de formação

COMPONENTE	CARACTERIZAÇÃO
FORMAÇÃO GERAL	É comum a todos os cursos e as disciplinas que a compõem são de frequência obrigatória
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	É constituída por um conjunto obrigatório de disciplinas comuns aos cursos do mesmo domínio de formação, o que permite a permeabilidade entre os cursos e assegura o prosseguimento dos estudos.
FORMAÇÃO TÉCNICA / ARTÍSTICA	Constitui o núcleo duro onde se vão concretizar as aprendizagens mais directamente relacionadas com as competências necessárias para o desempenho profissional dentro de uma determinada área ocupacional.
ÁREA ESCOLA	Actividade curricular não disciplinar. Através da área -escola os alunos participam em projectos e actividades multidisciplinares, concretizando e globalizando as aprendizagens feitas nas diferentes disciplinas, conhecendo melhor o meio em que vivem e promovendo a sua formação social e pessoal.

Fonte: Dossier de Orientação

Além das actividades previstas no plano curricular de cada curso, as escolas podem organizar, no quadro da sua autonomia, diversas “especificações terminais”. Estas especificações terminais podem assumir a forma de: estágios, experiências de trabalho, unidades curriculares, seminários, formações em alternância, etc.

O ingresso na vida activa, após a conclusão do ensino secundário, é o desejo de parte dos jovens que frequenta esta via de formação. Assim, para aqueles que o queiram fazer, munidos de uma qualificação profissional e de um certificado técnico, os cursos tecnológicos também têm de ser uma resposta adequada. No que diz respeito à certificação, além do diploma de fim de estudos secundários, todos os cursos tecnológicos conferem, ainda, um diploma de qualificação profissional de nível III. Entenda-se por nível III de qualificação aquele que exige, como formação de acesso a escolaridade básica obrigatória, complementada por formação específica e completa de nível secundário. O nível III compreende o desempenho de funções de trabalho de execução de exigente valor técnico, que podem ser realizadas de forma autónoma, embora enquadradas em directivas gerais, e/ou a incluir responsabilidades de orientação, coordenação, que pressupõem o conhecimento dos processos de actuação. Corresponde a profissionais altamente qualificados, chefes de equipa ou técnicos intermédios.

A certificação da formação profissional, inserida no sistema escolar, poderá ser de grande importância na futura relação dos jovens diplomados com o mercado de trabalho, pois, apesar de não ser o único, o diploma pode ter lugar nos critérios de recrutamento de pessoal das empresas.

Comentário crítico:

Apesar dos cursos tecnológicos do ensino secundário terem sido generalizados no nosso sistema escolar há seis anos, já no ano lectivo de 1996 / 97 se deu início a um conjunto de iniciativas de reflexão sobre o ensino secundário regular em geral e aos dois percursos que o constituem em particular. O objectivo do promotor destas iniciativas (Departamento do Ensino Secundário) foi envolver vários agentes em torno de um levantamento, que se pretendeu exaustivo, dos problemas e dificuldades do ensino secundário (DES, 1998). Este processo de revisão parece ter confirmado a percepção de que os cursos tecnológicos têm falhado no cumprimento dos seus dois principais objectivos, ou seja, a preparação para o mundo do trabalho e para o ensino superior. Há mesmo quem defenda que o centro desta dificuldade se encontra na dualidade de objectivos que os cursos tecnológicos têm subjacente (Mendes, J.; Rocheteau, M. e Patrício, M. 1998). Isto é, a sua proximidade com as exigências dos cursos gerais

(preparação para exames nacionais, programas muito extensos, carga lectiva, calendário escolar, etc) deixa pouco espaço de manobra para a promoção de actividades que visem a aprendizagem para e sobre o trabalho. A exemplo, as possibilidades de construção de “especificações terminais”, de acordo com as características e necessidades do mercado local de emprego, não têm sido aproveitadas pelas escolas (Imaginário, L. 1997; Mendes, J.; Rocheteau, M. e Patrício, M. 1998). Em resumo: a estrutura curricular dos cursos tecnológicos parecem ter uma fraca componente profissionalizante que compromete, pela sua pouca visibilidade social, a empregabilidade dos jovens diplomados.

Apesar de importante, a estrutura curricular não é o único aspecto a ter em consideração nesta análise. Preparar professores qualificados e com conhecimentos actualizados sobre as dinâmicas do mercado de trabalho (GETAP, 1991), foi uma das propostas, aquando do lançamento dos cursos tecnológicos, que nunca foi concretizada. Esta impossibilidade é, talvez, um dos factores que mais comprometeu o sucesso desta nova modalidade de formação. Novos papéis e novas tarefas são exigidas ao professor sem que este tenha alterado a representação que tem da sua actividade profissional. Ou seja, o sair da escola e o partilhar a responsabilidade educativa com outros parceiros, como as empresas e outros agentes significativos, está fora daquilo que o professor considera essencial na sua actividade profissional. A este propósito, veja-se o trabalho de Lucília Ramos (1994), que encontrou o “discurso” dos professores muito centrado na escola, no desenvolvimento curricular, não havendo qualquer referência a um trabalho articulado entre a escola e a comunidade.

Para as insuficiências actualmente apontadas, aos cursos tecnológicos, foram sugeridas medidas que visam a sua reformulação, a saber:

- *“redefinição dos planos de estudo, permitindo uma articulação horizontal e vertical das disciplinas, no âmbito de cada curso;*
- *reorientação dos objectivos e conteúdos disciplinares, realçando adequadamente as competências técnicas e práticas necessárias à integração no mercado de trabalho;*
- *criação de mecanismos que permitam uma maior articulação com o mundo empresarial, possibilitando o estabelecimento de parcerias escola-empresa e a realização de estágios e outros períodos de aprendizagem nas empresas, bem como a formação em alternância;*

- *criação da área de projecto, que permita, nomeadamente, a realização de projectos tecnológicos facilitadores de uma maior ligação entre a escola e as empresas e de uma posterior integração no mercado de trabalho (DES, 1998, p.13)”*

A tónica das medidas propostas é, claramente, o reforço das relações deste percurso de formação com o meio empresarial, constituindo-se, este, como um espaço importante de aquisição das competências reclamadas para um integração profissional satisfatória dos recém diplomados.

Este processo de avaliação dos cursos tecnológicos pode ter as suas virtualidades; porém, compromete uma dimensão importante na avaliação deste percurso, que é a sua curta existência (Imaginário, L.1997).

4.3 O “mercado local” de formação

A análise da oferta de formação inicial e dos mecanismos da procura não são um objectivo central deste trabalho; no entanto, a caracterização do mercado local de formação justifica-se porque a opção e construção de futuros educacionais e socioprofissionais também se faz, como refere Sérgio Grácio (1997), pela indução da procura resultante de um alargamento do leque de opções de formação escolar /profissional, aquilo a que chama - “auto-sustentação do crescimento da procura”. Um outro aspecto que sugere esta análise é a centralidade do “território” (Canário,R. 1996) no debate sobre as políticas educativas, e que, segundo o autor referido,decorre da convergência de três factores: a) reconhecimento do carácter ingovernável dos sistemas educativos; b) difusão das funções de educação e formação e a conseqüente ruptura com a ideia de um espaço de intervenção nacional susceptível de ser encarado como um espaço homogéneo; c) reabilitação do local em termos de políticas integradas de desenvolvimento.

O concelho de Portimão, situado no barlavento algarvio, tem uma área de 183 Km² e é constituído pelas freguesias de Portimão, Alvor e Mexilhoeira Grande. Nos termos do recenseamento de 1991 (dados pré-definitivos) a população presente no município é de cerca de 45000 pessoas, das quais 35000 residiriam na cidade de Portimão.

A população activa do concelho era em 1991 de 15448 pessoas; actualmente, segundo o Gabinete de Relações Públicas -CMP, o número deverá ser sensivelmente o mesmo. A distribuição da população activa, por conta de outrem, em Março de 1991 é aquela que se pode observar no quadro:

Quadro nº 4.7 - Trabalhadores por conta de outrem segundo o sector de actividade profissional - Portimão

ACTIVIDADES (CAE -1973)	TOTAL	%
Agricultura, siveicultura, caça e pesca	251	3
Industrias Extractivas	8	0.08
Industrias Transformadoras	786	8
Electricidade, Gás e Água	75	0.8
Construção e Obras Públicas	1154	12
Comércio, Restaurantes e Hóteis	5227	54
Transportes, Armazenagem e Comunicações	785	8
Bancos, Seguros e Op.Imóveis	753	8
Ser.Prest.Colect. S. e Pessoais	707	7
Total	9746	100

Fonte: Quadros de Pessoal D.E.M.E.S.S. 1991

Segundo o Gabinete de Relações Públicas da CMP, há a considerar também que além destes empregados existe ainda uma forte criação de empregos sazonais na hotelaria e comércio, durante os meses de Verão, e que normalmente não são registados. A estrutura sectorial do emprego revela ainda que existe uma forte preponderância do sector terciário, em particular nos serviços a terceiros, hotelaria e comércio. Estes ramos e ainda a construção civil, estão fortemente correlacionados com a vocação turística que o concelho possui e que tem sido o elemento fundamental para a dinamização do seu crescimento económico.

A frequência escolar do município de Portimão tem vindo a crescer na última década com uma inversão no ano lectivo de 97/98 em que o número de inscitos ficou abaixo dos 10.000 alunos. A distribuição por níveis de ensino é aquela que se apresenta no quadro 4.8:

Quadro nº 4.8 - Frequência Escolar por Níveis de Ensino - 97/98

Nível de Ensino	Nº	%
Pré - Escolar (Rede Pública)	506	5
Pré - Escolar (Rede Privada)	499	5
1º Ciclo E. Básico (R. Pública)	1896	19
1º Ciclo E. Básico (R. Privada)	316	3
2º e 3º Ciclos E. Básico	2574	26
Ensino Secundário	3080	31
Ensino Profissional	66	1
Ensino Superior (Público)	420	4
Ensino Superior (Privado)	592	6
Total	9949	100

Fonte: CMP/ DE/AL/DI/CA.

Da observação do quadro acima apresentado, podemos retirar que o grupo com maior representação é o do ensino secundário. Note-se, contudo, que nos valores apresentados não se incluem as formações sistemáticas e não regulares inseridas no mercado de emprego, "Regime Aprendizagem", por indisponibilidade dessa informação à data da recolha dos dados pelos serviços educativos da CMP.

A procura da educação de nível secundário, apesar de ser a mais representada, tem vindo a diminuir. Se comparamos os valores do ano lectivo 97/98 com valores do início da década 90/91 a taxa de variação é de - 28.7.

Quadro nº 4.9 - Frequência do Ensino Secundário : anos 90/91 e 97/98

Nível de Ensino	1990/91 Nº	1997/98 Nº	Taxa de Variação
Ensino Secundário ⁵	4411	3146	-28.7

Fonte: Dados próprios.

A oferta sistemática de formação inicial qualificante tem sido assegurada pelas duas escolas secundárias, escola profissional, centro de emprego e pólo de portimão da escola de hotelaria e turismo do Algarve. Veja-se a distribuição da oferta, assim como os níveis de qualificação, no quadro abaixo apresentado.

⁵ Foram integrados nesta categoria todos os cursos do ensino secundário ou com habilitação equivalente

QUADRO - 4.10 - Ofertas de formação por nível de qualificação segundo o estabelecimento de ensino - ano de 1997/98

INSTITUIÇÃO	CURSO	NÍVEL DE QUALIFICAÇÃO
Escola Sec. Manuel T. Gomes	Tecnológico de Electrotecnia/Electrónica	III
	Tecnológico de Mecânica	III
	Tecnológico de Informática	III
	Tecnológico de Química	III
	Tecnológico de Administração	III
	Tecnológico de Serviços Comerciais	III
Escola Sec. P. António Aleixo	Tecnológico de Informática	III
	Tecnológico de Design	III
	Tecnológico de Animação Social	III
	Tecnológico de Comunicação	III
Escola Profissional Gil Eanes	Profissional de Técnicos de Turismo / Profissionais de Inf. Turística	III
	Profissional de Técnicos de Turismo / Profissionais de Inf. e Animação Turística	III
Centro de Emprego	Curso de Preparador de Obras	III
	Curso de Técnico de Informática	III
	Curso de Técnico Colaborador de Farmácia	III
	Curso de Técnico de Indústrias Gráficas	III
	Curso de Cabeleireiro	II
Escola de Hotelaria e Turismo	Curso de Restaurante / Bar	II
	Curso de Cozinha / Pastelaria	II

Fonte: Escolas Secundárias, Centro de Emprego, Escola Profissional e Escola de Hotelaria e Turismo

As duas escolas secundárias oferecem nove dos onze cursos tecnológicos previstos na oferta nacional. A escola profissional desenvolveu a sua oferta na área do turismo, desde a sua criação, e tem vindo a ajustar as especificações terminais dos seus cursos, de acordo com as taxas de integração profissional dos seus diplomados. Os cursos que conferem qualificação de nível II são um exclusivo do centro de emprego, com o curso de cabeleireiro, e da escola de Hotelaria e Turismo. As escolas secundárias pela sua natureza e a escola profissional, por opção, não apresentam oferta para este nível de qualificação profissional. Por último, seria de registar o facto de a oferta de formação na área da informática aparecer quer nas duas escolas secundárias, quer no

centro de emprego. Seria de perguntar, se isto se deve a uma real necessidade de técnicos intermédios, nesta área, ou a uma séria desarticulação entre as principais instituições envolvidas na oferta de formação do concelho de Portimão.

Quando analisamos a distribuição dos alunos pelos diferentes cursos de natureza profissionalizante de nível III, área de referência dos cursos tecnológicos, o mais notório é o facto de serem as escolas secundárias as responsáveis pela formação do maior número de alunos, cerca de 89%., seguida da escola profissional, com 6%. O centro de emprego representa apenas 5%.

QUADRO 4.11 - Distribuição dos efectivos segundo os cursos de natureza profissionalizante - nível III - ano 1997 / 98

CURSOS	Nº	%
E.S.M.T.G.	578	51
Tecnológico de Electrotecnia/Electrónica	99	9
Tecnológico de Mecânica	55	5
Tecnológico de Informática	129	11
Tecnológico de Química	25	2
Tecnológico de Administração	224	20
Tecnológico de Serviços Comerciais	46	4
E.S.P.A.A.	427	38
Tecnológico de Informática	107	10
Tecnológico de Design	90	8
Tecnológico de Animação Social	94	8
Tecnológico de Comunicação	136	12
E.P.G.E.	66	6
Curso Profissional de Técnicos de Turismo / Profissionais de Inf. Turística	22	2
Curso Profissional de Técnicos de Turismo/ Profissionais de Inf. e Anim. Turística	44	4
CENTRO DE EMPREGO	51	5
Curso de Preparador de Obras	13	1
Curso de Técnico de Informática	11	1

Curso de Técnico Colaborador de Farmácia	17	2
Curso de Técnico de Indústrias Gráficas	10	1
TOTAL	1122	100

Fonte:Escolas secundárias, Centro de Emprego, Escola Profissional e Escola de Hotelaria e Turismo.

Este desequilíbrio que caracteriza a distribuição dos jovens pelos vários percursos, ou subsistemas, já foi designado por segmentação interna das ofertas (Alves, 1992 citado por Alves,N.; Belmiro,C.; Canário,R. e Gomes,R. 1996), que parece não se construir apenas com base nas características socio-económicas e percurso escolar dos alunos, mas também com base em diferentes dinâmicas de procura. Isto é: as representações sociais dos vários subsistemas fazem com que os cursos gerais - os mais orientados para o ensino superior e com maior carga académica - sejam considerados “formações de primeira”, os cursos tecnológicos sejam tidos por “formações de segunda”, as escolas profissionais “formações de terceira” e os cursos aprendizagem “formações de quarta” (Imaginário,L.1997). É como se à medida que os percursos se afastam das características atribuídas aos cursos de carácter geral fossem perdendo prestígio e, conseqüentemente, candidatos à sua frequência.

Um outro aspecto a ter em consideração, nas diferenças de procura, terá a ver com as dinâmicas da oferta. Ou seja, os cursos tecnológicos, têm uma maior visibilidade junto dos alunos e das suas famílias por se apresentarem na continuidade do ensino básico adentro do sistema regular de ensino. Evita-se o “desconforto” da mudança para os subsistemas que são menos conhecidos, que têm outras regras de funcionamento e que são promovidos por outros agentes/instituições.

Em síntese, podemos constatar que o “mercado local de formação” inclui os três principais subsistemas com maior representação a nível nacional. Ou seja, houve em termos locais uma “apropriação”, talvez mais significativa no que se refere à escola profissional, das ofertas que foram disponibilizadas para o território nacional. Contudo, a inexistência de especificações terminais, nos cursos tecnológicos, parece denunciar que as escolas secundárias e os seus actores não exploraram a autonomia que lhes é concedida no domínio do desenvolvimento de actividades extra-curriculares. Esta autonomia poderia concretizar-se no estabelecimento de parcerias com outros agentes locais, no sentido de serem discutidas, por um lado, quais as futuras necessidades locais em termos de qualificação de recursos humanos e, por outro, que actividades a desenvolver, em conjunto, de modo a facilitar a transição dos jovens para o mundo do trabalho.

Por último, uma referência à redundância da oferta de formação na área da informática. Quer as escolas secundárias, quer o centro de emprego, apresentam propostas de formação nesta área com o mesmo nível de qualificação. Numa situação de escassez de recursos financeiros para a formação qualificante, seria de esperar que as principais instituições com responsabilidades nesta área conseguissem acertar/negociar a oferta de formação por forma a rentabilizar os recursos existentes.

5

METODOLOGIA

Delineamento geral

População e amostra

Estratégias de recolha da informação

Conceptualização e operacionalização das variáveis

Procedimentos para a análise de dados

5. METODOLOGIA

5.1 Delineamento Geral

Trata-se de um estudo não experimental, que assume um carácter exploratório, na medida em que desconhecíamos, no que se refere à temática em estudo, as principais relações entre variáveis. Pelo facto de se pretender trabalhar com uma população ampla, alunos dos cursos tecnológicos do concelho de Portimão, foi usado um método de análises extensivas. Este método tem por objecto populações amplas, o que impõe geralmente o recurso a técnicas de amostragem e a obtenção dos dados primários com que trabalha é feita directamente (entrevista) ou indirectamente (questionário) (Almeida, J.F. e Pinto, M. 1995).

O estudo desenvolveu-se em duas fases que se completaram. Uma primeira de natureza mais exploratória e qualitativa e uma segunda mais quantitativa. A opção por este alinhamento no estudo é defendida por Ghiglione e Matalon (1993), quando afirmam que um processo de inquirição deve começar por uma fase mais qualitativa - que permite operacionalizar conceitos, precisar as dimensões do problema e redefinir objectivos - sob a forma de questões não directivas ou estruturadas a que se segue uma fase quantitativa. Neste sentido, a nossa decisão baseou-se na consideração de que os resultados de uma abordagem meramente quantitativa seriam claramente insuficientes para o estudo da problemática em questão.

A primeira fase consistiu fundamentalmente na análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas semi-directivas. Este procedimento permitiu que a informação já mais sistematizada fosse confrontada com o quadro conceptual de partida por forma a reorientá-lo. Em síntese, quer as entrevistas, quer a análise documental tiveram como objectivos: a) avaliar a pertinência do estudo; b) conhecer os objectivos dos cursos tecnológicos e a forma como foram operacionalizados; c) analisar as lógicas dominantes dos discursos, dos alunos inquiridos, em relação aos tópicos definidos pelos objectivos da investigação; d) desenvolver um trabalho exploratório com perguntas abertas, por forma a tomar as respostas obtidas como base para a construção de um sistema de

opções de resposta exaustivo e pertinente aquando da inquirição por questionário (Foddy, W. 1996) e planificar as fases seguintes.

A segunda fase, de carácter extensivo foi suportada pelo trabalho desenvolvido na primeira. Ou seja, foi feito um aprofundamento teórico da problemática em estudo pelo confronto com o “real”, proporcionado pela análise documental e pelas entrevistas realizadas. A construção do questionário, com excepção das partes de caracterização dos sujeitos, não resultou da adaptação à nossa problemática de qualquer um dos instrumentos que consultámos. Pelo contrário, o questionário resultou de um processo de reflexão teórica e a sua estruturação fez-se de acordo com os objectivos específicos do estudo.

A administração do questionário foi directa e fez-se de acordo com os valores encontrados pela distribuição da amostra. Com os dados do questionário produziu-se uma matriz em SPSS, por forma a se proceder à estatística descritiva e à análise dos dados. Este procedimento será apresentado com maior pormenor mais à frente.

5.2 População e Amostra

5.2.1- População

A população deste estudo, que se apresenta no quadro, são os alunos que se encontram matriculados e a frequentar os 11º e 12º anos dos cursos tecnológicos das escolas secundárias do concelho de Portimão. A distribuição dos alunos por cada uma das escolas secundárias fica a dever-se fundamentalmente à conjugação de dois factores: a área de residência e a oferta de formação. Como nos é dado pela observação do gráfico nº 5.1, cada uma das escolas tem uma oferta de formação específica que decorre, em parte, da continuidade dos antigos cursos técnico-profissionais.

São jovens que tendo concluído a escolaridade obrigatória (9º ano de escolaridade) se encontram, agora, comprometidos na realização de uma formação qualificante de nível III. Dos 11 cursos tecnológicos da oferta nacional, nove fazem parte do mercado local de formação. Os alunos dos cursos tecnológicos representam, no concelho de Portimão, cerca de 89% dos efectivos inscritos em cursos de natureza profissionalizante de nível III. A escola com maior número de alunos inscritos é a Secundária Manuel Teixeira Gomes, que assegura o funcionamento de seis dos nove cursos da oferta local.

As idades previstas para a frequência deste nível de formação variam entre os 15 (entrada) e os 18 anos (saída), no entanto, este intervalo alarga-se na parte superior devido a situações como: reprovações, mudanças de curso e reinserção no sistema educativo alguns anos após a conclusão da escolaridade obrigatória.

Quadro Nº 5.1 - Estudantes dos cursos tecnológicos do ensino secundário do Concelho de Portimão de acordo com o ano de escolaridade, curso e escola - ano lectivo 98/99

Escola Manuel T. Gomes / Escola Poeta A. Aleixo

CURSO TECNOLÓGICO	11º ANO	12º ANO	TOTAL	11º ANO	12º ANO	TOTAL
INFORMÁTICA	37	37	74	25	28	53
ELEC/ ELECTRÓNICA	23	27	50			
QUÍMICA	0	15	15			
MECÂNICA	9	20	29			
DESIGN				25	16	41
ADMINISTRAÇÃO	67	72	139			
S. COMERCIAIS	10	20	30			
COMUNICAÇÃO				34	43	77
ANIMAÇÃO SOCIAL				23	26	49
TOTAL			337			220

Fonte: Escolas sec. Manuel Teixeira Gomes e Poeta António Aleixo

5.2.2 - Amostra

A grande dificuldade de abarcar todo o universo conduziu-nos à estratégia da amostragem, como alternativa exequível para a concretização do estudo que pretendíamos realizar. A preocupação seguinte foi a de seguir os passos adequados para a delimitação de uma amostra que fosse representativa da população. Tendo em conta as características com que foi definida a população: escola, ano de escolaridade e curso tecnológico; considerou-se mais adequada uma amostra representativa por estratos. Este processo de amostragem é, nas palavras de Scheaffer, Mendenhall e Ott (1990:97), definido da seguinte forma :” *a stratified random sample is one obtained by separating the population elements into nonoverlapping groups, called strata, and then selecting a simple random sample from each stratum*”. Assim, a estratificação foi feita de acordo com as características que julgámos estarem mais associadas às variáveis em estudo.

O número total de unidades a que se chegou foi de 228 jovens, através da fórmula proposta por Scheaffer, Mendenhall e Ott (1990:119).

Para o cálculo e delimitação da amostra recorreu-se aos dados fornecidos, pelos serviços administrativos das escolas sec. de Portimão, referentes aos alunos matriculados no 11º e 12º anos em cursos tecnológicos.

A selecção dos jovens inquiridos foi feita aleatoriamente tomando por base os números de registo biográfico/turma. Foi possível, pela grande disponibilidade manifestada pelas escolas, inquirir todos os alunos de acordo com os valores calculados para a amostra.

Quadro 5.2 - Distribuição da amostra de acordo com a escola, ano de escolaridade e curso tecnológico.

Escola Manuel T. Gomes / Escola Poeta A. Aleixo

CURSO TECNOLÓGICO	11º ANO	12º ANO	TOTAL	11º ANO	12º ANO	TOTAL
INFORMÁTICA	15	15	30	10	11	21
ELEC/ ELECTRÓNICA	9	11	20			
QUÍMICA	0	6	6			
MECÂNICA	4	8	12			
DESIGN				10	7	17
ADMINISTRAÇÃO	27	30	57			
S. COMERCIAIS	4	8	12			
COMUNICAÇÃO				14	18	32
ANIMAÇÃO SOCIAL				10	11	21
(TOTAL)			137(60,1%)			91(39,9%)

Fonte: Dados Próprios

5.3 Estratégias de recolha da informação

5.3.1 - Análise Documental

Num primeiro momento procedeu-se à análise documental dos normativos legais, que institucionalizaram os cursos tecnológicos do ensino secundário, e de muitos dos dossiers de apoio à sua implementação e operacionalização.

Foi também feita uma consulta aos projectos educativos das escolas secundárias Manuel Teixeira Gomes e Poeta António Aleixo, com o objectivo de analisarmos o lugar que a oferta de formação inicial ocupa nos projectos de desenvolvimento estratégico de cada um dos estabelecimentos de ensino, assim como, das dificuldades encontradas na sua operacionalização a nível de escola.

Esta análise foi estruturada em torno de uma questão central: **perceber os objectivos cometidos a esta via de formação e as configurações curriculares e extra-curriculares previstas para a sua operacionalização.**

Em síntese, a análise documental incidiu sobre os documentos abaixo referidos:

- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86;
- Boletins estatísticos do GEP/Ministério da Educação;
- Material Informativo de divulgação da oferta de formação do ensino secundário;
- Actas do Conselho Nacional de Educação;
- Normativos legais;
- Projectos educativos/planos de actividades;
- Publicações de Circulação Interna - Departamento do Ensino Secundário;
- Relatórios de avaliação do ensino secundário - Departamento do Ensino Secundário;
- Informação Estatística do Sector de Educação da Câmara Municipal de Portimão.

Dessa análise resultou uma maior compreensão dos objectivos enunciados para os cursos tecnológicos do ensino secundário, das razões para a sua criação e do seu posicionamento no panorama formativo / educativo português. Na procura das razões que conduziram à criação desta via de formação inicial, no âmbito do sistema escolar, fomos levados a comparar a sua estrutura com outras ofertas de formação inicial de nível secundário existentes no Concelho de Portimão: os cursos profissionais e o regime aprendizagem.

5.3.2 - As Entrevistas

Após a análise documental procedemos à elaboração do guião das entrevistas semi-estruturadas que viemos a realizar junto de dez alunos.

Optou-se por este tipo de entrevista porque já detínhamos informação suficiente para definir os objectivos gerais e os tópicos orientadores das entrevistas. Como refere Ghigliome e Matalom (1993:96) “ a entrevista semi-directiva intervem a meio caminho entre um conhecimento completo e anterior por parte do investigador, o que remete para a entrevista directiva ou para o questionário e uma ausência de conhecimento, o que remete para a entrevista não-directiva. Neste caso, o indivíduo é convidado a responder de forma exaustiva, pelas próprias palavras e com o seu próprio quadro de referência, a uma questão geral (tema) caracterizada pela sua ambiguidade. Mas se não abordar espontaneamente um dos sistemas que o entrevistador conhece, este coloca uma nova questão, cujo a característica já não é a ambiguidade, para que o indivíduo possa produzir um discurso sobre esta parte do quadro de referência do investigador” Ou seja, com esta técnica pretendíamos, tão só, abordar um conjunto de temas e subtemas sem

fechar a possibilidade de enriquecer a problemática em estudo com outras questões que pudessem vir a surgir.

Foram adoptados os seguintes procedimentos para a realização das entrevistas:

- a) elaboração do guião da entrevista, tendo por referência os objectivos da investigação (vide anexo I);
- b) estabelecimento de um contacto prévio com os sujeitos, com a autorização do órgão de gestão da escola, solicitando-lhes a disponibilidade para colaborar no estudo. Nesse encontro foram explicados os objectivos do estudo e estabelecido um “contrato de entrevista” (autorização da sua gravação audio, salvaguarda do carácter confidencial e do anonimato, disponibilidade para a leitura e comentários das transcrições das entrevistas e possibilidade de uma nova entrevista para eventuais esclarecimentos)(vide anexo II);
- c) realização e gravação das entrevistas;
- d) transcrição integral das gravações;
- e) comentário das transcrições por parte dos entrevistados.

A selecção dos entrevistados fez-se de acordo com o processo metodológico de seguida indicado. Decidimos entrevistar um a dois alunos por curso tecnológico o que, por indisponibilidade horária de alguns alunos não foi possível. A selecção dos alunos a entrevistar fez-se de forma aleatória, a partir do número de registo dos alunos inscritos nos 11º e 12º anos dos cursos tecnológicos. Utilizou-se um espaço reservado, gabinete de atendimento do Serviço de Psicologia, para a realização das entrevistas. A duração das entrevistas variou entre os quarenta minutos e a hora. Aliás, a disponibilidade dos alunos, em termos de tempos lectivos, condicionou, em parte, o desenrolar das entrevistas.

As entrevistas estruturaram-se em torno dos seguintes objectivos:

- a) trajectória escolar anterior;
- b) conhecer as razões que levaram a escolher um curso tecnológico;
- c) conhecer os projectos profissionais e de vida;
- d) caracterizar as estratégias de inserção profissional que os alunos pensam vir a desenvolver;

e) conhecer a avaliação que os alunos fazem do curso tecnológico, nomeadamente no que diz respeito ao contributo para a sua inserção profissional.

Feita a transcrição das entrevistas, a partir dos registos gravados, procedeu-se a uma primeira leitura com o objectivo de apreender a tónica geral dos discursos produzidos pelos entrevistados. Posteriormente foram elaboradas fichas síntese de análise temática de acordo com os tópicos orientadores das entrevistas, no sentido de se retirarem as informações mais relevantes proporcionadas por cada entrevistado. Tendo em conta, que este procedimento serviu apenas para a preparar a elaboração do questionário, a análise do “conteúdo” das entrevistas revelou-se bastante útil pois na altura ainda não nos sentíamos em condições de “(...) *antecipar todas as categorias ou formas de expressão que poderiam vir a assumir as representações dos sujeitos questionados (...)*” (Vala, J. 1986:107).

As inferências retiradas do conjunto das entrevistas foram, mais tarde, cruzadas com os resultados do inquérito por questionário.

5.4 - Conceptualização e operacionalização das variáveis

5.4.1 - Conceptualização das variáveis

O presente estudo centra-se na caracterização dos projectos de carreira e das estratégias de inserção profissional dos alunos dos cursos tecnológicos de duas escolas secundárias de Portimão. Em resultado a nossa reflexão centrou-se em torno dos conceitos de projecto de carreira/vida e de transição/inserção profissional.

Conceito de projecto de carreira

Os projectos de carreira (escolar e profissional) resultam de uma interacção dinâmica entre o indivíduo e o meio, nomeadamente a realidade escolar e profissional (Campos, B. 1980a). O projecto corresponde, assim, a uma actividade psico-social, em que o indivíduo a partir da interacção com o espaço relacional significativo, selecciona objectivos que se lhe apresentam como preferíveis relativamente a outros (Pemartin e Legres, 1988 in Fonseca, A. 1994). Ao elaborar projectos de carreira, o indivíduo vai tomando consciência do efeito que cada uma das opções tomadas no presente pode vir a ter no seu futuro. Ou seja, as decisões tomadas ainda no decurso do processo de formação (vias de estudo, opções disciplinares feitas, resultados escolares obtidos), têm consequências na concretização, ou não, das metas colocadas a médio e longo prazo. António Fonseca (1994) lembra que a emergência de um projecto não

corresponde a uma actividade exclusivamente cognitiva ou afectiva. A progressão do projecto, atende, simultaneamente, ao desenvolvimento da componente cognitiva (aptidões e competências) e da componente afectiva (interesses, motivações e valores). Este entendimento do que compreende um projecto de vida / carreira, remete-nos para o desenvolvimento psicológico de quem o elabora. No caso dos jovens, são o desenvolvimento cognitivo (acesso ao pensamento formal) e o alargamento das perspectivas temporais que lhe permitem pensar o passado, para o avaliar e reformular, e o futuro, para o conceber (Avazini, G. 1980). Dá-se como que a abertura do campo psicológico do jovem ao mundo dos possíveis (Abreu, M. V. 1985) e, em consequência, o futuro começa a projectar-se de forma muito mais intensa na actividade presente. Concretizando, a relevância que o jovem, em formação inicial, atribui aos objectivos/metapas de longo prazo tem efeitos na activação do comportamento instrumental actual (Paixão, P. 1988). Isto é, os projectos de futuro podem, por um lado, dar sentido à actividade actual (para quê estudar?) e, por outro lado, a actividade actual pode conduzir à concretização dos projectos futuros. Em síntese, podemos afirmar que a elaboração de projectos é uma actividade essencial na estruturação da personalidade e na construção das identidades.

O projecto, para além da dimensão pessoal, tem também uma dimensão social. O modo como as sociedades se organizam impõe, a cada pessoa, um conjunto de tarefas específicas com as quais há que lidar em determinados períodos da vida e cuja a resolução traz implicações para as fases subseqüentes da existência (Fonseca, A. 1994). Para os jovens estudante, a própria estrutura do sistema educativo / formativo apresenta momentos que, pelas suas características, se tornam particularmente importantes em termos de tomada de decisões, envolvimento e comprometimento por parte das pessoas. Um desses momentos refere-se à conclusão dos estudos de nível secundário, quando os jovens são confrontados com a necessidade/possibilidade de prosseguir estudos ou tentar ingressar no mundo do trabalho. É assim que, a preparação dos futuros papéis associados à condição de adulto está associada à elaboração de projectos de natureza escolar e profissional. O projecto é, desta forma um exercício de antecipação da realidade futura com implicações na actividade presente.

Ao abordarmos os projectos de carreira, dos jovens em formação inicial, somos, necessariamente, levados a considerar a sua diversidade. Perante uma população cada vez mais heterogénea; isto é, com diferentes formas de viver o presente; será de esperar, também, diferentes modos de construir o futuro.

Conceito de transição

“A transição pode ser definida como um acontecimento que resulta de uma mudança no próprio e/ou no mundo e requer uma mudança de comportamento do indivíduo e no seu relacionamento com os outros” (Schlossberg,N.K. 1981,5).

Assim sendo, transições são mudanças que implicam, muito frequentemente, o assumir de novos papéis tomando necessário a mobilização de recursos pessoais e outros que permitam que estas se façam com sucesso e de forma gratificante (Cleto,P.1991). O termo transição é, assim, usado para referir as várias mudanças que os indivíduos experimentam ao longo da sua vida e que, apesar de experienciadas como uma descontinuidade pessoal (Hopson e Adams, 1977 citados por Brammer e Abrego,1981), podem representar ganhos ou perdas, dependendo da avaliação que os sujeitos fazem das mesmas. As transições caracterizam-se, ainda, por serem previsíveis (ex: arranjar emprego no fim do curso) ou imprevisíveis (ex: ser despedido sem que nada o fizesse prever); e normativas (acontece à maioria das pessoas) ou não normativas (acontece a uma minoria de pessoas) (Cleto,P.1991).

No que se refere à transição escola-mundo do trabalho, a percepção que actualmente se tem deste processo conduz à crítica do conceito de inserção profissional. Segundo António Joaquim Esteves (1995), quando se falava de inserção profissional de jovens, o quadro subjacente a tal discurso, era, então, o de um espaço social com posições sociais simultaneamente disponíveis e adequadas às características das qualificações juvenis. Assim sendo, a inserção traduzir-se-ia num processo de garantia de pelo menos três condições (Carvalho, A. 1999): entrada no mundo do trabalho, passagem à vida activa e assumpção do estatuto de trabalhador. Contrariamente aos pressupostos do modelo da inserção, é a incerteza diante do futuro ocupacional que se torna central na acção social dos jovens envolvidos no processo (Esteves,A.1995). *“ O transitório faz-se definitivo; alterna-se a formação (escolar e/ou qualificante) com a espera de emprego ou o acesso a empregos precários e de rotatividade; e estrutura-se um espaço de passagem da escola para a vida activa. Questiona-se o problema desta relação harmoniosa entre formação e emprego a qual é considerada como um espaço pouco claro, fruto do cruzamento de diferentes disposições, e onde se traçam as trajectórias possíveis dos indivíduos”* (Carvalho,A.1999: 22).

Para dar conta da complexidade do processo, Joaquim Azevedo (1999), sugere que se fale em “transições”, em vez de “transição”. Para este autor o que existe são transições entre as várias saídas de um complexo sistema de ensino / formação inicial e

a integração socio-profissional. Ou seja, a primeira parte da problemática das transições, as saídas do sistema de ensino e da formação, é bastante complexa e diversificada. Como refere Esperanza Roquero (1994), a compreensão das estratégias pessoais de transição para o mundo do trabalho, aconselha a uma nova postura metodológica e epistemológica, que passa pela análise da forma como cada indivíduo avalia as mudanças objectivas dos diferentes contextos de vida (percurso escolar, oportunidades de emprego, competência pessoais, recursos disponíveis, etc). Então, pode dizer-se que o conceito de transição deve conter a multiplicidade de formas com que os actores se apropriam das regras do jogo.

5.4.2 - Opções tomadas na construção do questionário

O questionário, do qual se explicita seguidamente as partes que o constituem, resultou, não apenas da revisão bibliográfica feita e dos normativos legais que caracterizam os cursos tecnológicos, mas, também, das entrevistas realizadas junto dos alunos. É assim que se chega ao questionário na orientação defendida por Verginia Ferreira (1986), ou seja, pareceu-nos razoável, quer do ponto de vista metodológico, quer pelo posicionamento epistemológico, articular o uso do questionário com outras técnicas, uma vez que, só a multiplicidade de fontes empíricas, cada uma com a sua validade, parecia garantir uma abordagem multidimensional do objecto em estudo.

O questionário divide-se em cinco partes, em conformidade com os objectivos do estudo enunciados atrás.

A primeira parte tem por objectivo caracterizar os alunos no que se refere à idade, curso que frequentam, naturalidade e estrutura do agregado familiar. A segunda parte pretende reconstituir o percurso escolar dos alunos e conhecer as razões subjacentes à opção por um curso tecnológico. Com a terceira parte procurou-se recolher informações sobre os projectos futuros dos alunos, nomeadamente no que se refere às metas colocadas para quando da conclusão do curso: ensino superior, inserção imediata no mercado de trabalho, estudar e trabalhar, etc. As questões constituintes da quarta parte do questionário têm como objectivo conhecer a forma como os alunos perspectivam a sua inserção/transição para o mundo do trabalho. Concretizando, pretendeu-se conhecer o ponto de vista dos alunos no que se refere: às qualidades/competências mais valorizadas pelos empregadores aquando do recrutamento de jovens; aos meios que pensam vir a recorrer para conseguir emprego e aos obstáculos que pensam vir a encontrar.

A última parte do questionário é constituída por um bloco de questões e tem por objectivo conhecer a forma como os alunos relacionam o curso que frequentam com o seu futuro profissional. As questões foram estruturadas tendo como ponto de partida as principais linhas orientadoras/objectivos dos cursos tecnológicos. Dos documentos consultados ressaltaram três objectivos que classificámos de estruturantes desta via de formação, a saber:

1. favorecer a educação permanente ao longo da vida (aprender a aprender);
2. oferecer uma qualificação que potencie a empregabilidade e facilite a inserção profissional dos jovens;
3. valorizar as componentes científicas e socio-culturais.

Porque se trata de um curso de formação profissional inicial, elegemos o segundo objectivo como elemento estruturador da quinta parte do questionário.

Existe uma última questão, aberta, que convida os alunos a produzirem um comentário e/ou uma sugestão sobre a organização e funcionamento do curso.

A apresentação da primeira versão do questionário foi feita a um grupo de 50 alunos. Nesta fase de pré-teste, o investigador teve em consideração as dúvidas colocadas pelos alunos em termos de interpretação e procedeu ao seu registo para posteriormente poder fazer as reformulações necessárias. O pré-teste foi feito com alunos de ambas as escolas, não havendo, porém, oportunidade de abranger todas as áreas de formação. De referir, ainda, que o questionário apresenta a mesma formulação para todos os inquiridos apesar de a sua administração ter sido feita a alunos de diferentes cursos dentro da mesma via de formação.

Antecedendo a aplicação do questionário, o investigador tentou enquadrar, de forma resumida, os objectivos da investigação e responder a esclarecimentos solicitados. Ainda na fase de pré-teste foi aferida a fidelidade do questionário através do cálculo do coeficiente de alfa de Cronbach - procedimento reliability analysis do SPSS. Este procedimento fez-se para cada uma das partes constituintes do questionário, tendo-se fixado como valor mínimo aceitável um valor de alfa de Cronbach maior ou igual a 0.70. Apenas na terceira parte do questionário - "Razões para a escolha de um curso Tecnológico", o valor obtido ficou abaixo do desejável. Foram alteradas as formulações de dois dos itens, que apresentavam uma baixa correlação com a escala. Esta correcção fez-se de acordo com os comentários recolhidos junto dos alunos, pois a formulação inicial parecia conduzir a diferentes interpretações.

Após a reelaboração procedeu-se à aplicação do questionário junto de 20 alunos e voltaram-se a calcular os coeficientes de alfa de Cronbach. Os valores variaram entre 0.71 e 0.82.

A versão final do questionário foi aplicado pelo investigador e por uma colega com experiência neste tipo de tarefa que se disponibilizou para colaborar. A aplicação da versão definitiva fez-se em contexto de sala de aula e durante um período lectivo em datas acertadas com os professores e o órgão de gestão. O tempo de aplicação foi sempre suficiente, apesar de ter variado entre os 30 e os 55 minutos.

5.4.3 - O questionário : instrumentação e operacionalização das variáveis

A construção do questionário não se evidenciou uma tarefa fácil nem desprovida de alguns riscos conceptuais e, até mesmo, metodológicos. A fluidez de alguns dos conceitos com que se estava a trabalhar, dificilmente delimitáveis, conduziu-nos, em alguns casos, a uma multiplicidade de sentidos em torno dos mesmos. Foram necessárias algumas opções, sempre com a consciência de alguns dos limites que as mesmas apresentavam.

1ª Parte: Procurou-se caracterizar os alunos no que se refere a: idade, curso, naturalidade, habilitações dos pais e estatuto profissional.

Hoje em dia já está suficientemente conhecida a influência que os factores socio-económicos familiares podem ter na vida escolar e nos futuros socio-profissionais dos jovens. Estudos comparativos sobre a produtividade educacional têm posto em evidência a importância dos factores da origem socio-familiar dos alunos no seu percurso escolar, confirmando assim algumas conclusões da investigação sociológica e socio-psicológica conhecida (Clímaco, M^a 1992). As atitudes face à educação, os projectos de vida e profissionais, podem, em parte, ser consequência do contexto familiar. O conhecimento destas variáveis não manipuláveis é fundamental para a compreensão da qualidade do designado "currículo doméstico", na medida em que podem dar conta da relação que os jovens têm com outros bens culturais que não aqueles proporcionados pela escola. Como refere Machado Pais (1993), ao procurarmos os contextos de análise mais apropriados para explicar as trajectórias dos jovens (escolher um curso, abandonar a escola, arranjar emprego, etc) não podemos desprezar os contextos de que estes se servem para tomar as suas decisões, sendo a família, por

excelência, a instância de referência na construção e na atribuição de sentido aos projectos de cada um.

Tivemos como base de trabalho alguns instrumentos já testados em contexto educacional, a saber:

- Ficha de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional - FPCE -Universidade Coimbra;
- Guião organizativo do Observatório da Qualidade da Escola - GEP/Ministério da Educação;
- Inquérito I.E.D. - as atitudes dos jovens face ao trabalho e à formação profissional - Instituto de Estudos para o Desenvolvimento - Cadernos de Juventude;
- Guião de Entrevista de Orientação Escolar e Profissional -FPCE -Universidade de Lisboa.

2º Parte: Percurso escolar dos alunos e razões subjacentes à opção por um curso tecnológico.

A reconstrução do percurso escolar dos alunos pareceu-nos de grande importância, na medida em que os projectos escolares / profissionais acabam por ter como referência as trajetórias anteriores e a avaliação que destas é feita. Isto porque, a relação ideológica com o futuro é consubstancial com a interiorização do que é possível, mais ou menos provável ou impossível atingir em termos profissionais. (Madureira Pinto,1991).

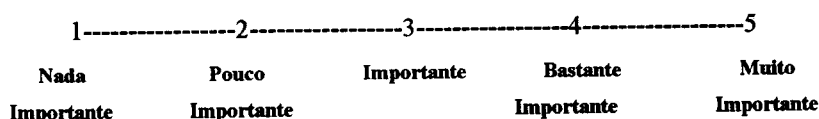
A experiência vivida na escola é, nos dias de hoje, um elemento de referência no balanço que cada um faz aquando da construção dos seus projectos de vida / carreira.

Assim considerámos a análise do percurso escolar dos alunos sob três aspectos.

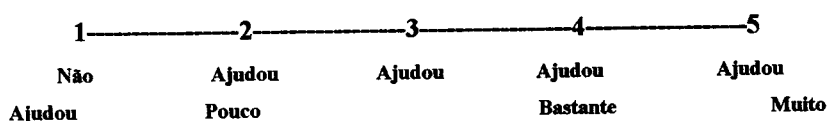
1) Um primeiro prendeu-se com a existência ou não de reprovações. Porém, e uma vez que este indicador, por si só, nos dá uma informação muito agregada, foi criada uma segunda questão que nos permitiria conhecer em que condições os alunos transitaram de ano, isto é, se tiveram aproveitamento em todas as disciplinas ou se transitaram deficitários.

2) O segundo aspecto tem a ver com as razões subjacentes à opção por um curso tecnológico. Tivemos como referência o trabalho desenvolvido na avaliação dos cursos técnicos-profissionais (Afonso,J.A.; Freitas,A.P. e Tavares,J.D.1991:462) e a análise das entrevistas desenvolvidas com os alunos.

Apresentaram-se onze razões para a escolha do curso tecnológico. Os alunos expressaram a importância de cada uma delas usando uma escala de cinco pontos, tipo Likert:



3) Uma última preocupação foi a de conhecer em que medida os alunos foram ajudados na sua tomada de decisão. Foram eleitos quatro agentes de referência: os pais, os professores, o serviço de psicologia e os amigos/colegas. Cada aluno expressou em que medida foi ajudado tendo por referência uma escala de cinco pontos, como a que se apresenta:



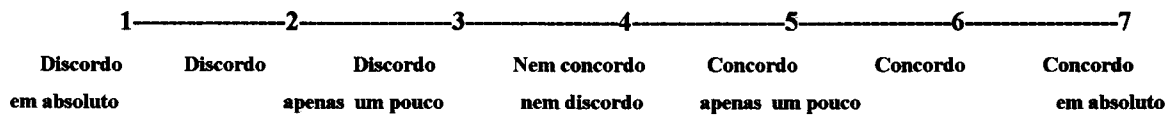
3ª Parte: Os projectos futuros

Nesta parte do questionário foram apresentadas questões que tinham como objectivo conhecer e caracterizar os projectos escolares / profissionais e de vida dos alunos que frequentam os cursos tecnológicos.

O projecto é aqui entendido como uma apropriação em que, a partir de uma confrontação eu-exterior (indivíduo - espaço relacional significativo), a pessoa selecciona objectivos que se lhe apresentam como preferíveis relativamente a outros (Pemartin e Legres, 1988 in Fonseca, A.1994). O projecto exige a formulação de estratégias perante objectivos que são supostos serem gratificantes a médio e/ou a longo prazo (Carvalho, A. e Porfírio, M.1991). Neste sentido, optámos por conceber a frequência de um curso tecnológico como uma fase intermédia na concretização de um projecto de vida / carreira. A abordagem não se centrou exclusivamente em torno dos projectos de natureza profissional, uma vez que estes representam apenas uma dimensão específica da relação com o futuro.

Com a primeira questão, pretendeu-se conhecer os projectos escolares e/ou profissionais a curto prazo (aquando da conclusão do curso). Os alunos foram

convidados a expressar o seu grau de concordância, a cada uma das alternativas apresentadas, usando uma escala de sete pontos como a que se apresenta:



Já no que se refere à caracterização dos projectos de vida, em sentido mais alargado, optou-se pela formulação de perguntas abertas. Tivemos como referência um instrumento utilizado em programas de desenvolvimento vocacional pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra. O referido instrumento - “Biografia do Futuro” - convida os indivíduos a colocarem as suas grandes metas / objectivos, em diferentes horizontes temporais, garantindo a “total” liberdade dos respondentes na manifestação das suas realizações pessoais e profissionais. Optou-se por colocar o horizonte temporal a : 3, 6 e 10 anos. O primeiro porque pode coincidir com a conclusão do curso tecnológico; o segundo, porque tem por referência uma possível relação mais activa com o emprego e ou a frequência do ensino superior e o terceiro, porque já está suficientemente afastado do presente para evidenciar outras realizações que não as escolares e profissionais.

4ª Parte: Inserção / Transição para o mundo do trabalho

As diferentes representações que os jovens têm do mundo do trabalho e as suas diferentes estratégias de inserção profissional dependem de um conjunto diversificado de factores (Pais, M. 1993). Alguns desses factores são de natureza externa (mercado de trabalho, oportunidades de emprego, etc), outros são de natureza interna (características pessoais e da própria família). Para melhor compreender a forma como os alunos, dos cursos tecnológicos, perspectivam a resolução desta importante tarefa de desenvolvimento, optámos por desmontar a sua análise em quatro aspectos.

1. **Competências/atributos** mais valorizadas pelos empregadores aquando do recrutamento de jovens à procura do primeiro emprego;
2. **Meios** a que pensam recorrer para conseguir emprego;
3. **Obstáculos** que pensam vir a encontrar aquando da procura do primeiro emprego;
4. **Período de tempo** gasto na procura do primeiro emprego;

Usaram-se escalas de tipo Likert de 5 pontos. Tivemos como referências para a construção desta parte do questionário: Inquéritos à Juventude - O trabalho, o emprego e a profissão - “A Juventude Portuguesa : situações, problemas e aspirações”, ICS, a análise das entrevistas realizadas junto dos alunos e a pesquisa bibliográfica em torno do conceito de transição para o trabalho.

5ª Parte: O curso e o futuro profissional

Dos documentos consultados: Lei de Bases do Sistema Educativo, D.L. nº 286/89 e publicações do Ministério da Educação relativamente às linhas orientadoras / objectivos do novo ensino secundário, em geral, e dos cursos tecnológicos, em particular, retirámos **três grandes objectivos** que parece terem estruturado esta via de formação, a saber:

1. Favorecer uma educação permanente ao longo da vida (aprender a aprender).

É certo que nos confrontamos cada vez mais com situações que exigem respostas diferenciadas em função dos contextos em que operamos e que o desenvolvimento dessas competências é imprescindível no domínio pessoal e profissional de todo o indivíduo. Em consequência, deste acelerado ritmo da mudança, a formação /educação profissional inicial deve concentrar os seus esforços na preparação de indivíduos “adaptáveis”, capazes de aprender com as novas situações. Ainda na escola, ou já no mundo do trabalho, aprender a aprender é um processo indispensável no combate à obsolescência dos conhecimentos e competências mais operativas. De acordo com Smith (1987, in Cabrito, B. 1994), esta dimensão pode ser operacionalizada nas competências pessoais como a capacidade de cada indivíduo se aceitar como em processo de aprendizagem constante. Ou seja, não dar por garantido para todo o sempre o conhecimento que possa ter adquirido no período de formação inicial. Na Carta Magna - “Educação e Formação ao Longo da Vida” (1998:9), pode ler-se: *“os futuros sistemas de formação e educação têm de assentar nos pressupostos evidentes de que a mudança civilizacional que se está operando é profunda e tem origem numa revolução tecnológica de ampla dimensão e importante efeito nos comportamentos, já que se lograram transmutar os actos repetitivos como fulcro da produção - próprios da revolução industrial - em favor da eficácia do conhecimento, próprio da sociedade da informação que se está a viver. Isto é, foi quebrada a sucessão*

sequencial de primeiro saber, segundo avaliar e terceiro aplicar, para se passar para actos de simultaneidade em que só sabe quem faz e só faz quem sabe”

Torna-se, assim, imperioso que os sistemas de formação inicial se preocupem com a motivação de cada um dos seus alunos para a sua educação e formação, sob pena, caso não o façam, de estar a promover a exclusão de muitos deles.

2.Promover qualificações que facilitem a inserção profissional dos jovens.

Parece ser hoje consensual que um dos principais desígnios da educação e formação profissional é a preparação dos indivíduos para a integração na actividade produtiva e, na sua acepção mais lata, para a empregabilidade. Assim sendo, a formação inicial de nível secundário tem que ser capaz de responder ao desafio de preparar os jovens para um mercado de trabalho com novas regras e , na medida do possível, facilitar-lhes uma inserção profissional “tranquila” (Laanan,F.S.1995) e esclarecida.

A imprevisibilidade da evolução do mercado de trabalho torna necessário que as formações sejam socialmente úteis, isto é, empregáveis, sejam versáteis, facilmente transversalizáveis e susceptíveis de adaptação em tempo útil (C.N.A.E.F.L.V.,1998). Ou seja, à luz deste novo paradigma, o processo de formação deve:

- a) garantir uma formação de banda larga - aquela que permite o desempenho de várias actividades profissionais;
- b) desenvolver actividades de aproximação aos contextos de trabalho;
- c) centrar-se mais nas competências do que nos conteúdos;
- d) ser planeada de acordo com as necessidades actuais e futuras do meio socio-económico de referência;
- e) ser conhecida e valorizada pelo meio empresarial:

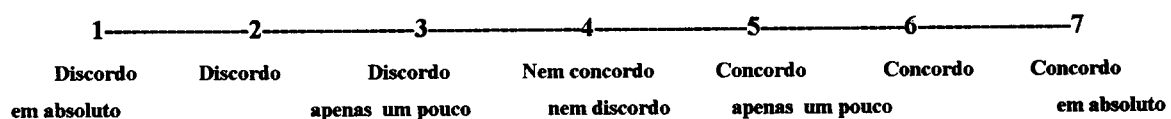
Esta preocupação com a inserção profissional dos jovens diplomados dos cursos tecnológicos vem consagrada em muitos dos documentos que estruturaram esta via de formação. Porém, para alguns autores, a sua operacionalidade esgotou-se nas possibilidades que a estrutura curricular permite (Mendes,J.; Rocheteau,M. e Patrício,M1998).

3.Valorizar as componentes científicas e socioculturais do plano de formação.

A estruturação dos cursos tecnológicos fez-se em três componentes de formação: geral /sociocultural, específica/científica e técnica/tecnológica. As duas primeiras foram bastante valorizadas, em termos curriculares, porque integram e fundamentam a aquisição das competências mais técnicas. Recupera-se o valor da educação mais geral e humanista, de modo a reforçar um desenvolvimento global capaz de resistir melhor à especialização meramente técnica e operativa, e conseqüentemente, ao risco de obsolescência dos sabers (Carneiro,R.1988). Como refere H. Shapiro (1998), uma boa formação geral e científica, para além do desenvolvimento pessoal e social, pode tornar mais eficaz a aquisição de competências técnicas. É como se a formação geral e científica fosse o quadro de referência para o desenvolvimento e a actualização constante dos conhecimentos mais práticos e operativos.

Para conhecer a avaliação que os alunos fazem dos respectivos cursos tecnológicos; nomeadamente, no que se refere ao contributo que este percurso de formação possa ter nos seus futuros profissionais; optámos por estruturá-la em torno de um dos objectivos acima apresentados: *promover qualificações que facilitem a inserção profissional dos jovens.*

A partir desse objectivo foram elaboradas 10 afirmações. Para cada uma dessas afirmações pediu-se aos respondentes que expressassem o seu grau de concordância, utilizando uma escala de sete pontos. O 7 representa o máximo, *concordo em absoluto*, o 1 representa o mínimo, *discordo em absoluto*:



Tivemos como referências: o Inquérito I.E.D. - as atitudes dos jovens face ao trabalho e à formação profissional - Instituto de Estudos para o Desenvolvimento - Cadernos de Juventude e as entrevistas realizadas junto dos alunos.

5.5 - Procedimentos para a análise dos dados

A fim de concretizar os objectivos desta investigação, foi operacionalizado um modelo de análise de dados dividido em etapas distintas. A natureza do instrumento utilizado, para a recolha dos dados, obrigou a que, previamente, fosse preparado um

ficheiro de dados informáticos. Utilizou-se, para o efeito, o procedimento “data editor” do programa SPSS for Windows - versão 8.0.

Ainda na fase de preparação do ficheiro informático, foram categorizados alguns dos itens, por forma a compatibilizar os objectivos da investigação com as características do programa que estávamos a utilizar, a saber:

1. **Profissão do “pai” e da “mãe”** - foram categorizadas segundo o critério utilizado pelo gabinete de estudos e planeamento do ministério da educação (Clímaco, M.C. 1992);
2. **Curso superior**: foram criadas 4 categorias (1- na mesma área; 2- em outra área; 3- não se adequa e 4 - não responde). Como critério de inclusão na categoria 1 e 2, utilizou-se os guias de acesso ao ensino superior (universitário e politécnico);
3. **Projectos a 3, 6 e 10 anos**: a exploração das respostas foi feita através da análise de conteúdo categorial temático das mesmas. Esta análise permitiu agregar as respostas com conteúdo temático semelhante. Foram construídas 4 categorias para os projectos a 3 anos, 5 categorias para os projectos a 6 anos e 6 categorias para os projectos a 10 anos.

Numa primeira aproximação, ainda exploratória, desenvolvemos uma análise estatística descritiva, que nos permitiu a caracterização da população, assim como a identificação dos posicionamentos mais valorizados em cada uma das escalas incluídas no questionário, a saber: distribuição de frequências; medidas de localização e tendência central, medidas de dispersão, teste de *Friedman* e cruzamentos e medidas de associação.

O passo seguinte, para dar continuidade à operacionalização dos objectivos da investigação, foi o desenvolvimento de estratégias estatísticas multivariadas. O tratamento estatístico dos resultados debruçou-se, então, nas medidas de análise factorial na vertente componentes principais. O objectivo desta análise consistiu em verificar, em cada uma das escalas, em que medida os resultados reflectiam a existência de dimensões (factores) acessíveis a uma interpretação sociológica. Esta etapa da análise de dados implicou, ao nível de cada escala, a criação de uma matriz de correlações entre variáveis, seleccionadas segundo o critério de *Listwise deletion* (cálculo de todos os casos sem valores omissos em qualquer das variáveis). A matriz das correlações para o procedimento de análise factorial por componentes principais (AFCP), só foi aceite após a verificação das suas condições de aplicabilidade. Utilizou-

se como um dos critérios a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin, dando-se a adequação por garantida quando os valores foram superiores a 0,6 (razoável). Foi também verificada a adequação da análise factorial, através do teste de esferecidade de Bartlett. Este procedimento é usado para testar a hipótese de a matriz das correlações ser a matriz identidade com determinante igual a 1 (Pestana, M e Gageiro, J. 1998). Ou seja, este teste requer que os dados provenham de uma população normal multivariada. Os valores encontrados permitiram a prossecução da análise factorial, uma vez que estão associados a um nível de significância inferior a 0.05.

Para a análise factorial por componentes principais utilizou-se o procedimento "data reduction - factor" do programa SPSS. A selecção do número de factores a reter seguiu o critério Kaiser (valores próprios maiores que um) e a análise do scree plot. Quanto à rotação dos factores, cujo o objectivo foi extremar os valores de modo a que cada variável fosse associada a apenas um factor, utilizou-se o critério de Varimax (rotação ortogonal da matriz dos factores F). Este procedimento veio a tornar mais acessível a afectação das variáveis a cada um dos factores.

A interpretação dos factores fez-se com base nas variáveis que apresentavam maiores pesos (loadings).

Feita a interpretação dos factores, criaram-se novas variáveis a partir daquelas que saturavam com valores mais elevados (superiores a 0.30). Os procedimentos com o SPSS, foram "compute - recode". Resultaram novas variáveis, compósitas, que tal como na origem também são ordinais, representativas de uma escala de 5 ou 7 pontos conforme as características das variáveis iniciais. As variáveis compósitas serviram fundamentalmente para evitar a perda de informação a que nos sujeitávamos se trabalhássemos directamente com os factores. De seguida, com o objectivo de verificar a existência de relações de dependência entre as variáveis ilustrativas da população e as variáveis compósitas, procedemos aos cruzamentos e às medidas de associação aplicáveis a cada caso. Foram consideradas variáveis ilustrativas: o curso, o sexo, a idade, o nível de escolaridade dos pais, a categoria profissional do pai e da mãe, as reprovações e o rendimento escolar anterior.

As relações de dependência com significado estatístico, foram interpretadas tendo em conta os resultados encontrados na análise descritiva, na revisão bibliográfica e nos conteúdos das entrevistas.

Com os procedimentos anteriormente descritos, pensamos ter concretizado os objectivos da investigação.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Caracterização da população

As razões para a opção pelo curso tecnológico

Os projectos de vida/carreira

As estratégias de transição para o mundo do trabalho

O curso tecnológico e o futuro profissional

6.1 Caracterização da População

O estudo racaiu sobre os alunos do 11º e 12º anos dos nove cursos tecnológicos do ensino secundário, das escolas secundárias Manuel Teixeira Gomes e Poeta António Aleixo, em Portimão.

A caracterização da população fez-se de acordo com as seguintes dimensões: distribuição dos alunos pelos cursos; relação sexo - curso; composição etária; naturalidade e residência; nível de escolaridade e categorias socio-profissionais dos pais e percurso escolar anterior.

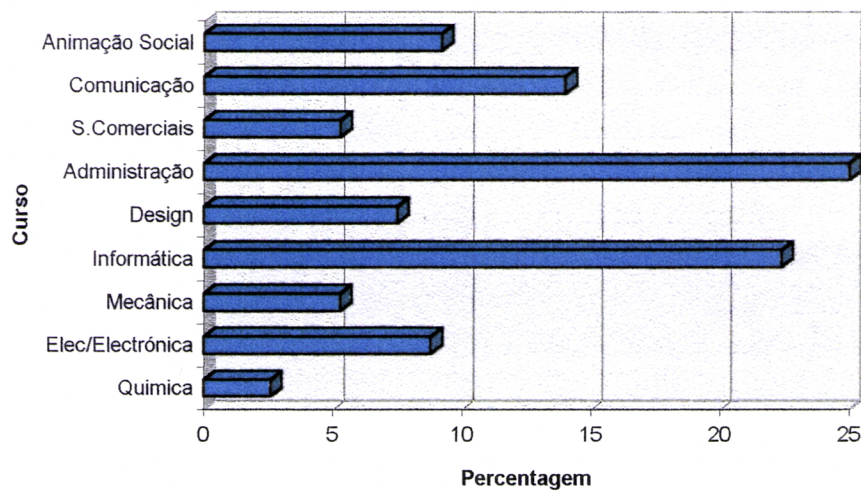
A escolha destas dimensões decorre dos objectivos que orientaram este estudo. Isto é, procurou-se caracterizar com algum rigor a população dos cursos tecnológicos do ensino secundário em Portimão, uma vez que em Portugal são escassos os estudos sobre a caracterização do público que frequenta as modalidades de formação inicial (Alves,N; Cabrito,B; Canário,R e Barroso;R. 1996; Bettencourt, A.M. 1999). Mais, apesar de caracterizada como uma população cada vez mais heterógenea, as abordagens feitas não têm tido a preocupação de desocultar a diversidade interna que pode existir neste colectivo.

O conhecimento destas dimensões serviu também para esclarecer a importância dos factores socio-familiares e do percurso escolar anterior na estruturação dos projectos de vida e profissionais, pois, como refere Machado Pais (1993), ao procurarmos os contextos de análise mais apropriados para explicar as trajectórias dos jovens (escolher um curso, abandonar a escola, arranjar emprego, etc) não podemos desprezar as instâncias de referência na construção e na atribuição de sentido ao projecto de cada um.

A distribuição dos alunos por cada um dos cursos é a que se apresenta no gráfico nº 6.1.

Da observação do gráfico podemos concluir que os cursos mais representados são “administração” e “informática”, sendo o de “química” aquele que tem o menor número de alunos. É de referir que a distribuição dos alunos pelos diferentes cursos, nas escolas em análise, não é diferente daquela que se pode encontrar ao nível nacional.

Gráfico Nº 6.1 - Número de alunos em cada um dos cursos (em percentagem)



6.1.1 Relações Sexo/Curso

No que diz respeito à composição sexual, regista-se a predominância do sexo feminino: 53,5% dos inquiridos são raparigas, enquanto 46,5% são rapazes.

Uma vez que as representações sociais que se tem das profissões e dos cursos que a elas dão acesso são, muitas das vezes, sexualmente estereotipadas, decidimos proceder a uma análise mais fina que nos permitisse identificar a especificidade da composição sexual de cada curso e verificar se existia uma associação significativa entre género e curso. Para verificarmos se esta associação tem significância estatística procedemos à realização do teste do qui-quadrado, onde a hipótese nula supõe que não existe relação entre as duas variáveis em análise. Como o valor do teste foi de 0.00, significativo para o nível de significância estatística de 0.05, rejeitámos a hipótese nula e aceitámos que existe uma associação significativa entre género e curso. Assim, enquanto os alunos do sexo masculino frequentam, preferencialmente, os cursos de electrónica, mecânica, informática e design; os alunos do sexo feminino optam pelos cursos da área dos Serviços/administração, comunicação e animação social. De certo modo, estas conclusões parecem justificar a prevalência de uma leitura estereotipada no domínio das profissões. Segundo Sérgio Grácio (1997:56), um dos princípios organizadores, da distribuição de homens e mulheres pelos ramos de actividade, é o seguinte : “... as mulheres, tenham ou não bastante instrução, estão sempre mais

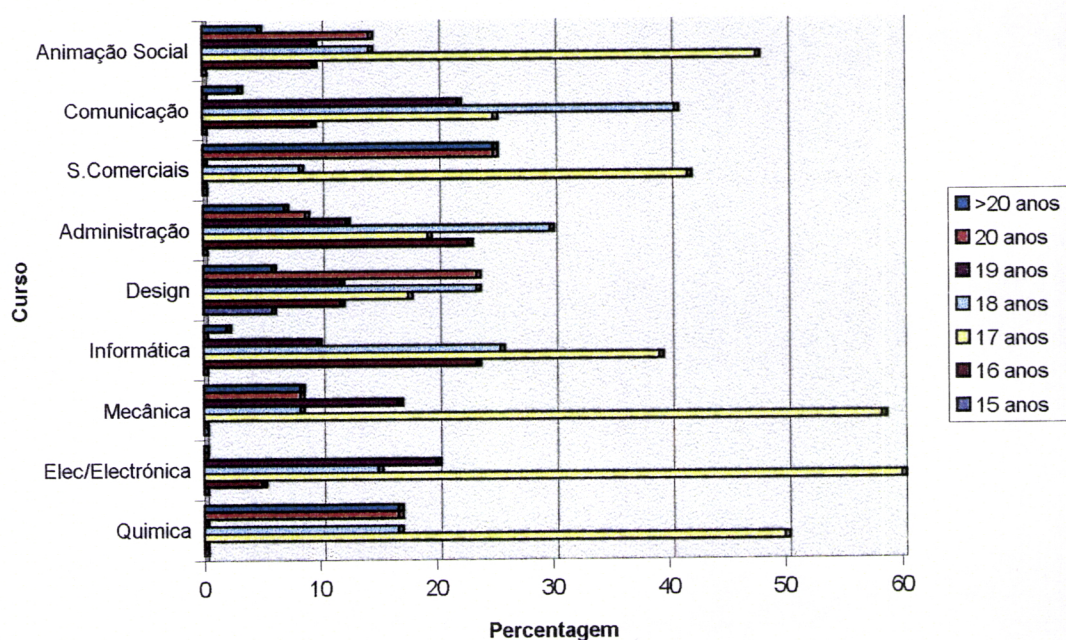
presentes em universos profissionais de relação, enquanto os homens, igualmente com bastante instrução ou não, são mais numerosos em universos profissionais organizados segundo normas impessoais...”. Ainda segundo o autor, anteriormente referido, apesar da situação estar a alterar-se, cabe à escola, em geral, e aos serviços de psicologia e orientação, em particular, romper com esta visão estereotipada do mundo profissional, e em consequência, promover a igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas.

6.1.2 Composição Etária

No que se refere à composição etária dos inquiridos, observa-se que cerca de 74,1 % dos inquiridos têm entre 16 e 18 anos. Os restantes 25,9% têm mais de 19 anos, ou seja, têm uma idade superior a que seria de esperar para este nível de ensino.

A distribuição por cada um dos cursos é a que se apresenta no gráfico:

Gráfico Nº 6.2 - Grupo Etário, segundo o curso (em percentagem)



Decidimos verificar se existe uma associação com significância estatística entre idade e curso. Procedemos à realização do teste do qui-quadrado, onde a hipótese nula supõe que não existe relação entre as duas variáveis em análise. Como o valor do teste

foi de 0.0, significativo para o nível de significância estatística de 0.05, rejeitámos a hipótese nula e aceitámos que existe uma associação significativa entre idade e curso.

É nos cursos de Comunicação, Administração, Serviços Comerciais e Design, que se situam tendencialmente os alunos mais velhos.

6.1.3 Naturalidade e Residência

No que se refere à naturalidade queremos registar que 59,6% dos inquiridos são naturais de Portimão. Já quanto à residência, a distribuição é a que se apresenta:

Quadro nº 6.1 - Distribuição dos alunos segundo o concelho de residência

Concelho	nº alunos (%)
Portimão	71,9
Lagoa	12,7
Monchique	14,5
Lagos	0,4
Silves	0,4

Fonte: Inquérito por questionário

A presença de alunos provenientes dos concelhos vizinhos de Portimão (28.1%) fica a dever-se, fundamentalmente, ao facto de estes estarem a frequentar cursos que não existem nas escolas secundárias da sua área de residência.

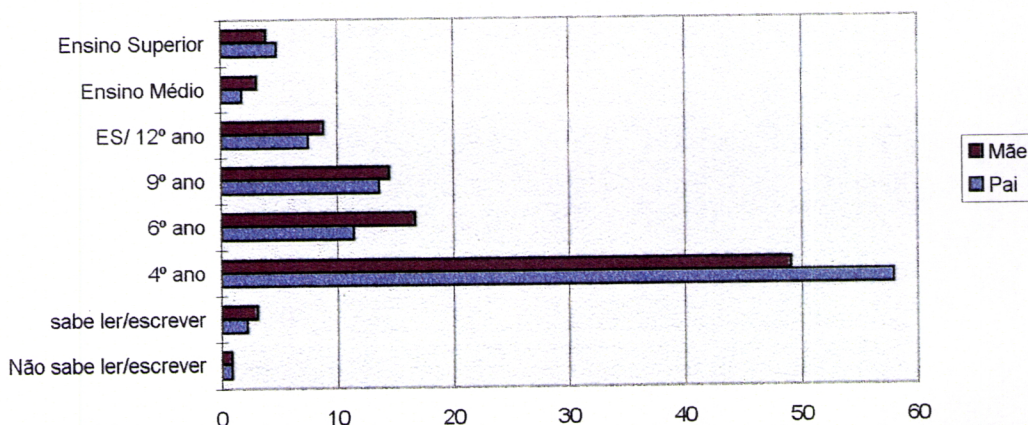
6.1.4 Nível de escolaridade e categorias profissionais dos pais

Tivemos como objectivo identificar a distribuição, dos pais dos alunos, por níveis de escolaridade e por categorias profissionais.

Os dados foram obtidos com base na estrutura de caracterização usada pelo GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação).

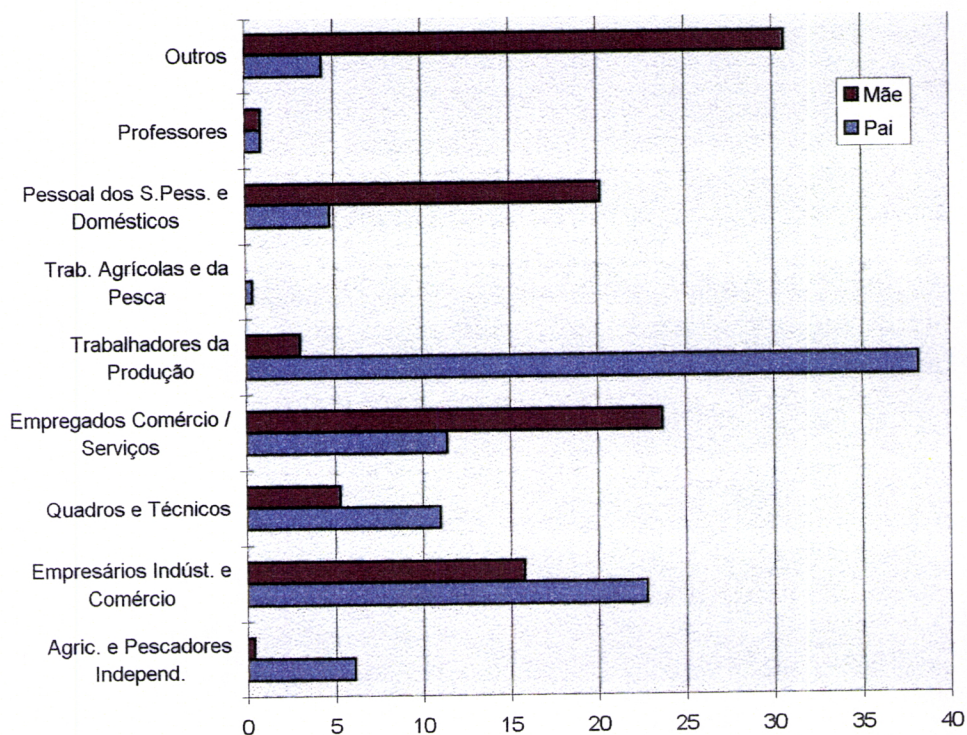
Os níveis de escolaridade dos pais dos jovens que frequentam os cursos tecnológicos do ensino secundário são maioritariamente os níveis básicos de instrução - 4ª classe (57.9% - Pai e 49.1% - Mãe).

Gráfico Nº 6.3 - Nível de Escolaridade dos Pais (em percentagem)



Embora seja difícil comparar estes valores com os do Ensino Técnico Profissional (modelo que antecedeu os cursos tecnológicos no ensino regular), é de referir que no estudo apresenta do por Joaquim Azevedo (1991), o grupo mais representado era o mesmo, no entanto os valores foram: 4ª classe - Pai - 70% e Mãe- 78%).

Gráfico Nº 6.4 - Categorias Socio-Profissionais dos Pais (em percentagem)



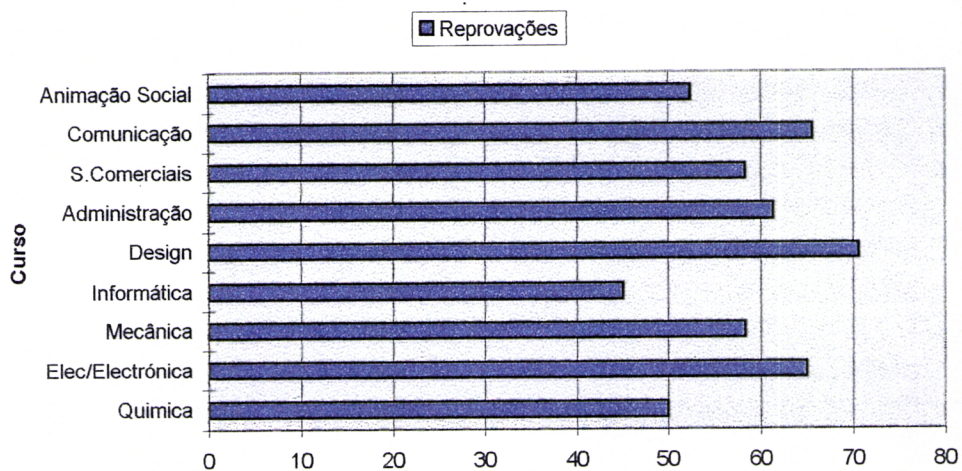
No que se refere às categorias profissionais, o grupo mais representado nos “pais” é o dos “trabalhadores da produção”, cerca de 38,2%, logo seguido dos “empresários da indústria e do comércio”. Esta última categoria tem tão grande expressão porque nela foram incluídos os pequenos comerciantes e empresários da hotelaria e turismo. Na distribuição das “mães” pelas diferentes categorias profissionais, o grupo com maior expressão é “outros”. Este resultado fica, em grande parte, a dever-se ao facto de nele terem sido incluídas as “donas de casa”.

6.1.5 Percurso Escolar

Com a análise do percurso escolar dos alunos pretendeu-se verificar a existência, ou não, de situações de reprovação ao longo da trajectória escolar anterior, e conhecer em que condições se tem dado a transição de ano - rendimento escolar.

No que diz respeito às reprovações, cerca de 57.9% dos inquiridos referiram já ter reprovado pelo menos uma vez. O número de reprovações por cada um dos cursos tecnológicos, em análise, tem a distribuição que se apresenta no gráfico:

Gráfico Nº 6.5 - Reprovações segundo o Curso (em percentagem)



Com o fim de verificar se existe uma associação com significância estatística entre “reprovações” e “curso”, procedemos ao teste do qui-quadrado. O valor

encontrado levou-nos à aceitação da hipótese nula que supõe que não existe associação entre as duas variáveis em análise.

Quanto ao rendimento escolar anterior, as condições de transição foram analisadas segundo três condições, a saber:

1. Aprovado sempre sem qualquer avaliação negativa;
2. Aprovado, pelo menos uma vez, com uma avaliação negativa;
3. Aprovado, pelo menos uma vez, com duas ou mais avaliações negativas.

Esta grelha foi aplicada, na análise da trajectória, a partir do 5º ano de escolaridade, que é quando o plano de estudos começa a estar organizado em regime de disciplinas.

Quadro nº 6.2 - Distribuição dos alunos segundo as condições de Transição (em percentagem)

Condições de aprovação	%
Aprov. sempre sem avaliações negativas	15,8
Aprov. mas com uma avaliação negativa	33,8
Aprov. mas com duas ou mais avaliações negativas	50,4

Fonte: Inquérito por questionário

Este indicador do rendimento escolar faz aumentar a percentagem de alunos que, não apresentando um insucesso formal, estão a transitar de forma deficitária. Ou seja, cerca de 84.2 % dos inquiridos já comprometeu, em algum momento do seu percurso escolar anterior, os objectivos de, pelo menos, uma disciplina.

6.1.6 - Características do “perfil dominante”

Com base na modalidade de resposta mais frequente em cada um dos indicadores construídos com o objectivo de caracterizar a população que frequenta os cursos tecnológicos do ensino secundário, em Portimão, é possível identificar as suas características dominantes:

Quadro nº 6.3 - Síntese dos principais atributos da população inquirida

Indicadores	Modalidade de resposta dominante	%
sexo	feminino	53,5
naturalidade	portimão	59,6
residência	portimão	71,9
idade	17 anos	34,6
escolaridade do pai	4º ano	57,9
escolaridade da mãe	4º ano	49,1
categoria prof. pai	trabalhador da produção	38,2
categoria prof. mãe	outro	30,7
grupo doméstico	pais e irmãos	73,7
reprovações	sim	57,9
rendimento escolar anterior	aprov. com mais de duas negativas	50,4

Fonte: Inquérito por questionário

Trata-se de um público com idade adequada à prevista para os anos de escolaridade que frequenta, que nasceu e reside no concelho de Portimão. O número de residentes é bastante superior ao de naturais. Este dado pode dever-se ao facto de o concelho de Portimão se ter vindo a tomar o centro da dinamização económica do Barlavento e, em consequência, um pólo de atracção da população residente nos concelhos limítrofes com menor dinamismo económico.

Às características que enunciámos acresce, ainda, tratarem-se de jovens com um reduzido capital escolar acumulado: na sua maioria são filhos de pais que possuem apenas o diploma do 4º ano de escolaridade (4º classe). De referir que a aposta em trajectórias mais prolongadas por parte desta geração estabelece claramente um ponto de ruptura com as anteriores, na medida em que frequentam cursos que conferem um diploma superior ao da escolaridade obrigatória. Contudo, esta aposta em trajectórias mais prolongadas assenta em percursos escolares marcados pelo insucesso. De facto, mais de metade desta população já se viu confrontada, ao longo do seu percurso escolar, com a impossibilidade de transitar de ano.

Procurando ultrapassar esta visão de certa forma reducionista que se circunscreveu às características estruturais dominantes deste grupo, optámos, num segundo momento, por centrar o nosso olhar sobre a especificidade do seu universo simbólico : motivações, projectos profissionais, estratégias de transição para o mundo do trabalho e avaliação dos cursos tecnológicos.

6.2 Razões para a opção pelo curso Tecnológico

O ensino tecnológico secundário caracteriza-se por ser uma via de formação cujo o objectivo principal é a qualificação e a inserção profissional dos jovens estudantes deste nível de ensino. Assim sendo, procurámos conhecer de que forma se estruturaram as razões em torno da opção por um curso tecnológico.

Os trabalhos levados a cabo em Portugal, por Belmiro Cabrito (1994), Natália Alves (1996) e José Afonso et.al. (1991), junto de alunos em formação profissional inicial de nível secundário, levaram a concluir que as razões que sustentam a opção, nestas modalidades de formação, estão fortemente associadas a uma concepção de educação dominada pelo pragmatismo. Ou seja, as opções parecem assentar essencialmente no carácter instrumental do período de formação: *permitir a aprendizagem de uma profissão e facilitar a inserção na vida activa.*

As respostas dos jovens que inquirimos têm a distribuição que é apresentada no quadro:

**Quadro nº 6.4 Razões subjacentes à opção pelo curso tecnológico
(em percentagem)**

Razões	Média	1	2	3	4	5
Gosto/Interesse pelo curso	4,07	1,3	2,6	22,8	34,2	39
Maior facilidade na obtenção emprego	3,88	2,6	7,5	26,8	25,9	37,3
Obtenção de um diploma	3,86	2,6	11	25	20,2	41,2
Melhor Form. experiência p. trabalho	3,79	2,6	6,1	30,7	30,3	30,3
Entrar mais cedo no mercado de Trab.	2,9	16,7	19,3	36	13,2	14,9
Fuga a certas disciplinas	2,46	29,4	25,9	22,8	12,7	9,2
Não pretender cont. estud. ens. supe.	2,23	38,2	25,4	20,6	7	8,8
Por ser mais fácil	2,22	29,8	35,5	22,4	7	5,3
Influência de amigos / conhecidos	2,1	32,5	37,7	19,7	7,5	2,6
Dificuldades económ. fami. prosseg.est	1,93	46,9	30,7	11	5,7	5,7
Desejo dos pais	1,69	62,3	19,3	10,1	3,5	4,8

Legenda: 1 - nada importante a 5 - muito importante

Nota: Os valores a carregado correspondem à modalidade de resposta mais frequente

Uma análise, mais agregada, feita a partir das médias, indica-nos que a razão mais importante para a escolha do curso tecnológico foi o "gosto / interesse pelo curso". No entanto, se nos detivermos sobre o conjunto de itens cujas médias se situam entre 3 (Importante) e 4 (Bastante Importante), verifica-se que a opção teve subjacente razões que se prendem com a componente instrumental, que de um modo geral está associada a esta via do sistema de educação - a sua vocação mais profissionalizante.

Apesar da convergência de razões que se prendem com as preocupações, mais imediatas, de inserção no mercado de trabalho, o “*não querer continuar os estudos no ensino superior*” surge, em média, como uma razão pouco importante. Este tipo de resposta parece indicar que a opção pelo curso tecnológico nem sempre se faz de forma linear e definitiva, resultando, antes, pelo jogo das várias condições que os actores (alunos) vão avaliando ao longo da sua trajectória.

Esta dualidade de razões surge, por vezes, no discurso dos entrevistados:

“(...) escolhi o curso tecnológico porque, se por exemplo não conseguisse entrar na universidade, já tinha uma especialidade, sabia fazer alguma coisa, se escolhesse carácter geral tinha que seguir, não sabia fazer nada de específico, em concreto,(...)” (A9).

“(...) escolhi, por nenhuma razão em especial, bem..., podia chegar a não ter notas boas para entrar na universidade e então ficava logo com um diploma,(...)” (A4)

Alguns dos alunos vêem o ingresso nesta via de formação como uma mais-valia que podem ou não utilizar.

Esta dualidade de objectivos, ensino superior e mundo do trabalho, está, aliás, bastante vincada no material informativo usado, pelo Ministério da Educação, nas campanhas de informação junto dos alunos do 9º ano. Num desses documentos pode ler-se no ponto - destinatários : “ *os cursos tecnológicos destinam-se, principalmente, aos alunos que, tendo concluído o 9º ano de escolaridade, pretendam uma qualificação profissional de nível intermédio que lhes possibilite o ingresso no mercado de trabalho. Estes cursos, tal como os Cursos Gerais, permitem também o prosseguimento dos estudos no ensino superior*”(DES, 1999:13).

A fim de se comparar as pontuações médias de cada variável, em análise, procedeu-se ao cálculo do teste de Friedman. As hipóteses do teste de Friedman foram:

Ho - Não há diferenças entre as diversas razões subjacentes à opção pelo curso tecnológico;

Ha - Há diferenças entre as diversas razões subjacentes à opção pelo curso tecnológico.

Uma vez que o nível de significância do teste foi de 0,000, valor inferior a 0,05, rejeitamos a hipótese nula e concluímos que as razões subjacentes à opção pelo curso tecnológico são valorizadas de maneira diferente pelos alunos. O quadro nº 6.5 apresenta por ordem decrescente as médias encontradas.

Quadro nº 6.5 Friedman Test

Razões	Mean Rank
Gosto / Interesse pelo curso	8.71
Maior facilid. obtenção de emprego	8.46
Obtenção de um diploma	8.29
Melhor formação/ experiência para o trabalho	8.17
Entrar mais cedo no mercado de trabalho	6.19
Fuga a certas disciplinas	5.20
Por ser mais fácil	4.66
Não pretender continuar estudar ensino superior	4.59
Influência de amigos/conhecidos	4.34
Dificuldades económicas prosseguir estudos	3.95
Influência / desejo dos pais	3.43
Test Statistics - Friedman Test	
N	228
Chi-Square	966,346
df	10
Asymp.Dig.	0,000

Ainda no âmbito das razões subjacentes à opção pelo curso tecnológico, tivemos como preocupação conhecer em que medida os jovens foram ajudados nesta tomada de decisão, uma vez que a escolha da via de estudos/curso do 10º ano acaba por limitar o leque de opções futuras e, em consequência, “condicionar” os futuros pessoais e profissionais. Foram eleitos cinco agentes. A frequência em cada uma das modalidades de resposta é a que se apresenta no quadro:

Quadro nº 6.6 Em que medida foste ajudado na decisão (em percentagem)

Agente	Média	1	2	3	4	5
Pais	2,5	28,5	19,3	32,5	12,3	7,5
Professores	2	40,4	28,1	23,2	7,5	0,9
Serviço Psicologia	2,3	39,5	17,1	23,2	11,8	8,3
Colegas / Amigos	2,4	30,3	25,4	25	13,2	6,1
Outros	1,63	80,7	0,9	3,1	5,3	10,1

Legenda: 1 - Não ajudou a 5 - Ajudou muito

Nota: Os valores a carregado correspondem à modalidade de resposta mais frequente.

A leitura da distribuição das frequências leva-nos a concluir que para um número considerável de alunos a decisão não foi sustentada pelos agentes referidos. O resultado apresentado pode ter, à partida, duas leituras possíveis: ou de facto estes agentes não estiveram disponíveis para o apoio à tomada de decisão, ou estamos perante uma manifestação explícita por parte, de alguns, dos inquiridos da sua procura de autonomia. Para Viegas Abreu (1996), de facto alguns jovens prescindem, aparentemente, de apoio para as tarefas de desenvolvimento que têm de resolver nesta fase da vida. Este comportamento acaba por ser uma manifestação da procura da autonomia e do reconhecimento da mesma por parte daqueles que lhes são significativos (pais, familiares, amigos, professores, etc).

Ilustrando com o discurso de alguns dos alunos entrevistados:

“(...) na altura houve uma psicóloga, mas eu já estava decidido nessa altura..., os meus pais nunca criticaram a minha opção (...)” (A1)

“(...) Tomei a decisão sozinho, fui informado por um professor da escola que estava a dar apoio aos alunos que precisavam de informações sobre os cursos. Os meus pais apoiaram-me naquilo que eu escolhi (...)” (A2)

“(...) Decidi por mim, mas foi um psicólogo lá à escola que nos esteve a dizer, falar sobre os vários cursos, mas a decisão quem tomou fui eu, a minha mãe deixou-me à vontade, não me influenciou nem positivamente, nem negativamente (...)” (A3)

Do discurso dos alunos podemos retirar que todos eles acentuam o facto de terem tomada esta decisão de forma autónoma, tendo sido o papel dos agentes exteriores de natureza informativa ou de mera “aprovação”.

Por fim, procurámos conhecer se o curso que os alunos do tecnológico frequentam foi, ou não, a sua primeira opção. De facto 80,3 % dos alunos afirmam estar na sua primeira opção. A primeira opção dos restantes 19,7% tem a seguinte distribuição, ver quadro nº 6.7.

Não foram exploradas, no questionário, as razões porque 19,7% dos alunos não se encontram na primeira opção. No entanto, algumas delas podem ser postas de parte: a primeira prende-se com o facto de hoje em dia as escolas secundárias não fazerem

selecção dos candidatos, a segunda, tem a ver com a oferta de formação que, não existindo numa ou na outra escola, está, contudo, disponível ao nível do concelho.

Quadro nº 6.7 Cursos de Primeira Opção (em percentagem)

Curso de Primeira Opção	Percentagem
Tec. de Informática	20.0
Tec. de Design	8.9
Tec. de Comunicação	4.4
Tec. Animação Social	4.4
C. Geral Agrupamento 1	13.3
C. Geral Agrupamento 4	26.7
Outros	22.3

Fonte: Inquérito por questionário.

6.2.1 Análise da estrutura factorial dos resultados nos itens da escala - “razões para a escolha do curso tecnológico”

Procedeu-se à análise factorial por componentes principais (AFCP), (procedimento “factor” do programa SPSS, versão 8). O objectivo principal desta análise consistiu em verificar em que medida os resultados da escala reflectem a existência de dimensões (factores) teóricas relevantes, acessíveis a uma interpretação sociológica.

A matriz de correlações para o procedimento de análise factorial por componentes principais só foi aceite após a verificação das suas condições de aplicabilidade. Utilizou-se como critérios a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin e o teste de esfericidade de Bartlett, em quadro:

Quadro nº 6.8 - KMO and Bartlett’s Test - “ Escala: Razões para a escolha do Curso Tecnológico”

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Damppling Adequacy.		0,620
Bartlett’s Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	402,689
	df	55
	Sig.	0,000

O valor encontrado para o teste KMO indica que estamos perante uma correlação entre variáveis que permite que se prossiga com a análise factorial. O teste de Bartlett, uma vez que está associado a um nível de significância inferior a 0,05, leva à rejeição da hipótese da matriz das correlações ser a identidade. Em síntese, os valores encontrados permitem a prossecução da análise factorial.

Comunalidades

A proporção da variância de cada variável explicada pelas componentes principais designa-se por comunalidades (Pestana,M.H. e Gageiro,J.N. 1998). As comunalidades após a extracção variaram entre 0.477 e 0.698.

Quadro nº 6.9 - Comunalidades

	Initial	Extraction
Ob.Diploma	1.000	.628
Maior facilidade na obtenção emprego	1.000	.602
Influência de amigos e conhecidos	1.000	.640
Por ser mais fácil	1.000	.653
Não pretender continuar os estudos no ensino superior	1.000	.477
Gosto/Interesse pelo curso	1.000	.587
Melhor formação /experiência mundo trabalho	1.000	.698
Dific. económicas prosseguir estudos	1.000	.692
Fuga a certas disciplinas	1.000	.655
Entrar mais cedo no mercado trabalho	1.000	.550
Influência dos pais	1.000	.507

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Pode ver-se que praticamente todas as variáveis apresentam uma relação média com os factores retidos.

Factores retidos e variância total explicada

Para a selecção do número de factores a reter seguiu-se o critério de Kaiser. Foram seleccionados apenas aqueles que detinham valores próprios (eigen value) superiores a um.

Quadro nº 6.10 - Total da Variância Explicada

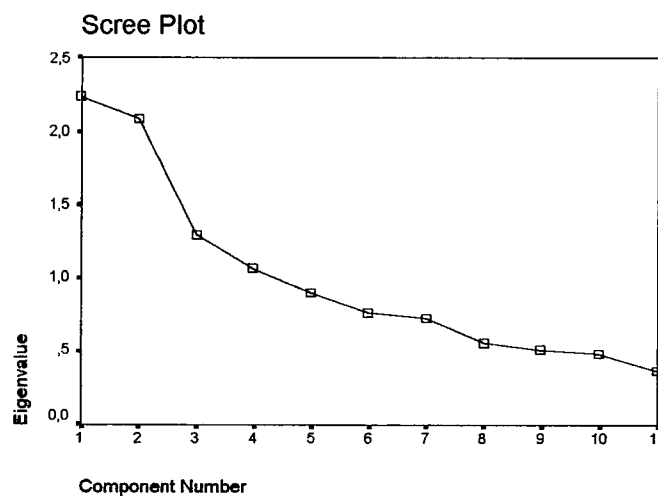
Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.224	20.398	20.398
2	2.085	18.959	39.357
3	1.296	11.780	51.136
4	1.064	9.674	60.811
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Os valores próprios (eigenvalues) maiores do que um correspondem à retenção de quatro factores. No conjunto estes quatro factores explicam cerca de 61% da variância dos resultados, embora a porção mais substancial desta variância (cerca de 40%) seja explicada pelos dois primeiros factores.

Igualmente o scree plot, gráfico nº 6.6, corrobora a retenção de quatro factores. Como é dado pela observação, os factores a reter são os que correspondem à maior inclinação da recta.

Gráfico nº 6.6 - Scree Plot



O quadro nº 6.11 apresenta a percentagem explicada por cada factor após a rotação.

Quadro nº 6.11 - Total da Variância Explicada Após Rotação

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.054	18.671	18.671
2	1.630	14.418	33.489
3	1.563	14.210	47.699
4	1.442	13.111	60.811
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

A variância total explicada pelos quatro factores (60,811%) não se altera com a rotação, o mesmo não acontece com a variância explicada por cada um dos factores.

Matriz das Componentes

A matriz das componentes apresentada no quadro nº 6.12, mostra os coeficientes (loadings ou pesos) que relacionam as variáveis com os factores antes da rotação (Pestana, M.H. e Gageiro, J.N. 1998).

Quadro nº 6.12 - Component Matrix(a)

	Component			
	1	2	3	4
Maior facilidade na obtenção emprego	.763			
Melhor formação /experiência mundo trabalho	.751		.322	
Ob.Diploma	.673		-.321	
Gosto/Interesse pelo curso	.446	-.313	.531	
Entrar mais cedo no mercado trabalho	.340	.501	.397	
Influência dos pais	.338	.541	-.310	
Por ser mais fácil		.639		.459
Fuga a certas disciplinas		.578	.319	.438
Não pretender continuar os estudos no ensino superior		.569	.322	
Influência de amigos e conhecidos		.465	-.581	
Dific. económicas prosseguir estudos		.366		-.701

Extraction Method: Principal Component Analysis

(a) 4 components extracted

Nota: São apresentadas os loadings ou pesos superiores a 0.30

Analisando a saturação factorial dos resultados dos itens desta escala, verifica-se que as variáveis que apresentam correlações mais elevadas (loadings) com o factor I são: “*Ob. de um diploma*”; “*Maior facilidade na obtenção de emprego*” e “*Melhor formação/experiência para o mundo do trabalho*”.

No segundo factor é de assinalar que este surge saturado, negativamente pela variável “*Gosto/Interesse pelo curso*” e, positivamente, pelas variáveis: “*Por ser mais fácil*”; “*Fuga a certas disciplinas*” e “*Não pretender continuar a estudar no ensino superior*”. Com menor peso (loading) aparecem as variáveis: “*entrar mais cedo no mercado de trabalho*”; “*Influência dos pais*” e “*Influência de amigos/conhecidos*”.

No factor III é de registar o facto de a variável com maior peso saturar negativamente - “*Influência de amigos /conhecidos*”. A variável com maior peso e correlação positiva é: “*Gosto / Interesse pelo curso*”.

No quarto factor surge saturada negativamente e com um peso elevado a variável - “*Dificuldades económicas para prosseguir estudos*”, inversamente no factor quatro saturam positivamente as variáveis: “*Por ser mais fácil*” e “*Fuga a certas disciplinas*”

Matriz das componentes após rotação

Com o objectivo de extremar os valores dos loadings (pesos), de modo a que cada variável seja associada a apenas a um factor, procedemos à rotação: “*Varimax with Kaiser Normalization*”, em quadro:

Quadro nº 6.13 - Rotated Component Matrix(a)

	Component			
	1	2	3	4
Melhor formação /experiência mundo trabalho	.826			
Maior facilidade na obtenção emprego	.696	.329		
Gosto/Interesse pelo curso	.696	-.391		
Ob.Diploma	.571	.483		
Influência de amigos e conhecidos		.795		
Influência dos pais		.638		
Fuga a certas disciplinas			.801	
Por ser mais fácil			.769	
Dific. económicas prosseguir estudos				.765
Entrar mais cedo no mercado trabalho				.608
Não pretender continuar os estudos no ensino superior			.365	.570

Extraction Method: Principal Component Analysis

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

(a) Rotation converged in 8 iterations

Nota: São apresentadas os loadings ou pesos superiores a 0.30

Note-se que não há, neste caso, nenhum loading elevado em mais do que um factor, o que torna mais clara a afectação das variáveis a cada um dos e a sua interpretação.

Em síntese, os factores saturam positiva e significativamente nas variáveis:

- Factor I : “Melhor Formação/experiência para o mundo do trabalho” (0.826); “Maior facilidade na obtenção de emprego” (0.696); “Gosto Interesse pelo curso” (0.696) e “Obtenção do Diploma” (0.571);
- Factor II: “Influência de amigos” (0.795) e “Influência dos Pais” (0.638);
- Factor III: “Fuga a certas disciplinas” (0.801) e “Por ser mais fácil” (0.769);
- Factor IV: “Dificuldades económicas para prosseguir estudos” (0.765); “Entrar mais cedo no mercado de trabalho” (0.608) e “ Não pretender continuar os estudos no ensino superior” (0.570).

Conceptualização dos factores

Factor I - O primeiro factor parece resumir de forma clara um conjunto de razões que, para além daquela que é de ordem vocacional (Gosto / Interesse pelo curso), estão associadas à natureza profissionalizante dos cursos tecnológicos: “Maior facilidade na obtenção de emprego”; “Melhor formação/experiência para o mundo do trabalho” e “Obtenção de um diploma / certificado”. Todas as variáveis saturam positivamente o que significa que variam no mesmo sentido. Este factor que explica cerca de 20% da variância dos resultados, poderá ser interpretado como uma dimensão que avalia a importância que as razões de natureza profissionalizante (preparação para a vida activa), tiveram na opção pelo curso tecnológico.

Factor II - Este factor aparece fortemente saturado por duas variáveis (“influência de amigos/conhecidos e influência/desejo dos pais”) que representam razões que em nada se relacionam com as características intrínsecas a esta via de formação. As duas variáveis têm uma associação fraca, mas de sinal idêntico - o que significa que variam no mesmo sentido. Daí poder concluir-se que o factor II representará uma dimensão que avalia a importância que os *familiares e amigos/conhecidos* tiveram na opção pelo curso tecnológico.

Factor III - Este factor é saturado positivamente por duas variáveis (“por ser mais fácil” e “fuga a certas disciplinas”). Ambas as variáveis têm um peso (loading) elevado neste factor. A correlação entre ambas é média. Em síntese, podemos afirmar que este factor representará uma dimensão que avalia a importância que a, suposta, “facilidade” dos cursos tecnológicos teve na opção que os alunos fizeram.

Factor IV - Este factor é saturado positivamente por três variáveis (“dificuldades económicas para prosseguir estudos”, “entrar mais cedo no mercado de trabalho” e “não pretender continuar os estudos no ensino superior”). As variáveis são de sinal idêntico, o que significa que variam no mesmo sentido. A interpretação do factor não parece, assim, levantar dificuldades especiais. Tratar-se-á, com efeito, de um factor que representa uma dimensão que avalia a importância que as razões - “entrar de forma mais imediata no mercado de trabalho”- tiveram na opção que os alunos fizeram.

Procedimentos pós análise factorial

Com o objectivo de não se perder informação, criaram-se novas variáveis a partir daquelas que tinham pesos mais elevados em cada um dos factores. O resultado foram variáveis compostas representativas de cada um dos factores. Os procedimentos com o SPSS - 8, foram “compute e recode”. Resultaram 4 novas variáveis, que tal como na origem também são ordinais, representativas de uma escala de 5 pontos, em quadro:

Quadro nº 6.14 - Variáveis Compósitas

Variável	Label
MelhorFormar2 Influr2 Fácilr2 Mercador2	Melhor formação para vida activa Influência de familiares e amigos/conhecidos Por ser mais fácil Entrar mais cedo no mercado de trabalho

Com o objectivo de verificar a existência de relações de dependência, entre as variáveis ilustrativas da população e as quatro novas variáveis compostas, procedemos aos cruzamentos e às medidas de associação aplicáveis a cada caso.

Foram encontradas relações de dependência com significado estatístico entre:

1. **Fácil2 - Curso:** a associação é média (.5529), mas bastante significativa (0.00013). O que mais contribuiu para a associação foi o facto de os alunos dos cursos de administração e comunicação terem considerado - “o ser mais fácil” - uma razão - “importante a muito importante “ - na escolha do curso. Por oposição, os alunos dos cursos de informática, electrónica e serviços comerciais, consideraram esta, uma razão, pouco ou nada importante na escolha do curso tecnológico;
2. **Fácil2 - Reprovações:** a associação entre as duas variáveis é significativa (0.02), mas fraca (0.226). O que mais contribuiu para a associação foi o facto de os alunos com reprovações, na sua trajectória escolar, terem considerado o “ ser mais fácil “, uma razão “importante” na escolha do curso; enquanto os que não reprovaram a consideraram “nada importante;
3. **Mercador2 - Curso:** a associação entre as duas variáveis é média (0.45) e significativa (0.042). O que mais contribuiu para a associação foi o facto de os alunos dos cursos de administração e electrónica considerarem “importante” e “bastante importante” a inserção mais imediata no mercado de trabalho; enquanto os alunos de química, informática e animação social, consideraram essa razão - pouco ou nada importante;
4. **Influr2 - Reprovações:** a associação entre as variáveis é fraca (0.20) mas significativa (0.05). A associação fica a dever-se fundamentalmente ao facto de os alunos com reprovações terem considerado a “influência dos outros” como uma razão “importante/bastante importante/muito importante”. Por oposição os que não reprovaram consideraram essa razão - “nada ou pouco importante”;
5. **Influr2 - Idade:** a associação entre as variáveis é média (0.44) e bastante significativa (0.00752). Resulta fundamentalmente do facto dos alunos mais velhos (com mais de 18 anos) terem considerado, de uma forma geral, a “influência dos outros” como uma razão “importante/bastante importante” na escolha do curso. Os alunos mais novos (abaixo dos 18 anos), consideraram essa razão como “pouco ou nada importante”.

6.2.2 Razões para a escolha do curso tecnológico : tentativa de síntese

As razões que legitimaram a opção por um curso tecnológico do ensino secundário estão fortemente associadas à componente mais instrumental (preparação para a vida activa) que de uma forma geral organizou e está associada a esta via de formação do ensino secundário regular. A razão de natureza vocacional - "gosto/interesse pelo curso" foi, no entanto, aquela que se revelou mais válida para a maioria dos alunos. Ou seja, cerca de 96% dos alunos considerou esta uma razão : "importante a muito importante".

As razões de natureza mais instrumental ou pragmática são: "maior facilidade na obtenção de emprego; obtenção de um diploma, melhor formação para o mundo do trabalho e entrar mais cedo no mercado de trabalho". De facto, este conjunto de razões colocam em evidência, não só, o carácter mais instrumental que preside à opção de um número significativo de jovens, mas também, de certa forma, uma adesão a algumas das vantagens que são formalmente atribuídas a esta modalidade de formação. Veja-se o discurso de alguns dos entrevistados e o texto do material informativo entregue aos alunos quando estes transitam do 9º para o 10º ano de escolaridade. É também de referir o facto de a razão - "obtenção de um diploma" - aparecer como uma das mais indicadas na escolha do curso. Esta variável surge com uma correlação média com a variável -"maior facilidade na obtenção de emprego". De alguma forma parece ser possível inferir que os jovens que procuram esta modalidade de formação pretendem adquirir creditação e experiência certificadas de forma institucional (pela escola). Essa certificação funcionará como um "passaporte" para mais facilmente transitarem para o mercado de trabalho. Em síntese, a par da preparação mais técnica, o diploma funcionará como um garante de uma inserção profissional mais bem sucedida.

A tomada de decisão relativamente à escolha do curso tecnológico não foi, para um número considerável de alunos, apoiada pelos agentes que indicámos: pais, professores, serviço de psicologia, colegas e amigos. Cruzando esta informação com o resultado das entrevistas podemos, de certa forma, concluir que essa ajuda, quando muito, foi de natureza informativa ou de incentivo/confirmação a uma decisão já consumada.

A análise da estrutura factorial dos itens da escala (razões para a escolha do curso tecnológico) aconselhou a retenção de quatro factores que explicam cerca de 61% da variância dos resultados. Estes factores podem ser interpretados como

dimensões que avaliam a importância que as diferentes razões tiveram na opção pelo curso tecnológico, a saber:

- Factor I - “razões que se relacionam com a natureza profissionalizante dos cursos;
- Factor II - “razões que se prendem com a influência que os familiares e amigos/conhecidos tiveram aquando da opção”;
- Factor III - “razões que se relacionam com a suposta facilidade dos cursos”;
- Factor IV - “razões que se prendem com o desejo de uma entrada mais imediata no mercado de trabalho.

Por fim é de registar os resultados encontrados quando procedemos à análise das relações de dependência, com significado estatístico, entre as variáveis ilustrativas da população e as quatro variáveis compósitas.

O facto de os alunos de administração e comunicação terem considerado o “ser mais fácil” uma razão -“importante a muito importante”- na escolha do curso tecnológico, aconselha-nos a um olhar ao plano curricular destes dois cursos por comparação com aqueles que, em oposição, consideraram esse tipo de razões pouco importantes. O primeiro é o único curso da área económico - social que não tem a disciplina de matemática (10º/11º/12ºanos) e o segundo é um curso que, pertencendo ao agrupamento das humanidades, não tem a disciplina de português de nível desenvolvimento, também designado por “português A”. Uma vez que são disciplinas muito “penalizadoras” (veja-se as taxas do insucesso a estas disciplinas no ensino básico e os esforços da política educativa para o combater), é razoável admitir que a opção por estes cursos se faz , para alguns alunos, como uma forma mais fácil de concretizar os estudos secundários. Ilustrando com o discurso dos alunos: “(...) escolhi o curso de administração porque foi o que gostei mais, ..., e foi também o facto de não ter matemática(...)” (A6).

Um outro aspecto a considerar, que se prende com a associação entre: “ser mais fácil” e “reprovações”, é o facto da componente técnica do curso ser mais desenvolvida em prejuízo da carga horária das componentes científicas e socio-culturais. No discurso dos entrevistados surgiu com muita frequência o entendimento de que “formação técnica” é o mesmo que “formação prática”. Assim, um curso tecnológico por ser mais prático será, em consequência, mais fácil. Ilustrando, “ (...) penso que é mais fácil, os cursos gerais são mais para quem quer ir para a universidade, e eu quero acabar o 12º

ano e não ir mais longe,..., o tecnológico é mais fácil porque tem disciplinas mais práticas e ficamos preparados para a vida, mesmo sem curso superior (...)" (A8).

De registar, também, que os alunos com insucessos na sua trajectória escolar anterior tendem a considerar - "o ser mais fácil"- como uma razão "importante" na escolha do curso. Alguns autores consideram que a aposta em modalidades de formação supostamente mais fáceis se fica a dever ao facto de as expectativas dos alunos, quanto aos seus futuros escolares, se constroem tendo como referência as suas experiências no espaço escolar (insucesso versus sucesso). Em suma este tipo de decisões parece indiciar um processo eficaz que Bourdieu e Passeron (1964); citados por Natália Alves; Belmiro Cabrito; Rui Canário e Rui Gomes (1996); designam por avaliação das probabilidades objectivas. Dá-se como que uma interiorização por parte dos indivíduos do seu valor escolar específico e uma escolha em conformidade com a avaliação que fazem.

A interpretação da associação entre "influência dos outros" e "reprovações", levanta algumas dificuldades. O mesmo se passando entre "influência dos outros" e "idade". São os alunos mais velhos e também aqueles que já reprovaram os que consideraram esta razão como "importante/bastante/muito importante". Sem querermos ser abusivos relativamente às possibilidades de leitura que os dados permitem, parece razoável avançar com a interpretação de que poderemos estar perante projectos escolares que sendo, em parte, outorgados pelos "outros", conduzem a trajectórias pouco motivantes e, em consequência, carregadas de insucesso. De notar que, neste caso, estamos na presença de alunos com idade superior à prevista para o ano de escolaridade em que se encontram.

6.3 Os projectos de vida / carreira

A adolescência e a juventude, como etapas do desenvolvimento do ser humano, são períodos da existência caracterizados pela elaboração pessoal de valores, atitudes e competências psicológicas e sociais tidas como necessárias para o desempenho de funções socialmente consignadas (Fonseca,A.1994). A preparação para os futuros papéis associados à condição de adulto, convida, principalmente neste ciclo de estudos, à elaboração de projectos de natureza escolar / profissional e de vida, assim como ao desenvolvimento de um conjunto de estratégias para a consecução dos mesmos. Optámos, assim, por conceber a frequência de um curso tecnológico do ensino secundário como uma fase intermédia na concretização de um projecto de carreira e de vida. Nesta perspectiva, a nossa abordagem não se centra exclusivamente em torno dos projectos profissionais, uma vez que estes representam apenas uma dimensão específica da relação com o futuro. O campo de análise abarca, num primeiro momento, os projectos escolares e profissionais a curto prazo (aquando da conclusão do curso) e, num segundo momento, os projectos de vida (em sentido mais alargado) em três horizontes temporais: 3 , 6 e 10 anos.

6.3.1 Projectos escolares/ profissionais (curto prazo)

Foram apresentados quatro itinerários e os alunos foram convidados a expressar o se grau de concordância com cada um deles, usando uma escala de sete pontos (1- discordo em absoluto a 7 - concordo em absoluto). Os itinerários foram: continuar a estudar no ensino superior; ir trabalhar; trabalhar e estudar; fazer um curso de formação/especialização.

Com o objectivo de se comparar as pontuações médias de cada variável (itinerário), em análise, procedeu-se ao cálculo do teste de Friedman. As hipóteses foram:

Ho - não há diferenças na concordância com cada um dos itinerários;

H1 - há diferenças na concordância com cada um dos itinerários.

Quadro nº 6.15 Friedman Test

Razões	Mean Rank
Formação ou especialização	2.71
continuar a estudar no ensino superior	2.65
Ir trabalhar	2.47
Trabalhar e estudar	2.17
Test Statistics - Friedman Test	
N	228
Chi-Square	28.775
df	3
Asymp.Dig.	0,000

Uma vez que o nível de significância do teste foi de 0.000, valor inferior a 0.05, rejeitámos a hipótese nula e concluímos que os itinerários são valorizados de maneira diferente pelos alunos. O quadro nº 6.15 apresenta por ordem decrescente as médias encontradas.

Fazer um curso de formação/especialização surge como a alternativa mais considerada pelos jovens. Ou seja, cerca de 64.5% dos jovens parecem concordar que o seu projecto escolar/profissional mais imediato passa por fazer um curso de formação /especialização. Contudo, o acesso ao ensino superior faz parte dos projectos de carreira de um número também significativo de jovens, cerca de 55% “concordam / concordam em absoluto” que essa será a alternativa mais considerada aquando da conclusão do curso.

Em síntese, as duas possibilidades mais indicadas pelos jovens dos cursos tecnológicos não estão associadas a uma inserção imediata no mercado de trabalho. Aposta-se claramente num prolongamento da trajectória escolar a qual pode adquirir a forma de um curso de formação ou de um curso superior.

A inserção imediata no mercado de trabalho (ir trabalhar) recebe a concordância (concordo/concordo em absoluto) de cerca de 42% dos jovens. Menos considerada foi a hipótese de “estudar e trabalhar”, pois apenas 26% dos jovens concordaram (concordo/concordo em absoluto) com esta alternativa.

As medidas de associação entre as variáveis ilustrativas da população e os quatro itinerários propostos, revelou associações com significado estatístico entre

“continuar a estudar no ensino superior” e “curso, sexo, idade, reprovações, rendimento escolar” e, também, entre “trabalhar e estudar” e “curso”.

1. **“Continuar a estudar no ensino superior” - “Curso”** : a associação é média (0.68) e bastante significativa (0.00001). O que mais contribuiu para a associação foi o facto de os alunos de química, informática e animação social, concordarem (concordar/concordar em absoluto) com esta alternativa, enquanto os alunos de administração indicaram “discordar”;
2. **“Continuar a estudar no ensino superior” - “sexo”** : a associação é fraca (0.24), mas significativa (0.04). O que mais contribuiu para a associação foi o facto de os jovens do sexo feminino “concordarem em absoluto” com esta possibilidade, enquanto os jovens do sexo masculino indicaram “concordar”;
3. **“Continuar a estudar no ensino superior” - “idade”**: a associação entre as variáveis é média (0.57) e bastante significativa (0.0002). A associação fica a dever-se fundamentalmente ao facto de os alunos com 17 anos terem concordado (concordo/concordo em absoluto) com esta alternativa, enquanto os mais velhos (19, 20 e mais que 20 anos) terem assinalado “discordo em absoluto - discordo um pouco”;
4. **“Continuar a estudar no ensino superior” - “reprovações”** : a associação é fraca (0.25) mas significativa (0.028). Os alunos que já reprovaram indicam de uma forma geral discordar desta alternativa (discordo em absoluto a discordo um pouco), enquanto os alunos sem reprovações concordam (concordo/concordo em absoluto) com a mesma;
5. **“Continuar a estudar no ensino superior” - “rendimento escolar”** : a associação é fraca (0.30) mas significativa (0.04). A associação fica a dever-se ao facto de os alunos que têm transitado com duas ou mais negativas terem assinalado discordar (discordar em absoluto - discordar um pouco) desta alternativa, enquanto que os alunos que têm transitado sem avaliações negativas parecem “concordar em absoluto” com a hipótese de continuarem a estudar no ensino superior;
6. **“trabalhar e estudar” - “curso”** : a associação é média (0.56) e significativa (0.018). O que mais contribuiu para a associação é o facto de os alunos de química e design terem “discordado” com esta alternativa, enquanto que os alunos de administração concordaram (concordar a concordar em absoluto) com a possibilidade de compatibilizar estudos com trabalho.

Projectos escolares e profissionais (curto prazo): tentativa de síntese

Nos projectos de curto prazo, as duas possibilidades mais indicadas pelos jovens dos cursos tecnológicos não estão associadas a uma inserção imediata no mercado de trabalho. Aposta-se num prolongamento da trajectória escolar a qual pode adquirir a forma de um curso superior ou de um curso de formação especialização. Assim, para um número significativo de alunos a inserção no mercado de trabalho vai fazer-se depois da aquisição de mais alguns “créditos”, negociáveis no mercado de trabalho.

Este dado pode ser revelador que, para muitos dos jovens, a qualificação adquirida está desvalorizada (é muita a procura e pouca a oferta de empregos) ou é incompleta para as exigências do mercado de trabalho. Ilustrando com o discurso de alguns dos alunos entrevistados:

“(...) acho o curso muito incompleto, sei lá, no fim do curso só na faculdade é que podia completar, aquilo que nos ensinam é o essencial, mas não é tudo. Temos que aprender muito mais do que aquilo que aprendemos até ao 12º ano”(A2)

“(...) agente acaba o 12º ano e precisa sempre de mais qualquer coisa, ..., por isso eu já tirei lá fora um curso de computadores e um curso de inglês, sempre é mais qualquer coisa. O curso é um bom começo, mas não chega...(...)” (A5)

É no que diz respeito ao prolongamento da trajectória escolar, através de um curso superior, que encontramos algumas especificidades tendo em conta as diferentes condições de caracterização dos jovens.

A condição sexual dos jovens apresenta efeitos diferenciadores na propensão ao prolongamento dos estudos no ensino superior. São as raparigas que de uma forma geral concordam mais com esta alternativa. No entanto, é essencialmente do ponto de vista diacrónico que esta afirmação é verdadeira, pois é relativamente fraco o grau de associação estatística entre sexo e “continuar a estudar no ensino superior”. À primeira vista podemos estar perante uma generalização no seio do sexo feminino de estratégias de acumulação de capital escolar como forma de fazer face a uma nova realidade social e cultural (Matias,N.1989). Ou seja, as raparigas podem estar a fazer um maior investimento escolar a fim de, no futuro, conseguirem os mesmos benefícios económicos e sociais que os rapazes (Grácio,S.1997). A idade, o rendimento escolar e as reprovações dos jovens apresentam igualmente efeitos diferenciadores. São os mais jovens e aqueles que têm uma trajectória escolar anterior mais bem sucedida que

apostam em trajectórias escolares mais longas. Sérgio Grácio (1997), encontrou uma associação da mesma natureza, quando estudou o percurso escolar de alunos desde o 9º ano até ensino superior. Segundo o autor acima referido, em média, quanto mais elevado o aproveitamento escolar, maior a probabilidade de mais investimento escolar. Inseridos numa 2ª via de ingresso no ensino superior (Gleeson,1989 citado por Alves,N., Cabrito,B; Gomes,R. e Canário,R. 1996), por oposição aos cursos gerais, estes alunos de melhor rendimento escolar apresentam-se, de certa forma, como uma “elite” dentro da fileira mais profissionalizante do ensino secundário regular.

O curso tecnológico de frequência apresenta, também, efeitos diferenciadores na aposta em continuar estudos de nível superior. São os alunos de administração que menos concordam com esta alternativa. Cabe, aqui, uma referência às características curriculares deste curso e à sua especificidade relativamente a todos os outros. Sendo um curso da área económica e social, o tecnológico de administração não apresenta no seu currículo as disciplinas que são exigidas para o acesso aos cursos superiores dessa área: economia, contabilidade, gestão de empresas, etc. Isto é, a própria estrutura do curso pode ser, em parte, responsável pela desmobilização dos alunos relativamente a um projecto escolar a mais longo prazo dentro da sua área de formação inicial. Este dado vem confirmado na associação que encontramos entre curso tecnológico e curso superior pretendido. Enquanto os alunos de informática, química, mecânica e animação social, pretendem continuar estudos dentro da sua área de formação inicial, aqueles que frequentam administração indicam, sobretudo, não saber a que curso superior se vão candidatar. Com os dados que dispomos, é legítimo afirmar que, para além do rendimento escolar, as características do curso pesam na decisão de continuar a estudar e na escolha do curso superior a frequentar.

6.3.2 Projectos de vida (longo prazo)

Um dado inicial digno de registo foi a resistência e/ou dificuldade que muitos dos jovens revelaram quando se pediu para projectarem a sua vida a 6 e 10 anos, fenómeno aliás idêntico ao encontrado por Machado Pais (1993) e Natália Alves (1996). Este facto esteve presente; quer nas entrevistas, em expressões como: “(...) *daqui a dez anos, isso já é um bocado difícil*(...); (...) *está tudo tão, eu não tenho projectos para o futuro, não sei o que hei-de pensar*(...); (...) *daqui a dez anos, sei lá, ter uns filhotes* (...); (...) *seis ou dez anos, isso já é muito longe, não sei* (...); quer no número de “não respostas” expressas

no inquérito por questionário: 6% nos projectos a 3 anos, 9% nos projectos a 6 anos e 13% nos projectos a 10 anos. A percentagem de jovens que ainda não tem planos muito específicos e esclarecidos aumenta se, aos números anteriores, juntarmos os que “não sabem ou não definiram”. Parece, então, que quanto mais se alarga o horizonte temporal de futuro, maior é a dificuldade do jovem em colocar metas precisas e com elas estabelecer uma relação de meios fins.

a) Projectos a 3 anos

Prolongar os estudos no ensino superior ou num curso de formação foi a resposta mais frequente para este horizonte temporal. Num sistema de pergunta aberta, cerca de 55% das respostas foram incluídas nesta categoria. Este resultado, vem ao encontro do que encontramos no ponto anterior. Para um horizonte de 3 anos as preocupações da maioria dos jovens centram-se na sua formação escolar e profissional. Contudo, “conseguir emprego” é o grande objectivo para cerca de 37% dos alunos dos cursos tecnológicos.

A natureza dos projectos a 3 anos apresenta diferenciações em função do curso, e do rendimento escolar. São os alunos dos cursos de informática, mecânica, química e animação social os que apostam mais no prolongamento da sua formação escolar/profissional, assim como aqueles que têm melhor rendimento escolar. Os alunos com baixo rendimento escolar parecem orientados para uma inserção mais imediata no mercado de trabalho.

b) Projectos a 6 anos

Nos projectos a 6 anos o objectivo mais presente é a inserção profissional. Num horizonte que já permite para muitos dos jovens a conclusão até mesmo de um curso superior, 56% dos inquiridos refere pretender já estar a trabalhar. No entanto, o objectivo /meta que surge de seguida é “continuar a estudar” (29%). Fora dos projectos de natureza escolar e profissional, surge o objectivo/meta de “casar/constituir família” para cerca de 4% dos jovens.

Nos projectos a 6 anos encontramos diferenciações em função do curso e do sexo. São os alunos dos cursos de informática, química e mecânica os que surgem mais associados ao objectivo continuar a estudar, enquanto os alunos de administração e serviços comerciais estão mais apostados em começar a “trabalhar/estar a trabalhar”. A condição sexual dos jovens revelou que são as raparigas que num projecto a seis anos

estão mais associadas aos objectivos “começar a trabalhar” e “casar/constituir família”, os rapazes, pelo seu lado, estão mais associados ao objectivo continuar a estudar. Contudo, é de referir que a associação entre sexo e projectos a 6 anos é fraca (0.219) e pouco significativa (0.41).

c) Projectos a 10 anos

No que diz respeito aos projectos de vida a 10 anos é de assinalar que não se registaram objectivos / metas de natureza escolar. O emprego, estável para alguns, surge como o grande objectivo de vida para cerca de 46% dos jovens. Casar / constituir família tem neste horizonte temporal muito mais expressão que nos anteriores. Este objectivo surge como grande meta para 25% dos jovens. O emprego aparece associado aos cursos de química, informática e mecânica; enquanto casar e constituir família está associado aos cursos de administração e animação social. Ou seja, são os alunos que apostaram em trajectórias escolares mais longas que num horizonte de 10 anos colocam metas ligadas à inserção profissional. Esta associação (curso - projectos a 10 anos) é média (0.69) e bastante significativa (0.000).

Também é de registar a associação entre a condição sexual dos jovens e a natureza dos projectos a 10 anos. Esta associação que é fraca (0.25) mas significativa (0.027), fica a dever-se ao facto de as raparigas colocarem como objectivo o casamento e a família, enquanto os rapazes estão mais associados aos projectos profissionais.

Projectos de vida/carreira (longo prazo): tentativa de síntese

No que diz respeito aos projectos de vida e de carreira a longo prazo, é razoável admitir que os alunos dos cursos tecnológicos não se relacionam com o futuro de forma homogénea. Convidados a estabelecerem grandes objectivos para horizontes temporais mais alargados (6 e 10 anos), alguns dos jovens colocam metas de natureza escolar/profissional ou pessoal; enquanto outros, manifestam resistência ou dificuldade em fazê-lo. Ou seja, logo à partida, e independentemente do conteúdo, a relação com o futuro pode adquirir diferentes configurações. Segundo Machado Pais (1993) a resistência ou dificuldade de projecção no futuro pode significar a existência de grandes dúvidas ou a ausência efectiva de projectos futuros. Este facto pode levar os jovens a privilegiarem o tempo presente em detrimento do tempo futuro, que é mais difícil de viver. Neste sentido, há que ter em consideração que o aumento da complexidade da

vida contemporânea, nomeadamente no que se refere ao alargamento dos espaços de transição para a vida adulta (Carvalho,A.1996), trouxe, para alguns jovens, problemas no processo de construção de projectos de vida e carreira.

No horizonte temporal de 3 e 6 anos, os grandes objectivos/metasp são de natureza escolar e profissional. Uns, apostam no prolongamento da sua trajectória escolar em cursos de formação ou no ensino superior; enquanto, outros, pretendem uma inserção mais imediata no mercado de trabalho. A inserção mais imediata no mercado de trabalho está associada aos alunos de mais baixo rendimento escolar e aos alunos dos cursos de administração e serviços comerciais. A condição sexual dos jovens revelou que as raparigas, num horizonte de 6 anos, estão mais associadas aos objectivos “conseguir emprego” e “constituir família”, enquanto os rapazes parecem mais comprometidos em continuar a sua formação escolar/profissional. Encontra-se uma relação de natureza semelhante num horizonte temporal de 10 anos.

Em termos gerais podemos afirmar que para os jovens que frequentam os cursos tecnológicos, o acesso à formação e ao emprego tem um papel importante no processo de transição para a vida adulta. No entanto, e num horizonte temporal mais alargado, podemos constatar que o projecto de vida não se esgota no projecto escolar e profissional. Constituir família é, para uma percentagem significativa de jovens, uma meta a atingir para os próximos 10 anos. A ênfase que é posta nesta dimensão do projecto de vida, depois de satisfeitas as preocupações a mais curto prazo com o emprego, coloca, de certa forma, em evidência a importância da instituição família na vivência da adultez.

A despeito da socialização escolar que tem em larga medida efeitos igualitários, pela simples existência de ensino misto (Grácio,S.1997), o futuro escolar/profissional e pessoal estão, ainda, um pouco longe de ser interpretados da mesma forma pelos rapazes e pelas raparigas. Isto é, o género continua a ter importância na forma como os jovens se projectam no futuro. As raparigas em horizontes temporais mais alargados (10 anos) estão mais associadas a objectivos como “constituir família” e “estabilidade no emprego”; enquanto os rapazes parecem mais apostados em investir na sua carreira profissional.

O curso também produz efeitos diferenciadores na forma como os jovens se projectam no futuro profissional. Podemos levantar a hipótese de os processos de

"ensino - aprendizagem" adentro de cada área de formação operarem diferenças na formação da relação ideológica (Madureira,P. 1991) com o trabalho, em particular, e com o futuro, em geral.

Por último, referência ao efeito do rendimento escolar na natureza dos projectos a longo prazo. Com os dados que dispomos, parece legítimo afirmar que os jovens que apresentam insucessos no seu percurso escolar têm menor propensão para se comprometerem em trajectórias escolares mais longas. Como refere Madureira Pinto (1991), a construção dos futuros sócio-profissionais é consubstancial a um processo de interiorização do que é possível, mais ou menos provável ou impossível atingir em termos profissionais.

6.4 As estratégias de transição para o mundo do trabalho

A transição “escola-mundo do trabalho” pode ser considerada previsível e normativa, na medida em que é aquilo que se espera que aconteça à maioria das pessoas que terminam o período de formação. Uma vez que o presente estudo se debruça sobre jovens ainda em formação inicial, o objectivo foi conhecer a forma como estes perspectivam a sua inserção/transição para o mundo do trabalho. Para melhor compreendermos esta problemática, optámos por desmontar a análise em quatro aspectos, a saber:

1. competência/atributos/qualidades que julgam ser mais valorizadas pelos empregadores aquando do recrutamento de jovens;
2. os meios a que pensam recorrer para conseguir emprego;
3. os obstáculos que pensam vir a encontrar;
4. período de tempo que pensam vir a gastar na procura do primeiro emprego.

6.4.1 Competências que julgam ser mais valorizadas pelos empregadores

Foram apresentadas nove “competências/qualidades/atributos” e foi pedido aos jovens que valorassem cada uma delas usando uma escala ordinal de 5 pontos (1 - nada importante a 5 - muito importante). As respostas têm a distribuição que é apresentada no quadro:

Quadro nº 6.16 - Competências que julgam ser mais valorizadas pelos empregadores (em percentagem)

COMPETÊNCIAS	MÉDIA	1	2	3	4	5
Boa aparência física	3.21	3.9	19.7	42.1	19.7	14.5
Inteligência	4	0.4	2.6	25.4	38.2	33.3
Capacd. comunicação	4.22	0	1.3	18.4	36.8	43.4
Facilidade de relacionamento	4.14	0	3.1	18.9	39	39
Conhecimentos técnicos prof.	4.37	0.4	1.8	14.5	26.8	56.6
Nível cultura geral	3.58	1.3	4.8	42.1	37.3	14.5
Qualificação/diploma	4	1.3	5.3	22.8	32.5	38.2
Capacd. aprender coisas novas	4.14	0.9	1.8	16.2	44.3	36.8
Exp. trabalho anteriores	3.48	1.8	11.8	40.8	28.1	17.5

Legenda: 1 - nada importante a 5 - muito importante

Nota: Os valores a carregado correspondem à modalidade de resposta mais frequente.

Uma leitura mais agregada feita a partir das média e das modas (modalidade de resposta mais frequente) indica que a competência mais valorizada é - “conhecimentos técnicos para a profissão”. Cerca de 57% dos jovens consideraram esta competência como “muito importante” nos critérios de recrutamento dos empregadores. No entanto, se a competência mais valorizada é do domínio “cognitivo”, as que se lhe seguem (capacidade de comunicação e facilidade de relacionamento) já são mais do domínio relacional. A primeira foi considerada muito importante por cerca de 44% dos jovens e a segunda por 39%. A “aparência física” foi a “qualidade / atributo” menos considerada, 14,5% dos jovens classificam-na como “muito importante” e 24% como “pouco ou nada importante”.

Ainda nesta primeira abordagem da leitura dos dados, procedeu-se ao teste de Friedman a fim de se comparar as pontuações médias em cada variável. As hipóteses do teste Friedman foram:

Ho - Não há diferenças entre a valoração que é feita das diversas competências / atributos/qualidades;

H1 - Há diferenças entre a valoração que é feita das diversas competências /atributos / qualidades.

Uma vez que o nível de significância do teste foi de 0,000, valor inferior a 0,05, rejeitámos a hipótese nula e concluímos que os jovens valoraram diferentemente as

diversas competências/atributos /qualidades. O quadro, que se segue, apresenta por ordem decrescente as médias encontradas.

Quadro nº 6.17 Friedman Test

Competências / Qualidades	Mean Rank
Conhecimentos técnicos para a profissão	6.34
Capacidade de comunicação	5.93
Facilidade de relacionamento	5.66
Capacidade para aprender coisas novas	5.66
Qualificação / Diploma	5.32
Inteligência	5.21
Nível de cultura geral	3.92
Experiências de trabalho anteriores	3.73
Boa aparência física	3.23
Test Statistics - Friedman Test	
N	228
Chi-Square	374.469
df	8
Asymp.Dig.	0,000

Podemos considerar que a competência que os jovens consideram mais valorizada pelos empregadores é, segundo os critérios de Ferreira Duarte (1996), do domínio das qualidades tecnológicas. Trata-se de uma competência que do ponto de vista da análise do trabalho incide no contexto tecnológico.

As qualidade / competências mais operativas, que poderiam adivir das aprendizagens mais práticas, são de uma forma geral menos valorizadas, veja-se a distribuição das respostas ao item: “experiências de trabalho anteriores”.

É também de assinalar que as competências de natureza relacional (capacidade de comunicação e facilidade no relacionamento) surgem para a maioria dos alunos como “bastante a muito importantes”. Cerca de 80% para as primeiras e 78% para as segundas.

Em síntese, e recorrendo de novo à classificação de Ferreira Duarte (1996), pensamos poder afirmar que as competências mais valorizadas são aquelas que têm incidência no “contexto tecnológico” e no “contexto de trabalho/empresa”. São secundarizadas as qualidades / competências básicas (nível de cultura geral) e as “qualidades operativas”, que serão de maior incidência nos “contextos sociais envolventes / mercado de trabalho” e nos “processos produtivos” respectivamente.

A valorização que é feita, em termos agregados às competências apresentadas, parece ir ao encontro das exigências do “segmento de mercado médio” (Ashton,D; Maguire,M. e Splisbury,M. 1990). Trata-se de um segmento de mercado que valoriza fundamentalmente as competências específicas para a profissão e a capacidade para adquiri-las.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que ao contrário do que pressupõe o “modelo da qualificação” (onde a referência dominante para o emprego seriam as certificações escolares), grande parte dos jovens já parece ter consciência de que o mercado de trabalho começa a exigir um leque alargado de competências, que vão para além dos conhecimentos formalmente certificados pela escola.

6.4.1.1 - Análise da estrutura factorial dos resultados dos itens da escala - “Competências/ qualidades/atributos mais valorizados pelos empregadores”

Com o objectivo de verificar em que medida os resultados reflectem a existência de dimensões (factores) teóricas relevantes, acessíveis a uma interpretação sociológica, procedemos à análise factorial por componentes principais (AFCP).

A matriz de correlações para o procedimento da análise factorial só foi aceite após a verificação dos critérios de aplicabilidade. Em quadro apresenta-se o resultado dos critérios utilizados.

Quadro nº 6.18 - KMO and Bartlett’s Test - “Escala: Competências mais valorizadas pelos empregadores”

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Damppling Adequacy.		0,767
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	466.810
	df	36
	Sig.	0,000

Os valores encontrados permitem a prossecução da análise factorial.

Comunalidades

No quadro, abaixo apresentado, podemos constatar que as comunalidade após a extracção variaram entre 0.794 (facilidade de relacionamento) e 0.348 (capacidade de aprender coisas novas).

Quadro nº 6.19 - Comunalidades

	Initial	Extraction
Boa aparência física	1.000	.741
Inteligência	1.000	.520
Capacidade de comunicação	1.000	.755
Facilidade de relacionamento	1.000	.794
Conhecimentos técnicos para profissão	1.000	.625
Nível de cultura geral	1.000	.555
Qualificação / Diploma	1.000	.630
Capac. aprender coisas novas	1.000	.348
Experiências de trabalho anteriores	1.000	.604

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Factores retidos e variância total explicada

A selecção do número de factores a reter seguiu o critério Kaiser. Assim, foram seleccionados apenas aqueles que detinham valores próprios (eigen value) superiores a um.

Quadro nº 6.20 - Total da Variância Explicada

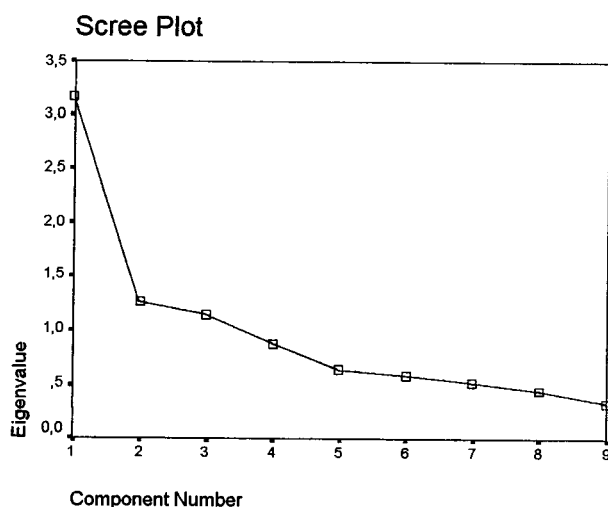
Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.167	35.186	35.186
2	1.255	13.949	49.134
3	1.150	12.783	61.917
4			
5			
6			
7			
8			
9			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Os valores próprios superiores (eigenvalues) a um correspondem à retenção de três factores. No conjunto estes três factores explicam cerca de 62% da variância dos resultados, embora a porção mais substancial desta variância (cerca de 35%) seja explicada pelo primeiro factor.

O scree plot, gráfico nº 6.7, corrobora a retenção de três factores. Como é dado pela observação, os factores a reter são os que correspondem à maior inclinação da recta.

Gráfico nº 6.7 - Scree Plot



O quadro nº 6.21 apresenta a percentagem explicada por cada factor após a rotação.

Quadro nº 6.21 - Total da Variância Explicada após Rotação

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.388	26.532	26.532
2	1.917	21.295	47.827
3	1.268	14.090	61.917
4			
5			
6			
7			
8			
9			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

A variância total explicada pelos três factores (62%) não se altera com a rotação, o mesmo não acontece com a variância explicada por cada um dos factores. Assim, a variância explicada pelo primeiro factor diminui a favor daquela que é atribuída ao segundo e terceiro factores.

Matriz das componentes

A matriz das componentes, quadro nº 6.22, apresenta os coeficientes (loadings ou pesos) que relacionam as variáveis com os factores antes da rotação.

Quadro nº 6.22 - Component Matrix (a)

	Component		
	1	2	3
Nível de cultura geral	.730		
Inteligência	.689		
Capacidade de comunicação	.653	-.493	
Facilidade de relacionamento	.633	-.615	
Qualificação/diploma	.629	.482	
Conhecimentos técnicos profissão	.624		-.389
Cap. aprender coisas novas	.584		
Exp. trabalho anteriores	.424	.529	.380
Boa aparência física			.828

Extraction Method: Principal Component Analysis.

(a) 3 components extracted

Nota: São apresentados os pesos ou loadings superiores a 0.30.

Analisando a saturação factorial dos resultados dos itens desta escla, verifica-se que todas as variáveis apresentam correlação positiva com o factor I. A variável com a correlação mais elevada com o factor I é: “nível de cultura geral”. A “boa aparência física” é aquela que tem um peso mais fraco no factor.

No segundo factor é de registar que este surge saturado negativamente pelas variáveis : “facilidade de relacionamento” e “capacidade de comunicação”.

No factor III surge saturada positivamente e com um peso elevado a variável : “boa aparência física”.

Matriz das componentes após rotação

Com o objectivo de extremar os valores dos loadings, de modo a que cada variável seja associada apenas a um factor, procedemos à rotação: “Varimax with Kaiser Normalization”, em quadro:

Quadro nº 6.23 - Rotated Component Matrix (a)

	Component		
	1	2	3
Conhecimentos técnicos profissão	.786		
Qualificação/diploma	.729		.314
Nível de cultura geral	.643	.373	
Inteligência	.585	.418	
Cap. aprender coisas novas	.494	.316	
Exp. trabalho anteriores	.409		.658
Facilidade de relacionamento		.877	
Capacidade de comunicação		.836	
Boa aparência física			.831

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

(a) Rotation converged in 7 iterations.

Nota: São apresentados os pesos ou loadings superiores a 0.30.

Note-se que há, neste caso, variáveis com pesos próximos em mais do que um factor: “inteligência”, “experiências de trabalho anteriores” e “capacidade de aprender coisas novas”. Este facto torna mais difícil a afectação das referidas variáveis a cada um dos factores.

Em síntese, saturam positiva e significativamente nos factores as variáveis:

- Factor I : “conhecimentos técnicos para a profissão” (0.786), “qualificação /diploma” (0.729), “nível de cultura geral” (0.643) e “inteligência” (0.585);
- Factor II : “facilidade de relacionamento” (0.877) e “capacidade de comunicação” (0.836);
- Factor III : “boa aparência física” (0.831) e “experiências de trabalho anteriores” (0.658).

Conceptualização dos factores

Factor I : este factor parece resumir um conjunto de competências mais associadas ao domínio cognitivo e dos conhecimentos formalizados/saberes de referência: “conhecimentos técnicos para a profissão”, “qualificação/diploma”, “nível de cultura geral” e “inteligência”. Todas as variáveis saturam positivamente, o que significa que variam no mesmo sentido. Em síntese, este factor, que explica cerca de 26% da variância dos resultados, poderá ser interpretado como uma dimensão que avalia a

importância que os jovens julgam ser dada pelos empregadores às competências cognitivas/conhecimentos formalizados.

Factor II : este factor aparece fortemente saturado por duas variáveis (“capacidade de comunicação” e “facilidade de relacionamento”) que representam o que se pode designar por competências relacionais. As duas variáveis têm uma associação média/alta e são de sinal idêntico. Daí poder concluir-se que o factor II representará uma dimensão que avalia a importância que os jovens julgam ser dada pelos empregadores, aquando do recrutamento, às competências de natureza relacional.

Factor III : este factor é saturado positivamente por duas variáveis (“aparência física” e “experiências de trabalho anteriores”). No entanto, o peso mais elevado (0.831) da primeira indica estarmos na presença de um factor que avalia a importância, que os jovens julgam ser dada pelos empregadores, ao atributo: “boa aparência física”.

Procedimentos pós análise factorial

Com o objectivo de não se perder informação, criaram-se novas variáveis a partir daquelas que tinham pesos mais elevados em cada um dos factores. O resultado foram variáveis compósitas representativas de cada um dos factores. Os procedimentos com o SPSS - 8, foram “compute e recode”. Resultaram 3 novas variáveis, que tal como na origem também são ordinais, representativas de uma escala de 5 pontos, quadro nº 6.24.

Com o objectivo de verificar a existência de relações de dependência, entre as variáveis ilustrativas da população e as três novas variáveis compósitas, procedemos aos cruzamentos e às medidas de associação aplicáveis a cada caso.

Quadro nº 6.24 - Variáveis Compósitas

Variável	Label
Comp.Cog	Competências de natureza cognitiva/conhecimentos formalizados
Comp.Rel	Competências relacionais
A.Física	Aparência física

Também se utilizaram as variáveis iniciais - “capacidade de aprender coisas novas” e “experiências de trabalho anteriores” - para um procedimento semelhante, uma vez que estas saturavam com pesos significativos em mais de um factor.

Foram encontradas relações de dependência com significado estatístico entre:

1. Comp.cog - Curso

A associação é média (0.49) e bastante significativa (0.006). O que mais contribuiu para a associação foi o facto de os alunos de informática, electrónica, mecânica e química, terem considerado este tipo de competências - “muito importantes”. Os alunos de administração e serviços comerciais valoraram as competências cognitivas como -“importantes”.

2. Comp.cog - Sexo

A associação entre as duas variáveis é significativa (0.01), mas fraca (0.24). O que mais contribuiu para a associação entre as variáveis foi o facto de os alunos do sexo masculino terem considerado as competências de natureza cognitiva como - “muito importantes”, enquanto os do sexo feminino as valoraram como - “importantes/bastante importantes”.

3. C.Aprend(Capacidade de aprender coisas novas) - Curso

A associação entre as variáveis é média (0.48) e significativa (0.01). O que mais contribuiu para a associação entre as variáveis foi o facto de os alunos dos cursos de química, electrónica, informática, mecânica e comunicação, terem considerado esta competência como - “bastante a muito importante; enquanto os alunos de design, serviços comerciais e animação social se posicionaram no - “nada importante a pouco importante”.

4. Exp.Trab (Experiências de trabalho anteriores) - R.Escol (Rendimento escolar)

A associação entre as variáveis é fraca (0.259), mas significativa (0.05). A associação fica a dever-se fundamentalmente ao facto de os alunos - aprovados sempre

sem negativas - considerarem esta competência como “muito importante”; os alunos aprovados com uma negativa a indicarem como “importante” e aqueles que têm transitado com duas ou mais negativas a terem valorado como “pouco importante”.

6.4.1.2 - Competências que julgam ser mais valorizadas pelos empregadores: tentativa de síntese

Os “conhecimentos técnicos para a profissão” surgem como as competências que os jovens consideram mais importantes nos critérios de recrutamento dos empregadores, contudo, as competências relacionais surgem de, certo modo, como segunda prioridade. As menos valoradas são “aparência física e experiências de trabalho anteriores”. Assim, são as competências com incidência no “contexto tecnológico” e no “contexto trabalho/empresa” aquelas que são tidas, por grande parte dos jovens, como mais valorizadas no mercado de trabalho.

A secundarização das competências de natureza operativa (as que se podem adquirir em contexto real de trabalho - experiência), vai ao encontro do entendimento que Helena Lopes (1994) tem do que devem ser as preocupações curriculares da formação inicial. Cabe à formação inicial o desenvolvimento de saberes de referência e competências relacionais, enquanto os procedimentos mais operativos devem ganhar maior actualidade em contexto real de trabalho.

A análise factorial dos itens da escala (competências mais valorizadas pelos empregadores) aconselhou a retenção de três factores, que explicam cerca de 62% da variância total dos resultados. Estes factores podem ser interpretados como dimensões que avaliam a importância que os jovens julgam ser dada pelos empregadores às diferentes competências apresentadas, a saber:

- Factor I - competências cognitivas / conhecimentos formalizados;
- Factor II - competências de natureza relacional;
- Factor III - aparência física.

A análise das relações de dependência entre as variáveis ilustrativas da população e as três variáveis compósitas, revelou duas associações com significado estatístico. Relativamente à primeira, é de assinalar que os alunos de informática, electrónica, mecânica e química consideram as competências de natureza “cognitiva / conhecimentos formalizados” como “muito importantes”, enquanto os alunos de

administração e serviços comerciais as avaliam, de uma forma geral, como “importantes”. Esta diferença de posicionamentos poderá, em parte, ser explicada pela natureza dos cursos assim como das profissões a que os mesmos dão acesso. Enquanto os primeiros, todos eles do agrupamento científico-natural, têm por base uma sólida formação na área das ditas ciências exactas e dão acesso a referências de profissão com exigências técnicas muito específicas; os segundos têm a sua formação estruturada em torno de áreas mais abrangentes (ciências sociais e humanas) e dão acesso a referências de profissão mais do âmbito das qualidades socio-profissionais. A este aspecto acresce o facto de vulgarmente se associar a evolução e as mudanças nos contextos de trabalho às áreas das designadas “tecnologias duras” e informática.

Para melhor esclarecer esta questão, foram estudadas medidas de associação entre as variáveis : “Caprend” (capacidade de aprender coisas novas) e “curso”. A associação foi média e significativa, o que veio, de certa forma, ao encontro da análise anterior. Ou seja, são os alunos do agrupamento 1 (informática, química, electrónica e mecânica) que mais importância consideram ser dada à “capacidade de aprender coisas novas”. Ilustrando com o discurso de um aluno do 12º ano de electrónica “ (...) *o que se aprende aqui não chega, nunca chega, ..., porque está sempre a evoluir, é como a informática, ..., precisamos sempre de aprender coisas novas, temos de nos estar sempre a actualizar, não podemos ficar por aquilo que aprendemos, (...)*” (A9)

No que se refere à associação competências cognitivas - sexo, é de registar que são os alunos do sexo masculino que, de uma forma geral, as consideram mais importantes. Este resultado está, aliás, interligado com as observações que foram feitas anteriormente. Ou seja, as raparigas estando mais presentes em universos escolares e profissionais de relação (Grácio, S.1997), tenderão a valorizar mais as competências desse domínio.

6.4.2 Meios para conseguir emprego

Um elemento importante na compreensão das estratégias de transição para o mundo do trabalho, são os meios a que os jovens recorrem para concretizar a sua inserção profissional. Os meios para conseguir emprego podem ser formais (centros de emprego, concursos públicos, resposta a anúncios) ou informais (recurso a amigos, familiares e conhecidos).

Foram apresentadas nove “meios/estratégias” diferentes de conseguir emprego. Pediu-se aos jovens que, usando uma escala de cinco pontos, indicassem a probabilidade de vir a recorrer a cada um deles aquando da sua transição para o mundo do trabalho.

Quadro nº 6.25 - Meios para conseguir emprego (em percentagem)

MEIOS PROCURA EMPREGO	MÉDIA	1	2	3	4	5
Pedir emprego directamente	3.75	1.3	7.0	28.9	40.4	22.4
Centros emprego	3.46	2.6	11.0	38.2	33.8	14.5
Concursos públicos	3.24	5.3	20.6	34.2	24.1	15.8
Responder a anúncios	3.11	4.4	23.7	38.6	22.8	10.5
Ajuda de familiares	2.92	6.6	24.1	45.6	17.5	6.1
Ajuda de conhecidos e amigos	2.84	7.0	28.1	42.5	18.0	4.4
Criar próprio emprego	2.79	12.3	35.1	24.6	16.7	11.4
Inscrever-me numa agência	2.28	21.9	37.3	33.3	5.7	1.8
Pôr anúncios nos jornais	1.84	38.2	45.2	12.7	2.6	1.3

Legenda: 1 - nada provável a 5 - muito provável

Nota: Os valores a carregado correspondem à modalidade de resposta mais frequente.

A distribuição das respostas dos jovens inquiridos tem a distribuição que é apresentada no quadro nº 6.25.

Com o objectivo de comparar as pontuações médias de cada variável, em análise, procedeu-se ao cálculo do teste Friedman. As hipóteses do teste foram:

Ho - Não há diferenças entre os diferentes meios de procura de emprego;

Ha - Há diferenças entre os diferentes meios de procura de emprego.

Uma vez que o nível de significância do teste foi de 0.000, valor inferior a 0.05, rejeitámos a hipótese nula e concluímos que os meios de procura de emprego são

diferentemente valorados. O quadro nº 6.26 apresenta por ordem decrescente as médias encontradas.

Quadro nº 6.26 Friedman Test

Razões	Mean Rank
Pedir emprego directamente nas enti. empregad.	7.03
Centros de emprego	6.42
Concursos públicos	5.74
Responder a anúncios	5.41
Pedir ajuda a familiares	5.04
Pedir ajuda a conhecidos e amigos	4.86
Trab. conta própria	4.55
Agência particular empregos	3.49
Pôr anúncios nos jornais	2.46
Test Statistics - Friedman Test	
N	228
Chi-Square	565.145
df	8
Asymp.Dig.	0,000

Uma leitura mais agregada feita a partir das médias e das modas (modalidades de resposta mais frequentes) indica que os meios assinalados como mais prováveis para a procura de emprego são: “pedir emprego directamente às entidades empregadoras”, “centros de emprego”, “concursos públicos” e “responder a anúncios”. Os jovens inquiridos elegem, de forma clara, os meios formais de procura de emprego como estratégia de inserção profissional. De entre os meios formais, a “procura directa junto das entidades empregadoras” é o mais provável, cerca de 92% dos jovens consideraram “provável a muito provável” o uso desta estratégia.

Os meios mais informais de procura de emprego (recurso a familiares e a conhecidos e amigos) são, ainda, uma forma “provável” de procura de emprego para cerca de 45% dos jovens.

O recurso à “criação do próprio emprego”, a “colocação de anúncios” e a “inscrição em agências particulares de colocação”, são de uma forma geral considerados meios “pouco prováveis” para a inserção profissional.

Os resultados que encontrámos não vão ao encontro de outras investigações, desenvolvidas com preocupações semelhantes, referidas por Madalena Andrade (1989), Fernando Fluixá (1994) e Nelson Matias (1988). Nestes estudos os meios informais de procura de emprego são os mais referidos. No entanto, há que lembrar que os estudos apresentados por estes autores dizem respeito aos meios efectivamente usados, enquanto que o trabalho que aqui apresentamos se refere aos meios/estratégias que os jovens pensam vir a usar. Um dado interessante (encontrada em todos os trabalhos

referidos) que poderá esclarecer a leitura dos nossos resultados, é a associação entre nível de escolaridade /qualificação e o uso de meios formais de procura de emprego. São os jovens com níveis de qualificação mais elevados aqueles que mais frequentemente recorrem a formas formais de procura de emprego. De referir, também, que são os jovens que já “fracassaram” na procura de emprego os que menos “acreditam” nas possibilidades oferecidas pelos meios formais (Borges,G. e Pires,M. 1998).Ou seja, são os jovens que começam a ficar à margem do mercado de trabalho aqueles que menos apostam nas potencialidades dos mecanismos formais de colocação.

6.4.2.1 - Análise da estrutura factorial dos resultados dos itens da escala - “meios a que pensas recorrer para conseguires emprego”.

A análise factorial por componentes principais (AFCP) teve como objectivo verificar em que medida os resultados da escala reflectem a existência de dimensões (factores) teóricas relevantes, acessíveis a uma interpretação sociológica.

A matriz de correlações para o procedimento da análise factorial só foi aceite após a verificação dos critérios de aplicabilidade. Em quadro, apresenta-se o resultado dos critérios utilizados.

Quadro nº 6.27 - KMO and Bartlett's Test - “Escala: Meios para conseguir emprego”

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Damppling Adequacy.		0,663
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	325.109
	df	36
	Sig.	0,000

Os valores encontrados permitem a prossecução da análise factorial.

Comunalidades

As comunalidades após a extracção variaram entre 0.422 e 0.746.

Quadro nº 6.28 Comunalidades

	Initial	Extraction
Pedir ajuda a familiares	1.000	.505
Pedir ajuda a conhecidos e amigos	1.000	.564
Pedir empreg. direct. ent. empregadoras	1.000	.555
Responder a anúncios	1.000	.705
Concursos públicos	1.000	.432
Centros de emprego	1.000	.581
Trabalhar por conta própria	1.000	.746
Pôr anúncios nos jornais	1.000	.632
Agência particular empregos	1.000	.422

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Pode constatar-se que praticamente todas as variáveis apresentam uma correlação média com os factores retidos.

Factores retidos e variância total explicada

Para a selecção do número de factores a reter seguiu-se o critério Kaiser. Foram seleccionados três factores com valores próprios (eigen value) superiores a um.

Quadro nº 6.29 Total da Variância Explicada

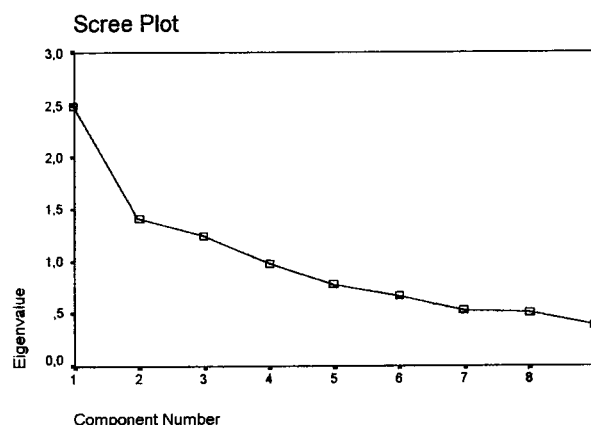
Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.487	27.636	27.636
2	1.408	15.639	43.276
3	1.246	13.849	57.124
4			
5			
6			
7			
8			
9			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

No conjunto, estes três factores explicam cerca de 57% da variância dos resultados. A porção mais substancial desta variância (27%) é explicada pelo primeiro factor.

O scree plot, gráfico nº 6.8, corrobora a retenção de três factores. Os factores a reter são os que correspondem à maior inclinação da recta.

Gráfico nº 6.8 - Scree Plot



O quadro nº 6.30 apresenta a percentagem explicada por cada um dos factores após a rotação.

Quadro nº 6.30 - Total da Variância Explicada Após Rotação

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.380	26.446	26.446
2	1.492	16.578	43.024
3	1.269	14.100	57.124
4			
5			
6			
7			
8			
9			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

A variância total explicada pelos três factores (57%) não se altera com a rotação, o mesmo não acontece com a variância explicada por cada um dos factores.

Matriz das Componentes

No quadro da matriz das componentes podemos observar os coeficientes que relacionam as variáveis com os factores antes da rotação.

Quadro nº 6.31 Component Matrix (a)

	Component		
	1	2	3
Responder a anúncios	.824		
Centros de emprego	.738		
Pedir emp. direct. entid. emprega	.714		
Concursos públicos	.601		
Agência particular empregos	.407	.402	-.308
Pôr anúncios nos jornais	.363	.529	.598
Pedir ajuda a conhecidos e amigos	.308	.683	
Pedir ajuda a familiares		.698	
Trabalhar conta própria			.863

Extraction Method: Principal Component Analysis.

(a) 3 components extracted

Nota: São apresentados os pesos ou loadings superiores a 0.30.

Analisando a saturação factorial dos resultados dos itens desta escala, verifica-se que as variáveis com correlações mais elevadas com o factor I são: “responder a anúncios”, “contactar centros de emprego”, pedir emprego directamente às entidades empregadoras” e “apresentar-me a concursos públicos”.

No segundo factor é de assinalar que surgem as variáveis : “pedir ajuda a familiares” e “pedir ajuda a conhecidos e amigos”. Com pesos menos elevados temos as variáveis: “pôr anúncios nos jornais” e “inscrever-me numa agência particular de empregos”.

Com o terceiro factor estão associadas com sinal positivo as variáveis: “trabalhar por conta própria” e “pôr anúncios nos jornais”. Com um peso menor e de sinal negativo surge a variável - “inscrever-me numa agência particular”.

Matriz das componentes após rotação

Com o objectivo de extremar os valores dos loadings, de modo a que cada variável seja associada apenas a um factor, procedemos à rotação: “Varimax with Kaiser Normalization”, em quadro:

Quadro nº 6.32 - Rotated Component Matrix (a)

	Component		
	1	2	3
Responder a anúncios	.833		
Centros de emprego	.744		
Pedir emp. direct. entid. emprega	.743		
Concursos públicos	.645		
Pedir ajuda a conhecidos e amigos		.735	
Pedir ajuda a familiares		.684	
Agência particular empregos		.566	
Pôr anúncios nos jornais		.311	.702
Trabalhar conta própria			.841

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

(a) Rotation converged in 5 iterations

Nota: São apresentados os pesos ou loadings superiores a 0.30.

Note-se que não há, neste caso, nenhum loading elevado em mais do que um factor, o que torna mais clara a afectação das variáveis a cada um deles. Ou seja, após a rotação pensamos ter clarificada a interpretação dos factores.

Para cada um dos factores as variáveis saturam positiva e significativamente da seguinte forma:

- Factor I - “responder a anúncios” (0.833), “centros de emprego” (0.744), “pedir emprego directamente” (0.743) e “concursos públicos” (0.645);
- Factor II - “pedir ajuda a conhecidos e amigos” (0.735), “pedir ajuda a familiares” (0.684) e “inscrever-me numa agência particular” (0.566);
- Factor III - “trabalhar por conta própria” (0.841) e “pôr anúncios nos jornais” (0.702).

Conceptualização dos factores

Factor I - O primeiro factor parece resumir, de forma clara, os meios mais formais de procura de emprego : “responder a anúncios”, “centros de emprego”, “pedir emprego directamente” e “concursos públicos”. Todas as variáveis saturam positivamente o que significa que variam no mesmo sentido. Este factor que explica cerca de 26% da variância dos resultados, poderá ser interpretado como uma dimensão que avalia a probabilidade indicada pelos jovens de virem a recorrer a meios formais de procura de emprego.

Factor II - Este factor é saturado positivamente por três variáveis : “pedir ajuda a conhecidos e amigos”, “pedir ajuda a familiares” e “inscrever-me numa agência particular”. As duas primeiras têm pesos mais elevados que a terceira. A correlação entre as duas primeiras variáveis também é mais forte do que entre qualquer uma delas e a terceira. Em síntese, podemos interpretar este factor, que explica cerca de 16,5% da variância dos resultados, como uma dimensão que avalia a probabilidade indicada pelos jovens de virem a recorrer a meios informais de procura de emprego.

Factor III - Este factor é saturado positivamente por duas variáveis: “trabalhar por conta própria” e “ pôr anúncios nos jornais”. Ambas as variáveis têm um peso (loading) elevado neste factor. A correlação entre ambas é fraca. Pensamos poder considerar este factor como uma dimensão que avalia a probabilidade indicada pelos jovens de virem a procurar/ conseguir emprego por iniciativa própria.

Procedimentos pós análise factorial

Com o objectivo de não se perder informação, criaram-se novas variáveis a partir daquelas que tinham pesos mais elevados em cada um dos factores. O resultado foram variáveis compósitas representativas de cada um dos factores. Os procedimentos com o SPSS - 8, foram “compute e recode”. Resultaram 3 novas variáveis, que tal como na origem também são ordinais, representativas de uma escala de 5 pontos, em quadro:

Quadro nº 6.33 - Variáveis Compósitas

Variável	Label
Mformais Minformais In.pro	Meios formais Meios informais Iniciativa própria

Com o objectivo de verificar a existência de relações de dependência, entre as variáveis ilustrativas da população e as três novas variáveis compósitas, procedemos aos cruzamentos e às medidas de associação aplicáveis a cada caso.

Foi desenvolvido o mesmo procedimento para as variáveis iniciais.

Foram encontradas relações de dependência com significado estatístico entre:

1. Sexo - In.pro (iniciativa própria)

A associação é fraca (0.26) mas bastante significativa (0.004). O que mais contribuiu para a associação foi o facto de os rapazes terem considerado este “meio” como “bastante/muito provável”, enquanto as raparigas o posicionaram como “pouco provável”.

2. Curso - C.Empre (centros de emprego)

A associação entre as variáveis é média (0.49) e significativa (0.05). O que mais contribuiu para a associação foi o facto de os alunos dos cursos de mecânica, electrónica e informática terem considerado “pouco provável” o recurso aos centros de emprego, enquanto os alunos de administração, serviços comerciais e comunicação o indicaram este meio como “provável a muito provável”.

3. R.Escol (rendimento escolar) - Aju.Conh (ajuda de conhecidos e amigos)

A associação entre as variáveis é fraca (0.121), mas significativa (0.03). Os alunos que têm transitado sem avaliações negativas consideram pouco provável o recurso aos “amigos e conhecidos” para a obtenção de um emprego. Já aqueles que têm transitado com uma ou mais avaliações negativas indicam esta estratégia como “provável e bastante provável”.

4. R.Escol (rendimento escolar) - Aju.Fami (ajuda de familiares)

A associação entre as variáveis é fraca (0.121), mas significativa (0.03). O que mais contribuiu para a associação foi o facto de os alunos sem avaliações negativas terem considerado “nada provável” o recurso a familiares, enquanto que os que têm transitado com duas ou mais negativas indicaram esta estratégia como “muito provável”.

6.4.2.2 - Meios para conseguir emprego: tentativa de síntese

Os jovens que frequentam os cursos tecnológicos elegem, de forma clara, os meios formais de procura de emprego como estratégia de inserção profissional. De entre os meios formais, a “procura de emprego directamente junto das entidades

empregadoras” é o mais indicado, cerca de 92% dos jovens consideram “provável a muito provável” o uso desta estratégia.

Apesar dos cursos tecnológicos conferirem um nível de qualificação que permite o desempenho “por conta própria” de várias actividades profissionais, o recurso à criação do próprio emprego é considerado um meio pouco provável de inserção profissional. Contudo, é aqui que a condição sexual dos jovens apresenta efeitos diferenciadores. Apesar de a associação estatística entre “sexo” e “iniciativa própria” ser fraca, ainda que significativa, os rapazes consideram esta forma de inserção profissional como “bastante/muito provável”, enquanto as raparigas a indicaram como “pouco provável”.

A associação entre “curso” e “centro de emprego” (meio formal) é média e significativa. Os alunos de informática, electrónica e mecânica consideraram “pouco provável” o recurso aos serviços do centro de emprego, enquanto os alunos de administração, serviços comerciais e comunicação, indicaram este meio como “provável a muito provável”. Podemos, perante estes dados, levantar a hipótese de estarmos na presença de diferentes avaliações quanto às dificuldades de inserção profissional em função do curso. Os alunos das chamadas “áreas das tecnologias duras” (mecânica, electrónica) e da informática, poderão estar mais optimistas quanto ao seu futuro profissional. São cursos com um número mais reduzido de alunos (o que poderá diminuir a concorrência), em áreas onde, (segundo informações que nos foram fornecidas pelos professores orientadores de estágio) a oferta de estágios é sempre superior ao número de alunos candidatos. Ilustrando com o discurso dos alunos:

“(...) não há concorrência dos colegas porque os que saem são poucos e a maioria vai para a universidade, mesmo para o mercado de trabalho são poucos(...)” (A7 - aluno electrónica).

“(...) muita concorrência, está toda a gente à procura de emprego, é o mesmo que eu (riu), há muita concorrência porque isto não se encontra nada, está muito difícil, basicamente é a concorrência (...)” (A3 - aluna de administração).

O rendimento escolar parece ter um efeito diferenciador na propensão dos jovens para recorrerem à ajuda de “familiares e amigos”. De facto, os alunos com mais baixo rendimento escolar (com uma ou duas negativas) indicam como “provável /bastante provável” o recurso aos amigos e familiares, enquanto os alunos sem avaliações negativas consideram estas estratégias de inserção como “pouco ou nada prováveis”.

Uma hipótese, que no âmbito deste trabalho não poderemos confirmar, é a de estarmos perante uma valorização do potencial individual por parte dos alunos com melhor rendimento escolar.

A análise da estrutura factorial dos itens da escala (meios para conseguir emprego) aconselhou a retenção de três factores que explicam cerca de 57% da variância dos resultados. Estes factores podem ser interpretados como dimensões que avaliam a probabilidade indicada pelos jovens de virem a recorrer aos diferentes meios de procura de emprego, a saber:

- Factor I - “meios formais”;
- Factor II - “meios informais”;
- Factor III - “iniciativa própria”

O primeiro factor explica a porção mais substancial da variância, cerca de 26,5%. Apenas foram encontradas associações com significado estatístico entre o terceiro factor e “sexo”.

6.4.3 Obstáculos ao primeiro emprego

Foram indicados cinco obstáculos, que os jovens poderão encontrar aquando da procura do primeiro emprego:

- curso inadequado para os empregos disponíveis na região;
- falta de experiência profissional;
- falta de empregos na região;
- empregos desadequados para o nível de habilitações;
- falta de divulgação dos cursos junto das entidades empregadoras.

Os jovens foram convidados a assinalar numa escala de um a cinco, a probabilidade de se virem a confrontar com cada um dos obstáculos referidos.

A “falta de empregos na região”, foi o “obstáculo” eleito como o mais provável, cerca de 75% dos jovens consideraram-no como “provável a muito provável”. Como menos provável surge “curso inadequado para os empregos disponíveis na região”. Assim, temos como primeira preocupação um obstáculo à inserção profissional que poderemos caracterizar como sendo de natureza macro - económica, enquanto aquele que parece merecer menos preocupação prende-se com a adequação do curso às necessidades de recursos humanos na região.

É na adequação da formação frequentada às necessidades da região que encontramos diferenças em função do curso frequentado. Os jovens que frequentam os cursos de administração, serviços comerciais e comunicação, consideram este obstáculo como “provável a muito provável”, enquanto que os alunos de informática, electrónica e design o avaliam como “pouco ou nada provável”. É também neste obstáculo de referência directa à “empregabilidade/aceitação” do curso no mercado de trabalho, que as diferenças em termos de escolaridade dos pais se fazem sentir. São os filhos de indivíduos com baixo capital escolar (“não sabe ler nem escrever” e “sabe ler e escrever sem ter concluído a 4ª classe”), aqueles que consideram a inadequação do curso às necessidades da região como mais provável. Por outro lado, os filhos de indivíduos com o ensino médio e superior consideram este obstáculo como “pouco ou nada provável”. Ou seja, são os indivíduos oriundos de meios familiares de reduzido capital escolar que menos acreditam na aceitação do curso que frequentam, junto do mercado de trabalho da região.

6.4.4 Tempo de procura do primeiro emprego

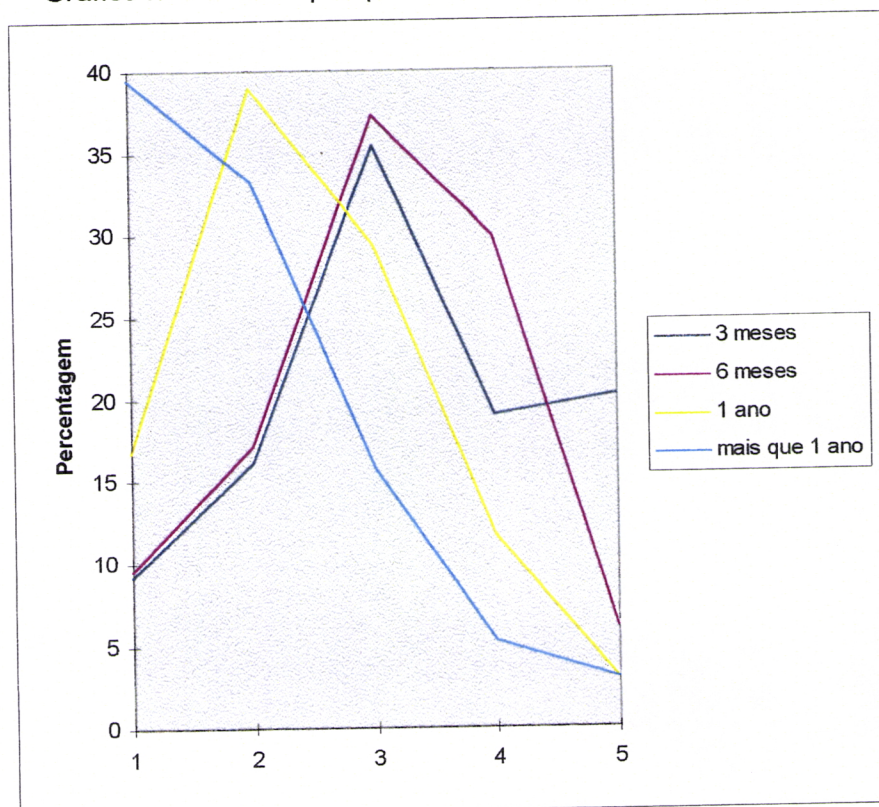
O período de tempo que os jovens pensam vir a “gastar” para conseguir emprego foi outro aspecto tido em conta na âmbito do estudo das estratégias de inserção / transição para o mundo do trabalho.

Se fizermos uma leitura mais agregada a partir das médias e das modas dos resultados, a ordem é a seguinte:

- 1º até 3 meses;
- 2º até 6 meses;
- 3º até um ano;
- 4º mais que um ano.

Em gráfico podemos observar a distribuição das respostas em cada uma das modalidades de resposta:

Gráfico nº 6.9 - Tempos prováveis de procura de emprego



Legenda: 1 - nada provável a 5 - muito provável

A leitura do gráfico permite retirar que “até três meses” é o período de tempo considerado mais provável, enquanto que “mais que um ano” já surge como um período de tempo pouco razoável para a maioria dos jovens.

As medidas de associação entre “tempos para conseguir emprego” e as variáveis ilustrativas da população, revelou associações com significado estatístico entre: “curso” - “até 6 meses” e “escolaridade do pai” - “mais que um ano”.

No que se refere à primeira, o que mais contribuiu para a associação foi o facto de os alunos de electrónica, design e animação social, terem considerado este período de tempo como “pouco provável”, enquanto os de química, administração e comunicação o indicaram como “provável e bastante provável”.

A associação entre “escolaridade do pai” e “mais que um ano”, fica a dever-se ao facto de os filhos de indivíduos com baixo nível de escolaridade considerarem, de uma forma geral, que este período de tempo é “provável e até muito provável”, enquanto os filhos de indivíduos com “ensino médio ou superior” indicaram este período de tempo como nada ou pouco provável. Uma hipótese para explicar este maior optimismo por parte dos filhos de indivíduos com o escolaridade de nível superior pode ser: os jovens cujos pais, pelo nível de escolaridade que atingiram não encontraram dificuldades de inserção profissional, têm uma visão mais optimista quanto à sua inserção profissional.

Os obstáculos e o tempo de procura de emprego: tentativa de síntese

Os jovens de uma forma geral consideram que o maior obstáculo à inserção profissional é a falta de empregos na região. A desadequação entre o curso que frequentam e a necessidades da região em termos de mercado de trabalho é a razão menos indicada como obstáculo à inserção profissional. Também o tempo de procura do primeiro emprego revela, de certa forma, uma visão ainda optimista quanto ao futuro profissional, pois a maioria dos jovens indica como período de tempo mais provável para conseguir emprego os 3 meses.

Este optimismo pode estar ligado, de certa forma, à, ainda, condição de estudante dos inquiridos. Para Pedro Moura Ferreira (1989), os jovens estudantes são mais optimistas quanto ao futuro profissional que os jovens que já se confrontaram com os constrangimentos do mercado de trabalho. É que, a vida de estudante ainda se faz com poucas referências à realidade do mundo do trabalho, o que conduz a que os jovens encarem a procura de emprego e a inserção profissional sem grandes

sobressaltos. No caso em análise, tratando-se de alunos de cursos de formação inicial, seria de explorar uma outra vertente da inserção profissional: a escola e as práticas de aproximação aos contextos reais de trabalho.

6.5 O curso e o futuro profissional

Pretendeu-se conhecer se do ponto de vista dos alunos a formação oferecida cumpre um dos seus grandes objectivos: “promover qualificações que facilitem a inserção profissional dos jovens”. São assim entendidas, as práticas de formação que: promovem perfis profissionais de banda larga (várias profissões ou diversas actividades na mesma profissão); valorizam a aprendizagem sobre a realidade do mundo do trabalho; são conhecidas e valorizadas pelo meio empresarial e se centram sobretudo sobre os processos de formação. De acordo com as preocupações acima definidas foram elaboradas 10 afirmações. Para cada uma dessas afirmações pediu-se aos respondentes que expressassem o seu grau de concordância, utilizando uma escala de 7 pontos.

A distribuição das respostas é aquela que se apresenta no quadro nº 6.34.

Quadro nº 6.34 - “ O curso e o futuro profissional (em percentagem)

Variáveis	Mediana	Média	1	2	3	4	5	6	7
1. Curso tecn. boa prepa. M.Trab	5	5.2	1.3	3.5	3.1	13.6	32.9	36.8	8.8
2. Permite o desempenho várias prof.	5	4.65	1.8	7.9	9.2	21.5	29.8	23.7	6.1
3. Profess. ligam teoria - prática	4	3.88	6.6	13.6	15.8	27.2	24.1	11.4	1.3
4. Ideia clara mundo do trabalho	3	3.45	12.7	19.7	17.5	20.2	20.6	6.1	3
5. Bases aprend. futuras	5	4.93	1.3	7.0	7.9	14.0	26.3	37.7	5.7
6. Curso conhecido empresários	4	3.78	7.0	20.6	10.5	33.3	11.4	11.4	5.7
7. Adq. conh. muito actuais	5	4.43	4.4	8.3	11	19.7	32	21.9	2.6
8. Maior facilidade emprego	4	4.39	5.7	9.6	7.5	31.6	18.4	17.1	10.1
9. Conh. empresas para proc.empre.	3.5	3.48	14.9	21.5	13.6	19.7	14.5	12.3	3.5
10.C. muito geral e teórico	5	4.68	1.8	6.6	12.3	25.9	18.9	23.7	11

Legenda: 1 - discordo em absoluto a 7 - concordo em absoluto

Nota: os valores a carregado correspondem à modalidade de resposta mais frequente.

Uma primeira análise da distribuição das respostas pelas várias modalidades indica que, no que se refere ao objectivo em causa, a avaliação feita pelos alunos é, de uma forma geral positiva. Contudo, é de registar que é nos aspectos mais relacionados com a aprendizagem “sobre o mundo do trabalho”, que a avaliação é menos favorável, a saber: “ as actividades que se desenvolvem na escola dão-nos uma ideia clara do mundo do trabalho”; “ o meu curso é bem conhecido pelos empresários da região” e “

conheço bem as empresas onde posso procurar emprego”. Ilustrando com o discurso de uma aluna finalista do curso de administração “ (...) *há pequenos pormenores que têm a ver com o trabalho do dia a dia, como seja preencher uma simples factura, essas coisas simples que um dia se eu estiver num escritório numa empresa; eu não sei como fazer isso, por outro lado é difícil ensinar tudo, os programas são muito extensos e toda a gente se queixa disso,..., tenho medo de lá chegar e não saber resolver o que é para resolver, de não ser capaz de fazer as coisas pela minha autonomia, tenho medo disso (...)*”(A1).

Esta lacuna do processo de formação, agora indicada pelos alunos, já vem referida em vários textos e seminários que se debruçaram sobre a avaliação dos cursos tecnológicos do ensino secundário. O excesso de carga horária e as preocupações com os exames nacionais são dois aspectos, entre outros, que deixam pouco espaço de manobra para as actividades que visam a aprendizagem sobre o trabalho.

6.5.1 Análise da estrutura factorial dos resultados dos itens da escala: “ o curso e o futuro profissional”.

Procedeu-se à análise factorial por componentes principais (AFCP), (procedimento “factor” do programa SPSS, versão 8). O objectivo principal desta análise consistiu em verificar em que medida os resultados da escala reflectem a existência de dimensões (factores), acessíveis a uma interpretação sociológica. A matriz de correlações foi aceite após a verificação das suas condições de aplicabilidade. Utilizou-se como critérios a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin e o teste de esfericidade de Bartlett, em quadro:

Quadro nº 6.35 - KMO and Bartlett's Test- Escala: “O curso e o futuro profissional”

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Damppling Adequacy.		0,796
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	439.901
	df	45
	Sig.	0,000

O valor encontrado para o teste KMO indica que estamos perante uma correlação entre variáveis que permite que se prossiga com a análise factorial. O teste de Bartlett, uma vez que está associado a um nível de significância inferior a 0,05, leva à rejeição da hipótese da matriz das correlações ser a identidade. Em síntese, os valores encontrados permitem a prossecução da análise factorial.

Comunalidades

No quadro nº 6.36 é apresentada a proporção da variância explicada pelas componentes principais. As comunalidades após a extração variaram entre 0.438 e 0.876. Ou seja, de uma forma geral todas as variáveis apresentam uma relação média com os factores retidos.

Quadro nº 6.36 - Comunalidades

	Initial	Extraction
O curso tecnológico é uma boa preparação para o mundo do trabalho	1.000	.541
O que se aprende permite desemp. várias profissões	1.000	.505
Professores sabem ligar teoria prática	1.000	.438
As activ. ideia clara do mundo trabalho	1.000	.570
O que se aprende são bases ap. futuras	1.000	.522
O meu curso é bastante conhecido empres.	1.000	.572
Curso adquirem-se conh. muito actuais	1.000	.443
C.Tecnol. maior facilidade obt. emprego	1.000	.538
Conheço bem as empresas onde p. emprego	1.000	.876
A maioria do que se aprende é muito geral	1.000	.576

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Factores retidos e variância total explicada

A selecção do número de factores a reter seguiu o critério de Kaiser. Foram seleccionados apenas aqueles que detinham valores próprios (eigen value) superiores a um. Os valores próprios (eigenvalues) maiores do que um correspondem à retenção de três factores.

Quadro nº 6.37 - Total da Variância Explicada

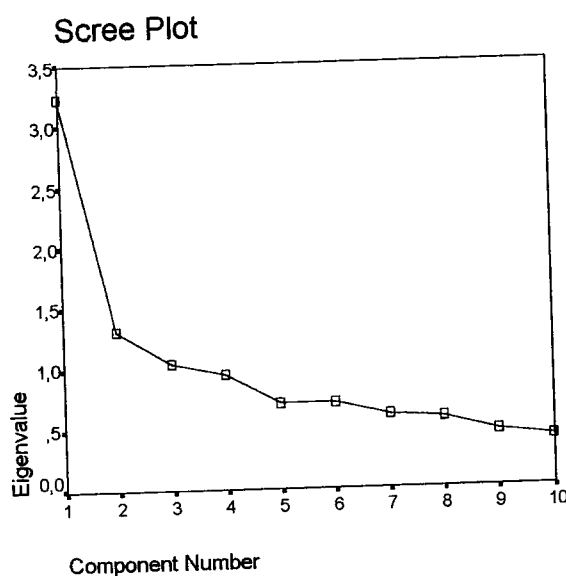
Component	Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.230	32.296	32.296
2	1.313	13.132	45.428
3	1.040	10.401	55.829
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Extraction Method: Principal Component Analysis

No conjunto estes três factores explicam cerca de 56% da variância dos resultados, embora a porção mais substancial desta variância (cerca de 32%), seja explicada pelo primeiro factor.

Igualmente o scree plot, gráfico nº 6.10, corrobora a retenção de três factores. Como é dado pela observação, os factores a reter são os que correspondem à maior inclinação da recta.

Gráfico nº 6.10 - Scree Plot



O quadro nº 6.38 apresenta a percentagem explicada por cada factor após a rotação.

Quadro nº 6.38 - Total da Variância Explicada Após Rotação

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.464	24.635	24.635
2	1.984	19.844	44.479
3	1.135	11.349	55.829
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

A variância total explicada pelos três factores (56%) não se altera com a rotação, o mesmo não acontece com a variância explicada por cada um dos factores.

Matriz das componentes

A matriz das componentes apresentada no quadro nº 6.39 , mostra os coeficientes (pesos) que relacionam as variáveis com os factores antes da rotação.

Quadro nº 6.39 - Component Matrix (a)

	Component		
	1	2	3
O curso tecnológico é uma boa preparação para o mundo do trabalho	.728		
O que se aprende permite desemp. várias profissões	.693		
As activ. ideia clara do mundo trabalho	.685		
O que se aprende são bases ap. futuras	.623		
Curso adquirem-se conh. muito actuais	.601		
Professores sabem ligar teoria prática	.598		
O meu curso é bastante conhecido empres.	.497	.541	
C.Tecnol. maior facilidade obt. emprego	.437	.557	
A maioria do que se aprende é muito geral	-.395	.625	
Conheço bem as empresas onde p. emprego			.863

Extraction Method: Principal Component Analysis.

(a) 3 components extracted

Nota: São apresentados os pesos ou loadings superiores a 0.30.

Analisando a saturação factorial dos resultados dos itens desta escala, verifica-se que as variáveis que apresentam correlações mais elevadas com o factor I são: “um curso tecnológico é uma boa preparação para o mundo do trabalho”; “o que se aprende permite o desempenho de várias profissões”; “as actividades que se desenvolvem durante o curso dão-nos uma ideia clara do mundo do trabalho”; “o que se aprende são as bases para aprendizagens futuras”; “durante o curso adquirem-se conhecimentos muito actuais” e “os professores sabem ligar a teoria à prática”. Ainda no facto I é de registar o facto de nele saturar negativamente, embora com um peso (loading) baixo, a variável: “a maioria do que se aprende é muito geral”.

No segundo factor, saturam positivamente as variáveis: “a maioria do que se aprende é muito geral”; “um finalista de um curso tecnológico tem maior facilidade em conseguir emprego que um colega dos cursos gerais”; “o meu curso é bastante conhecido pelos empresários da região”.

No terceiro factor regista-se apenas uma variável com peso superior a 0.30: “conheço bem as empresas onde procurar emprego”.

Matriz das componentes após rotação

Com o objectivo de extremar os valores dos loadings (pesos), de modo a que cada variável seja associada apenas a um factor, procedemos à rotação: “Varimax with Kaiser Normalization”, em quadro:

Quadro nº 6.40 - Rotated Component Matrix (a)

	Component		
	1	2	3
As activ. ideia clara do mundo trabalho	.712		
Professores sabem ligar teoria prática	.639		
O curso tecnológico é uma boa preparação para o mundo do trabalho	.629	.376	
O que se aprende permite desemp. várias profissões	.626	.336	
Curso adquirem-se conh. muito actuais	.370	.543	
O que se aprende são bases ap. futuras	.319	.641	
A maioria do que se aprende é muito geral	-.713		
C.Tecnol. maior facilidade obt. emprego		.726	
O meu curso é bastante conhecido empres.		.610	
Conheço bem as empresas onde p. emprego			.932

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

(a) Rotation converged in 5 iterations

Nota: São apresentados os pesos ou loadings superiores a 0.30.



Note-se que, mesmo após a rotação, ainda existem quatro variáveis com pesos significativos em mais de um factor. Contudo, a diferença de valores não cria dificuldades na afectação das variáveis a cada um dos factores. Em síntese, saturam significativamente nos factores as variáveis:

- Factor I : “as actividades que se desenvolvem durante o curso dão-nos uma ideia clara do mundo do trabalho” (0.712); “ os professores sabem ligar a teoria à prática” (0.639); “um curso tecnológico é uma boa preparação para o mundo do trabalho” (0.629); “o que se aprende durante o curso permite o desempenho de várias profissões” (0.626); “ a maioria das coisas que se aprende são muito gerais, têm pouco a ver com a realidade profissional” (-.713);
- Factor II : “um finalista de um curso tecnológico tem maior facilidade de emprego que um colega dos cursos gerais” (0.726); “o que se aprende são as bases para aprendizagens futuras” (0.641); “o meu curso é bastante conhecido pelos empresários da região” (0.610) e “durante o curso adquirem-se conhecimentos muito actuais “ (0.543);
- Factor III: “Conheço bem as empresas onde procurar emprego” (0.923).

Conceptualização dos factores

Factor I - ao primeiro factor parecem estar associados os aspectos que se prendem, mais directamente, com o conteúdo e as actividades curriculares do processo de formação: “as actividades que se desenvolvem durante o curso dão-nos uma ideia clara do mundo do trabalho”; “os professores sabem ligar a teoria à prática”; o curso tecnológico é uma boa preparação para o mundo do trabalho” e “ o que se aprende durante o curso permite o desempenho de várias profissões”. Todas as variáveis saturam positivamente, o que significa que variam no mesmo sentido. Este factor que explica cerca de 25% da variância dos resultados, poderá ser interpretado como uma dimensão que avalia em que medida o processo de formação prepara para o mundo do trabalho.

Factor II - no segundo factor saturam as variáveis que se prendem mais com o grau de aceitação e as vantagens de um curso tecnológico no mercado de trabalho: “um

finalista de um curso tecnológico tem maior facilidade de emprego”; “o que se aprende são as bases para aprendizagens futuras”; “o meu curso é bastante conhecido pelos empresários da região” e “durante o curso adquirem-se conhecimentos muito actuais”. Este factor que explica cerca de 20% da variância dos resultados pode ser interpretado como uma dimensão que avalia o grau de aceitabilidade / conhecimento do curso no mercado de trabalho.

Factor II - este factor aparece fortemente saturado por uma variável: “conheço bem as empresas onde procurar emprego” (0.932). O factor III explica cerca de 11% da variância dos resultados e pode ser interpretado como uma dimensão que avalia em que medida os alunos consideram conhecer o mercado de trabalho específico da sua área de formação.

Procedimentos pós análise factorial

Com o objectivo de não se perder informação, criaram-se novas variáveis a partir daquelas que tinham pesos mais elevados em cada um dos factores. O resultado foram variáveis compósitas representativas de cada um dos factores. Os procedimentos com o SPSS - 8, foram “compute e recode”. Resultaram 3 novas variáveis, que tal como na origem também são ordinais, representativas de uma escala de 7 pontos, em quadro:

Quadro nº 6.41 - Variáveis Compósitas

Variável	Label
Cprep Empreg C.locais	Preparação mundo trabalho Empregabilidade - aceitação mercado trabalho Conhecimento dos locais de trabalho

Com o objectivo de verificar a existência de relações de dependência, entre a variável curso e as três variáveis compósitas, procedemos aos cruzamentos e às medidas de associação aplicáveis. Foram encontradas relações de dependência com significado estatístico entre:

1. **Curso - C.prep** (preparação para o mundo do trabalho): a associação é média (0.65) e bastante significativa (0.00006). O que mais contribui para a associação foi o facto de os alunos dos cursos de química, mecânica e design, terem “concordado” que o

curso que frequentam é uma boa preparação para o mundo do trabalho, enquanto os alunos de comunicação e serviços comerciais “discordaram em absoluto”.

2. **Curso - Empreg** (empregabilidade / aceitação no mercado de trabalho): a associação é média (0.56) e significativa (0.012). A associação fica a dever-se, fundamentalmente, ao facto de os alunos dos cursos de electrónica, informática, mecânica, química e administração, considerarem que o curso tem aceitabilidade no mercado de trabalho; enquanto os alunos de comunicação e animação social têm uma posição contrária.
3. **Curso - C.locais** (conhecimento dos locais de trabalho): a associação entre as variáveis é média (0.54) e significativa (0.044). O que contribuiu para a associação foi o facto de os alunos de administração, mecânica e informática, terem indicado concordar (concordo-concordo em absoluto) com a afirmação - conheço bem as empresas onde procurar emprego; enquanto os alunos de comunicação estão mais posicionados no “discordo em absoluto”.

6.5.2 O curso e o futuro profissional: tentativa de síntese

A avaliação que os alunos fazem dos cursos tecnológicos no que se refere ao objectivo “promover a inserção profissional”, é de uma forma geral positiva. Contudo, se nos detivermos naqueles aspectos mais directamente relacionados com a aprendizagem sobre o mundo do trabalho, a avaliação é de uma forma geral mais desfavorável. De facto, para além dos alunos, já professores e outros agentes de educação tinham diagnosticado esta lacuna no funcionamento dos cursos tecnológicos, havendo mesmo quem defenda que esta dificuldade se deve, em grande parte, há dualidade de finalidades dos ensino tecnológico (Mendes,J.; Rocheteau,M. e Patrício, M. 1998): a preparação para a inserção profissional e o acesso ao ensino superior. Em síntese, a estrutura curricular e a carga horária, mantêm os alunos prisioneiros do tempo escolar (Alves,M.1997), deixando pouco espaço de manobra para a valorização daquelas componentes da formação qualificante mais relacionadas com os contextos reais de trabalho, em particular, e do desenvolvimento local, em geral.

A análise da estrutura factorial dos itens da escla (o curso e o futuro profissional) aconselhou a retenção de três factores, que explicam cerca de 56% da variância dos resultados. Estes factores foram conceptualizados como:

- Factor I - o processo de formação e a preparação para o mundo do trabalho;
- Factor II - aceitabilidade / conhecimento do curso no mercado de trabalho;
- Factor III - conhecimento do mercado de trabalho específico da área de formação.

Por fim são de registar e comentar os resultados encontrados quando procedemos à análise das relações de dependência, com significado estatístico, entre a variável curso e as três variáveis compósitas. Este procedimento permitiu verificar que a avaliação das diferentes dimensões em análise não se faz de forma homogénea. Ou seja, o curso tecnológico de frequência apresenta efeitos diferenciadores na forma como os jovens avaliam as diferentes dimensões encontradas. Enquanto os alunos dos cursos de comunicação e serviços comerciais discordam (discordam em absoluto) que o curso que frequentam “é uma boa preparação para o mundo do trabalho”; os alunos de mecânica, química e design, posicionam-se, de uma forma geral, numa avaliação oposta. Quanto “ao grau de aceitação do curso no mercado de trabalho”, são os alunos de comunicação e animação social os que fazem uma avaliação menos favorável deste aspecto. Um elemento a juntar, por forma a esclarecer este último dado, é o facto de os dois cursos referidos não terem, ao nível da oferta de formação local, um antecessor no âmbito dos cursos técnico-profissionais. Estamos perante dois cursos tecnológicos com referências emprego e formação ainda bastante desconhecidos quer ao nível das escolas, quer ao nível das entidades empregadoras. Acresce a este facto, a novidade, também, no que se refere aos referências profissão, cujo o perfil aponta para áreas de intervenção que são pouco comuns ao nível dos técnicos intermédios com qualificação profissional de nível III. A corroborar esta interpretação dos dados, o facto de serem os alunos de comunicação aqueles que mais consideram desconhecer as empresas/ entidades onde podem procurar emprego.

A avaliação que os alunos fazem do seu curso, no que se refere à promoção da inserção profissional, aconselha a que as medidas a implementar (políticas e práticas) se façam tendo em conta a especificidade de cada um dos cursos e dos problemas específicos que cada um deles possa apresentar. Reformar o ensino tecnológico nas escolas secundárias é, fundamentalmente, um trabalho com vários níveis de análise. A caracterização em pormenor, de cada um dos cursos tecnológicos deve anteceder qualquer medida de política educativa promovida unilateralmente pela tecnoestrutura do ministério da educação, sem ter em conta os constrangimentos e as potencialidades que o espaço local (económico, social, político, cultural, organizacional e até ambiental) apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos pontos anteriores demos conta do processo de investigação conduzido. Agora pretendemos, de forma sucinta e sistemática, destacar as inferências que se foram retirando, de acordo com os objectivos iniciais, e a forma como são explicadas, ou não, pelos eixos que orientaram o quadro conceptual.

Este estudo pretendeu trazer alguns contributos relativamente à forma de abordar os projectos de carreira/vida dos alunos do ensino secundário - cursos tecnológicos, das duas escolas secundárias de Portimão. A escola secundária surge, para um número cada vez mais significativo de jovens, como uma passagem inevitável para chegar ao mundo do trabalho e aceder à condição de adulto. No entanto, são várias as evidências, proporcionadas pelas ciências sociais e humanas, que indicam que o tempo escolar é vivido de forma heterógenea por este colectivo que designámos por juventude (Pais, J.M. 1993; Fluixá, M. 1994; Roquero, E. 1994; Carvalho, A. 1996; Alves, J.M. 1997; Grácio, S. 1997;).

De facto, uma das primeiras linhas conclusivas do nosso trabalho foi a de que: os alunos dos cursos tecnológicos das escolas secundárias de Portimão apresentam, para além do que designámos por perfil dominante, características diferenciadores, na forma como se relacionam com o seu futuro escolar e profissional, tendo em consideração as características sociográficas eleitas para este estudo.

Em primeiro lugar, pensamos que a investigação nos permite inferir que a opção por um curso tecnológico do ensino secundário não se faz da mesma forma consoante

se trate de um rapaz ou de uma rapariga. Perante uma oferta de nove cursos tecnológicos, com perfis de saída bastante diversificados, os cursos de electrónica, informática e mecânica são frequentados exclusiva, ou quase exclusivamente, por rapazes, enquanto os que se encontram ligados aos serviços/administração, comunicação e animação social são frequentados por uma população maioritariamente feminina. Esta relação faz-nos pensar, ainda, na existência de uma procura estereotipada das áreas profissionais e dos cursos que a elas dão acesso. Ou seja, os cursos tecnológicos do agrupamento 3 e 4 (serviços/ administração e comunicação / animação social) estão associados a enquadramentos profissionais tradicionalmente associados ao trabalho feminino, enquanto os cursos tecnológicos do agrupamento 1 (mecânica, electrónica e informática), estão tradicionalmente mais associados ao trabalho masculino. Esta diferenciação na natureza das opções escolares e profissionais já designada por *“escolarização do estereótipo”* (Silva,C.1999:3), e por nós encontrada, parece não estar presente apenas ao nível dos cursos tecnológicos do ensino secundário, apresentando uma abrangência social que se alarga a outros níveis de ensino e à própria organização do trabalho. Segundo Sérgio Grácio (1997:56) *“as mulheres, tenham ou não bastante instrução, estão mais presentes em universos profissionais de relação, enquanto os homens, igualmente com bastante instrução ou não, são mais numerosos em universos profissionais organizados segundo normas impessoais”*. Ainda segundo o autor anteriormente referido, apesar da situação se estar a alterar, cabe à escola em geral, e aos serviços de psicologia e orientação, em particular, romperem com esta visão estereotipada do mundo do trabalho, e em consequência, promover a igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas. Esta igualdade de oportunidades a nível das opções escolares teria, obviamente, como principal consequência encaminhar as raparigas para áreas de formação mais prestigiadas e economicamente mais valorizadas.

Uma questão também muito associada à formação profissional inicial , prende-se com a necessidade de se caracterizar, do ponto de vista socio-económico e da trajectória escolar, os jovens envolvidos nestas modalidades de formação. Fazendo uso dos principais atributos da população, podemos afirmar tratam-se de jovens com reduzido capital escolar acumulado: são filhos de pais que possuem apenas o diploma do 4º ano de escolaridade (4ª classe) e que se inserem em categorias socio-profissionais ligadas ao pessoal da produção. É, porém, de assinalar o facto de os jovens inquiridos apostarem em trajectórias escolares mais prolongadas (12º ano), o que estabelece claramente um ponto de ruptura com a geração dos pais, na medida em

que frequentam cursos que conferem um diploma de estudos superior ao da escolaridade obrigatória.

O estudo dos projectos de carreira dos alunos dos cursos tecnológicos ficaria muito incompleto se não começássemos por ter em linha de conta a qualidade das suas trajectórias escolares e as razões que presidiram à opção pelo curso tecnológico.

Apesar de apostados em trajectórias escolares mais prolongadas (12º ano), estas assentam em percursos escolares anteriores marcados pelo insucesso. Mais de metade desta população já se viu confrontada, ao longo do seu percurso escolar, com a impossibilidade de transitar de ano. Este número aumenta se, em vez do número de reprovações, tomarmos em consideração o “rendimento escolar”. Ou seja, cerca de 84% dos inquiridos já comprometeram, em algum momento do seu percurso escolar, os objectivos mínimos de pelo menos uma disciplina.

Ainda no âmbito dos aspectos que se situam a montante da frequência do curso tecnológico, quisemos saber quais as razões que legitimaram a opção por esta via de formação. Este aspecto ganha particular relevância no estudo da nossa temática, pois apesar de os projectos de carreira (escolar e profissional) integrarem várias dimensões da existência humana ao longo de todo o ciclo de vida, há ocasiões que, pelas suas características, se tornam particularmente importantes em termos de tomada de decisões, envolvimento e comprometimento por parte das pessoas. Um desses momentos refere-se à conclusão do ensino básico (9º ano de escolaridade), quando os jovens, no nosso sistema educativo, são confrontados com a necessidade/possibilidade de optarem por uma das vias de formação de nível secundário. Esta decisão é estruturante na construção do projecto de carreira / vida, na medida em que vai especificar, ainda que de forma não absoluta, a área de formação e os percursos profissionais que dela decorrem.

Para a população em estudo, as razões que legitimaram a opção por um curso tecnológico do ensino secundário estão fortemente associadas à componente mais instrumental (preparação para a vida activa) que de uma forma geral organizou e está associada a esta via de formação: *“maior facilidade na obtenção de emprego; melhor formação para o mundo do trabalho e entrar mais cedo no mercado de trabalho”*. Este conjunto de razões colocam em evidência, não só, o carácter mais instrumental da opção, mas também, de certa forma, uma adesão a algumas das características que são formalmente atribuídas a esta modalidade de formação. Veja-se o conteúdo do material informativo entregue aos alunos no âmbito da informação escolar e o discurso de alguns dos entrevistados.

O estudo das relações de dependência entre as variáveis ilustrativas da população e as variáveis compósitas (procedimento pós-factorial) revelou que o curso, a trajectória escolar anterior (reprovações) e a idade, têm efeitos diferenciadores na importância atribuída a cada uma das razões apresentadas (*melhor formação para a vida activa; influência de familiares e amigos/conhecidos; por ser mais fácil e entrar mais cedo no mercado de trabalho*).

No que se refere ao curso, são os alunos de comunicação e administração que consideram o “ser mais fácil” uma razão “importante a muito importante” na escolha do curso. A análise do plano curricular destes dois cursos por comparação com os restantes, revelou que são os únicos em que estão ausentes as disciplinas mais “penalizadores” de cada um dos seus agrupamentos de referência: a matemática (10º/11º/12º anos) ou o português (português A). Cruzando este dado com a informação obtida nas entrevistas, é razoável admitir que a opção pelos cursos de administração e comunicação é, para muitos alunos, uma forma mais fácil de concretizar os estudos de nível secundário.

A suposta facilidade dos cursos tecnológicos também se revelou “importante” na opção daqueles alunos que apresentam insucesso na sua trajectória escolar anterior. O maior desenvolvimento da componente técnica destes cursos em prejuízo das componentes de carácter geral e científico pode ter sido, de acordo com o discurso produzido por alguns entrevistados, um factor mobilizador daqueles alunos que optam por um curso tecnológico na expectativa de que sendo mais técnico se revele mais fácil. Alguns autores consideram que a aposta em modalidades de formação supostamente mais fáceis se fica a dever ao facto de as expectativas dos alunos quanto aos seus futuros escolares, se construírem tendo por referência as suas experiências no espaço escolar. Assim, para os alunos com reprovações, a opção por um curso tecnológico poderá ter sido sustentada por um processo eficaz de avaliação das “*probabilidades objectivas*” (Bourdieu e Passeron, 1964, citados por Natália Alves; Belmiro Cabrito; Rui Canário e Rui Gomes; 1996), ou seja, procurou-se o caminho que à luz da experiência anterior apresentava maiores probabilidades de vir a ser concretizado com sucesso.

Por fim, referência à interpretação entre as associações encontradas entre: “influência dos outros” e “reprovações” e “influência dos outros” e “idade”. São os alunos mais velhos e também aqueles que já reprovaram os que consideraram esta razão como “importante/bastante/muito importante”. Sem querermos ser abusivos relativamente às possibilidades de leitura que os dados permitem, parece razoável avançar com a hipótese de estarmos perante projectos escolares que sendo, em parte,

outorgados pelos “outros”, conduzem a trajectórias escolares pouco motivantes e carregadas de insucesso.

Ultrapassada esta etapa que se circunscreveu às características estruturais da população e aos processos de decisão a montante da frequência do curso, passamos a centrar o nosso olhar sobre a especificidade do universo simbólico dos alunos dos cursos tecnológicos, nomeadamente no que se refere aos seus projectos de curto e médio / longo prazo e às estratégias de transição para o mundo do trabalho. Por projectos de curto prazo são entendidas aquelas decisões/metastas que é suposto serem tomadas/alcançadas aquando da conclusão do curso. Um dos aspectos mais significativos a retirar é o facto de as duas possibilidades mais indicadas não estarem associadas a uma inserção mais imediata no mercado de trabalho. Aposta-se fundamentalmente num prolongamento da trajectória escolar a qual pode assumir a forma de um curso superior ou de um curso de formação/especialização. Ou seja, apesar de estarem a frequentar um curso que qualifica para o exercício profissional, um número significativo de alunos pensa fazer a sua inserção profissional depois da aquisição de mais alguns “créditos” negociáveis no mercado de trabalho. Este dado pode ser revelador que para os alunos dos cursos tecnológicos a qualificação adquirida está desvalorizada, é muita a procura e pouca a oferta de empregos, ou é incompleta para as exigências do mercado de trabalho.

É no que diz respeito ao prolongamento da trajectória através de um curso superior que encontramos algumas especificidades tendo em conta as diferentes condições de caracterização dos jovens. Quanto à condição sexual, são as raparigas que de uma forma geral estão mais apostadas em continuar a sua formação no ensino superior. Neste estudo; tal como o que aconteceu nos trabalhos de Joaquim Azevedo (1991), junto de jovens do 9º ano, e de Cristina Silva (1999), junto de jovens do secundário no concelho de Setúbal; são as raparigas que mais valorizam o acesso ao ensino superior. Este dado pode ser interpretado como um maior investimento escolar por parte das raparigas a fim de no futuro profissional conseguirem os mesmos benefícios económicos que os rapazes (Grácio,S.1997), num mercado de trabalho que ainda as discrimina.

A idade, o rendimento escolar e as reprovações dos jovens apresentam igualmente efeitos diferenciadores. São os mais jovens e aqueles que têm uma trajectória escolar mais bem sucedida que apostam em trajectórias escolares mais longas. Isto é, apesar de inseridos numa via mais profissionalizante, os jovens de melhor rendimento escolar colocam o curso tecnológico como uma fase intermédia para o acesso ao ensino superior.

O curso tecnológico de frequência apresenta, também efeitos diferenciadores na aposta em continuar os estudos ao nível superior. São os alunos de administração que menos concordam com esta alternativa. Uma análise das condições de acesso ao ensino superior revela que a estrutura do curso pode ser, em parte, responsável pela desmobilização dos alunos no que se refere a projectos escolares a mais longo prazo dentro da sua área de formação. Em suma, as características curriculares têm o seu peso na decisão de continuar a estudar e na escolha do curso superior a frequentar.

Quando nos debruçamos sobre os projectos a longo prazo, o primeiro dado digno de registo foi a resistência ou dificuldade que muitos dos jovens revelaram em projectar a sua vida a 6 ou 10 anos, fenómeno aliás idêntico ao encontrado por Machado Pais (1993) e Natália Alves (1996). Segundo Machado Pais (19993) a resistência ou dificuldade de projecção no futuro pode significar a existência de grandes dúvidas e/ou a ausência efectiva de projectos futuros. Esta dificuldade de projecção no futuro; que parece estar associada ao aumento da complexidade da vida contemporânea, nomeadamente no que se refere ao acréscimo das vias de formação (Abreu,1996), e ao alargamento e complexidade dos espaços de transição para a vida adulta (Carvalho,A.1996); coloca um novo desafio às estruturas das escolas e às suas práticas de formação. Um desses desafios será o de promover uma educação formal para o desenvolvimento vocacional (Campos,B.1980b) no âmbito da formação inicial, que passará, antes de tudo, por considerar esta dimensão do desenvolvimento global como intrínseca ao processo educativo (Abreu,M.1996). Uma vez que, independentemente do conteúdo, a relação com o futuro adquire diferentes configurações entre os jovens abordados neste estudo, as intervenções sistemáticas, no apoio à construção de projectos vocacionais e de vida, seriam uma forma de responder adequadamente à complexidade que resulta da diversidade de interesses, valores, expectativas e percursos dos alunos. O mesmo é dizer que a frequência de uma formação qualificante só é importante se o aluno lhe encontrar um significado pessoal (Abreu,1996) e souber o que fazer com essa qualificação.

Retomando o conteúdo dos projectos a longo prazo, é, então, razoável admitir que os alunos dos cursos tecnológicos não se relacionam com o futuro de forma homogénea. Num horizonte temporal de 3 e 6 anos, os grandes objectivos/metast são de natureza escolar e profissional. Uns apostam no prolongamento da trajectória escolar em cursos de formação ou ensino superior, enquanto outros, pretendem uma inserção mais imediata no mercado de trabalho. A inserção mais imediata no mercado de trabalho está associada aos alunos de mais baixo rendimento escolar e aos alunos dos

cursos de administração e serviços comerciais. Quanto aos primeiros, poderemos estar perante um processo de construção do futuro socio-profissional consubstancial com a avaliação que é feita do rendimento escolar, quanto aos segundos, parece legítimo levantar a hipótese de que os processos de ensino aprendizagem adentro de cada área de formação operam diferenças na formação da relação ideológica (Madureira;P.1991) com o trabalho, em particular, e com o futuro, em geral.

A condição sexual dos jovens revelou que, a despeito da socialização escolar que tem em larga medida efeitos igualitários (Grácio,S.1997), o futuro escolar/profissional e pessoal estão, ainda, um pouco longe de ser interpretados da mesma forma pelos rapazes e pelas raparigas. As raparigas em horizontes temporais mais alargados estão mais associadas a objectivos como “constituir família” e “estabilidade no emprego”; enquanto os rapazes parecem mais apostados em investir na sua carreira profissional.

Em termos gerais podemos afirmar que para os jovens que frequentam os cursos tecnológicos, o acesso à formação e ao emprego tem um papel importante no processo de transição para a vida adulta. No entanto, a ênfase que é posta no projecto “constituir família” para horizontes temporais mais alargados, coloca de certa forma em evidência a importância desta instituição na vivência da adultez.

A análise das estratégias de transição para o mundo do trabalho foi desmontada em quatro aspectos: as competências que os jovens consideram mais valorizadas no processo de recrutamento, os meios de procura de emprego, os obstáculos ao emprego e o período de tempo que pensam vir a gastar até conseguirem o 1º emprego.

Para os alunos dos cursos tecnológicos das escolas secundárias de Portimão, os “conhecimentos técnicos para a profissão”, surgem como as competências mais importantes nos critérios de recrutamento dos empregadores, as competências de natureza “relacional” (capacidade de comunicação e facilidade de relacionamento) aparecem como uma segunda prioridade. Recorrendo à classificação de Ferreira Duarte (1996), pensamos poder afirmar que as competências mais valorizadas são aquelas que têm incidência no “contexto tecnológico” e no “contexto trabalho/empresa”. São secundarizadas as “qualidades/competências básicas” (nível de cultura geral) e as “qualidades operativas”, que serão de maior incidência nos “contextos sociais envolventes/mercado de trabalho” e nos “processos produtivos”, respectivamente. A secundarização que os jovens fazem das competências de natureza operativa (as que se podem adquirir em contexto real de trabalho - experiência), vai ao encontro do entendimento que Helena Lopes (1994) tem do que devem ser as preocupações curriculares da formação inicial. Cabe à formação inicial o desenvolvimento de saberes

de referência e competências relacionais, enquanto os procedimentos mais operativos devem ganhar maior actualidade em contexto real de trabalho. Se nos debruçarmos agora sobre as propostas de segmentação do mercado de trabalho (Ashton,D; Maguire,M. e Splisbury,M.1990), a valorização que é feita, em termos agregados, às competências apresentadas, parece ir ao encontro das exigências do “segmento de mercado médio”. Trata-se de um segmento de mercado que valoriza fundamentalmente as competências específicas para a profissão e a capacidade de adquiri-las.

A análise das relações de dependência entre as variáveis ilustrativas da população e as três variáveis compósitas (procedimento pós-factorial), revelou duas associações com significado estatístico. Da primeira (curso-competências cognitivas/conhecimentos formalizados), é de assinalar que os alunos de informática, electrónica, mecânica e química consideram as competências de natureza “cognitiva/conhecimentos formalizados” como “muito importantes”, enquanto os alunos de administração e serviços comerciais as avaliam, de uma forma geral, como “importantes”. Esta diferença de posicionamentos poderá, em parte, ser explicada pela natureza dos cursos assim como das profissões a que os mesmos dão acesso. Enquanto os primeiros, todos eles do agrupamento científico-natural, têm por base uma sólida formação na área das designadas ciências exactas e dão acesso a referências de profissão com exigências técnicas muito específicas; os segundos têm a sua formação estruturada em torno de áreas mais abrangentes (ciências sociais e humanas) e dão acesso a referências de profissão mais do âmbito das qualidades socio-profissionais. A este aspecto acresce o facto de vulgarmente se associar a evolução e as mudanças nos contextos de trabalho às áreas das designadas “tecnologias duras” e informática.

Da segunda associação (competências cognitivas / conhecimentos formalizados - sexo), é de referir que são os alunos do sexo masculino que, de uma forma geral, as consideram mais importantes. Este resultado está, aliás, interligado com observações feitas anteriormente. As raparigas estando mais presentes em universos escolares e profissionais de relação (Grácio,S.1997), tenderão a valorizar mais as competências desse domínio.

Um outro elemento importante para a compreensão das estratégias de transição para o mundo do trabalho, são os meios a que os jovens pensam vir a recorrer para concretizar a sua inserção profissional. Os alunos dos cursos tecnológicos elegem, de forma clara, os meios formais de procura de emprego como estratégia de inserção profissional. De entre os meios formais, a “procura de emprego directamente junto das entidades empregadoras” é o mais indicado, cerca de 92% dos jovens inquiridos consideram “provável a muito provável” o uso desta estratégia. Os meios informais de

procura de emprego (recurso a familiares e amigos/conhecidos) são, ainda, uma forma “provável” de procura de emprego para 45% dos jovens.

Apesar dos cursos tecnológicos conferirem um nível de qualificação que permite o desempenho por “conta própria” de várias actividades profissionais, o recurso à “criação do próprio emprego” é considerado um meio pouco provável de inserção profissional. Os resultados encontrados neste estudo não vão ao encontro de outras investigações, desenvolvidas com preocupações semelhantes. Nesses estudos (Andrade,M.1989; Fluixá,F.1994 e Matias,N.1988), os meios informais de procura de emprego são os mais referidos. Cabe, no entanto, lembrar que os estudos levados a cabo pelos autores acima referidos dizem respeito aos meios efectivamente usados, enquanto que o trabalho que aqui apresentamos se refere aos meios que os jovens pensam vir a usar.

A análise da estrutura factorial dos itens da escla: “meios a que pensas recorrer para conseguires emprego”, aconselhou a retenção de três factores que foram conceptualizados como dimensões que avaliam a probabilidade de os jovens virem a recorrer aos meios “formais”, “informais” ou “à iniciativa própria” para conseguirem emprego. É no recurso à iniciativa própria que a condição sexual dos jovens apresenta efeitos diferenciadores. Apesar da associação estatística entre “sexo” e “iniciativa própria” ser fraca, ainda que significativa, os rapazes consideram esta forma de inserção profissional como “bastante/muito provável”, enquanto as raparigas a indicaram como “pouco provável”.

Ainda no âmbito das estratégias de inserção, referência aos “obstáculos” e ao “tempo de procura do primeiro emprego”. Os jovens inquiridos consideram que o maior obstáculo à sua inserção profissional é a falta de empregos na região. Temos, então, como primeira preocupação um obstáculo à inserção profissional que poderemos caracterizar de natureza macro-económica, enquanto aquele que merece menos preocupação é a adequação do curso às necessidades de recursos humanos na região. É neste último obstáculo de referência directa à “empregabilidade/aceitação do curso no mercado de trabalho”, que as diferenças em termos de curso de frequência se fazem sentir. Os alunos dos cursos de administração, serviços comerciais e comunicação, consideram este obstáculo como “provável a muito provável”, enquanto os alunos de informática, electrónica e design o avaliam como “pouco provável”. Podemos, perante estes dados, levantar a hipótese de estarmos na presença de diferentes avaliações quanto às dificuldades de inserção profissional em função do curso. De facto, os alunos de administração/serviços comerciais e comunicação poderão estar menos optimistas quanto ao seu futuro profissional. Os primeiros são cursos com um número muito

elevado de alunos (o que poderá aumentar a concorrência), em áreas onde, (segundo informações que nos foram fornecidas pelos professores orientadores de estágio) a oferta de estágios começa a escacear; os segundos porque, para além do elevado número de alunos, estão associados a áreas profissionais pouco conhecidas no mercado local de trabalho.

Quanto ao período de tempo para conseguir emprego, os resultados encontrados revelam, de certa forma, uma visão ainda optimista quanto ao futuro profissional. A maioria dos jovens indica “3 meses”, como período de tempo mais provável para conseguir o primeiro emprego. Este optimismo fica a dever-se, segundo Pedro Moura Ferreira (1989), ao facto de estes jovens em formação inicial ainda não se terem confrontado com os constrangimentos do mundo do trabalho. No caso em análise, tratando-se de jovens estudantes numa via profissionalizante seria de perguntar: que práticas de aproximação e de aprendizagem sobre o mundo do trabalho tem vindo a ser desenvolvidas na escola.

Com o último bloco do questionário pretendeu-se saber, se do ponto de vista dos alunos, a formação oferecida cumpre um dos seus grandes objectivos: “promover qualificações que facilitem a inserção profissional dos jovens”. São assim entendidas, as práticas de formação que: promovem perfis profissionais de banda larga (várias profissões ou diversas actividades na mesma profissão); valorizam a aprendizagem sobre a realidade do mundo do trabalho; são conhecidas e valorizadas pelo meio empresarial e se centram sobretudo sobre os processos de formação.

A avaliação que os alunos fazem do seu curso, no que se refere ao objectivo “promover a inserção profissional”, é de uma forma geral positiva. No entanto, se nos detivermos sobre aqueles aspectos mais directamente relacionados com a aprendizagem sobre o mundo do trabalho, a avaliação já é mais desfavorável (“as actividades que se desenvolvem na escola dão-nos uma ideia clara do mundo do trabalho”, “o meu curso é bem conhecido pelos empresários da região” e “conheço bem as empresas onde procurar emprego”). De facto, para além dos alunos, já professores e outros agentes de educação tinham diagnosticado esta lacuna no funcionamento dos cursos tecnológicos. A sua proximidade com os cursos gerais (currículo, calendário escolar, carga horária, exames nacionais), mantêm os alunos muito prisioneiros do modo mais escolar de aprendizagem, deixando pouco espaço para a valorização daquelas componentes da formação qualificante mais relacionadas com o trabalho de projecto e a exploração do mundo do trabalho.

Os resultados encontrados quando procedemos à análise das relações de dependência, com significado estatístico, entre a variável curso e as três variáveis

compósitas (procedimento pós-factorial), revelaram que a avaliação das diferentes dimensões em análise não se faz de forma homogénea. O curso tecnológico de frequência apresenta efeitos diferenciadores na forma como os alunos avaliam as dimensões encontradas.

Retomando as preocupações iniciais, julgamos que uma das principais linhas de aprofundamento da problemática aqui apresentada, passará em trabalhos futuros, por pesquisas que aprofundem com maior pormenor as diferentes dimensões que caracterizam os cursos tecnológicos (tipo de disciplinas, perfis de saída, referências emprego e formação, carga horária, corpo docente, parcerias e plano de actividades de complemento curricular: estágios, visitas a contexto de trabalho, seminários temáticos, etc), por forma a ser melhor compreendida a especificidade, por nós avançada, adentro de cada um dos cursos. Será um contributo importante quer a nível da políticas quer das práticas de formação. Uma outra linha de aprofundamento, que no nosso estudo se revelou uma limitação, será uma caracterização da trajectória escolar anterior em função dos sucessos / insucessos por disciplina. A opção por uma determinada via de estudo faz-se, de certa forma, em função do aproveitamento. No entanto, seria bastante mais esclarecedor relacionar as opções escolares e os projectos escolares/profissionais em função daquelas disciplinas consideradas estruturantes de cada uma das vias de estudo (matemática, português, história, físico-química, geografia e língua estrangeira).

Por fim, um apontamento relativo à nossa preocupação inicial de submeter à abordagem científica algumas das questões que a nossa intervenção neste território educativo tem levantado. As avançadas na altura foram respondidas, novas questões foram levantadas. Mas o processo de investigação não é assim mesmo?

BIBLIOGRAFIA

ABREU,M.V.(1985) Orientação Escolar e Profissional e Desenvolvimento da Personalidade, *Cadernos de Consulta Psicológica*,1, Porto, F.P.C.E.

ABREU,M.V. (1996) *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Almedina.

AFONSO,J.A.; FREITAS, A.P. e TAVARES, J.D. (1991) O ensino técnico - profissional. Análise de um caso: as motivações e as perspectivas. *Actas da Conferência Nacional - Novos Rumos para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional*,Porto,GETAP - ME.

ALMEIDA,J.F. E PINTO,J.M.(1995) *A Investigação nas Ciências Sociais*,Lisboa, Editorial Presença.

ALVES,N.(1994) Desenvolvimento Regional e Formação Profissional Inicial, *Estado Actual da Investigação em Formação*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

ALVES,N. (1998) Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias, *in PAIS e CABRAL (coord) Jovens Portugueses Hoje*. Oeiras:Celta.

ALVES,J.M. (1997) *A reflexão e a revisão dos currículos dos ensinos básico e secundário - Actas de Seminário*. Porto: Porto Editora.

AMARO,R.R.(1990) Desenvolvimento e injustiça estrutural, *in Communio*, nº5, pp448-459.

AMARO,R.R.(1991) A empresa e o desenvolvimento - novas perspectivas e exigências, *in ISCTE - Gestão*, nº2.

AMARO,R.R.(1993) As novas oportunidades do desenvolvimento local. *in A rede para o desenvolvimento local*, nº8, Junho,pp15-22.

AMBRÓSIO,T. (1985) Aspirações sociais e políticas da educação, *Análise Social*, Vol.XXI.

ANDRADE,M. (1989) O trabalho, o emprego, a profissão, *in Juventude Portuguesa: Situações, Problemas e Aspirações*. Lisboa:ICS/IJ.

ARSÉNIO,L. (1995) As dimensões formativas dos contextos de trabalho, *in Inovação*, vol -8, nº3, Lisboa:I.I.E.

ARUM,R. e SHAVIT,Y. (1995) Secondary vocational education and the transition from school to work, *Sociology of Education*, vol. 68: 187 - 204.

ASHTON, D., MAGUIRE, J. e SPILSBURY, M. (1990) *Restructuring the labour market - The implications for youth*. London: The Macmillan Press.

AVANZINI, G. (1980) *O tempo da adolescência*. Lisboa: Edições 70.

AZEVEDO, J. (1987) Educação Tecnológica de Base em Contexto Escolar, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, Porto, F.P.C.E.

AZEVEDO, J. (1991) *Educação Tecnológica: Anos 90*, Porto, Edições Asa

AZEVEDO, J. (1994) *Avenidas de Liberdade - Reflexões sobre Política Educativa*, Porto, Edições Asa.

AZEVEDO, J. (1996) Sessão de abertura. in *A educação do futuro o futuro da educação*. Porto: Edições Asa.

BARROSO, J. (1995a) *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: I.I.E.

BARROSO, J. (1995b) Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. in *Inovação*, nº1-2. Lisboa: I.I.E.

BEKOURIAN, A. (1991) Les bilans de compétences: une approche sociologique de l'outil-notion, in *Education Permanente*, nº108.

BLACKMAN, S.J. (1987) The Labour Market in School: New Vocationalism and Issues of Socially Ascribed Discrimination. in P. BROWN & D.N. ASHTON (ed) *Education, unemployment and Labour Market*. Londres: Falmer Press.

BOLÍVAR, A. (1997) A escola como organização que aprende, in Canário, R. (org), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

BORGES, G. e PIRES, M. (1998) Escola, trabalho e emprego, in Machado Pais (coord.), *Gerações e valores na sociedade contemporânea portuguesa*. Lisboa Instituto de Ciências Sociais / Secretaria de Estado da Juventude.

BRAMMER, L.M. e ABREGO, P.J. (1981) Intervention strategies for coping with transitions. *The Counselin Psychologist*, nº9.

BROWN, B.L. (1997) Adding international perspectives to vocational education. *ERIC Digest*, nº 183.

BROWN, P. (1989) Schooling for inequality? Ordinary kids inschool and the labour market, in COSIN, B., FLUDE, M. e HALES, M. School, work & equality. London: The Open University.

CABRITO, B. (1994a) *Formações em alternância: conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.

CABRITO, B. (1994b) Educação e Economia - em busca de uma ponte. O papel de educação profissional inicial no desenvolvimento pessoal e profissional do jovem, *Estado Actual da Investigação em Formação*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

CALAFATE,L.C. (1993) Economia e Educação: elementos para uma política económica da educação, in *Revista Portuguesa de Educação, nº6*.

CAMPOS,B.P.(1980a) A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico, in *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XIV*, Coimbra:F.P.C.E.

CAMPOS,B.P.(1980b) *Orientação vocacional no unificado e formação de professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

CAMPOS,B.P.(1989)Formação Pessoal e Social e Desenvolvimento Psicológico de Alunos, *Cadernos de Consulta Psicológica,5*, Porto, F.P.C.E.

CAMPOS,B.P.(1991) *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto:Edições Afrontamento.

CANÁRIO,RUI (1995a) *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa:I.I.E.

CANÁRIO,RUI (1995b) Estabelecimentos de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos, in Nóvoa,A. (coord) *As organizações escolares em análise*. Lisboa:Publicações D.Quixote.

CANÁRIO,RUI (1996a) Educação e território, in *Noesis, nº 38*. Lisboa.I.I.E.

CANÁRIO,RUI (1996b) Nota de apresentação, in Alves,N. ; Cabrito,B. Cánario,R. e Barroso,J. *A escola e o espaço local: políticas e actores*. Lisboa. I.I.E.

CANÁRIO,RUI (1997) Formação e mudança no campo de saúde, in CANÁRIO,R.(org) *Formação e situações de trabalho*. Porto:Porto Editora.

CARNEIRO,R.(1996) A evolução da economia e do emprego - novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do sec.XXI. in *A educação do futuro - o futuro da educação*, Porto.Edições Asa.

CARVALHO,A.(1996) Os caminhos da entrada na vida: da escola ao mundo do trabalho.in *VI Colóquio nacional da AIPELF/AFIRSE*.

CARVALHO,A. e PORFÍRIO,M. (1991) Dinamização da sala de aula, escola e comunidade, in *Manual do Formador, nº1*. Porto: GETAP/ME

CASANOVA,L.J. (1993) Estudantes Universitários: Composição Social, Representações e Valores, *Cadernos de Juventude, nº5*. Lisboa. I.C.S.

COIMBRA,L.(1993) Psicologia e Orientação: Alguns Desafios,*NOESIS,28*, Lisboa, I.I.E.

CORREIA,J.A. (1991) Formação e mundo do trabalho. *Manual do Formador, Vol. 1*. Porto: GETAP/ME

CORREIA,J.A. (1996) Sociologia da Educação Tecnológica. Lisboa: Universidade Aberta.

CORREIA,J.A. (1997) Formação e trabalho: contributos para uma transformação

dos modos de os pensar na sua articulação, in CANÁRIO,R.(org) *Formação e situações de trabalho*. Porto:Porto Editora.

COSTA,J.A.(1995) *Imagens organizacionais da escola*. Porto. Edições Asa.

CLAES,M.(1985) *Os Problemas da Adolescência*,Lisboa, Verbo.

CLETO,P.(1991) Inserção dos jovens no mundo do trabalho, in *Manual do Formador*, nº 2. Porto:GETAP/ME.

CLÍMACO, M. (1992) *Observatório da qualidade da escola*. Lisboa: Ministério da Educação / PEPT 2000.

CUNHA,M.P.(1995) Organizações: da pluralidade das concepções a uma meta-metáfora pluralista, in *Organizações e Trabalho*, nº13. Lisboa:APSIOT.

Dec.Lei nº102/84

Dec.Lei nº 286/89

Dec. Lei nº 401/91

DELORS,J. (1996) *Educação: um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições Asa.

Despacho Normativo nº194 - A

DUARTE,A.F. (1996) Uma nova formação profissional para um novo mercado de trabalho, in *Revista Formar*, nº21, Lisboa . I.E.F.P.

ESTEVES,J.A. (1995) *Jovens e Idosos: Família,Escola e Trabalho*. Porto. Edições Afrontamento.

ESTEVES,J.A.(1996) Transição ao trabalho e posturas de investigação e intervenção sociais. *Sociologia*. nº6. F.Letras Porto. Porto

• FERREIRA,J.V.(1996) Flexibilidade: os tempos e as exigências, in *Pessoal*, nº73. Lisboa:I.E.F.P.

FERREIRA,P. (1993) Valores dos jovens portugueses nos anos 80. *Estudos de Juventude*, Nº3. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/ Instituto da Juventude.

FERREIRA,P. (1989) Os jovens e o futuro: expectativas e aspirações, nº 4. *Juventude Portuguesa: situações - problemas - aspirações*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/ Instituto da Juventude.

FERREIRA, V. (1986) O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos, in Silva,S. e Pinto, J.M. (orgs) *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

FÉU,M. (1997) Formação inicial de jovens: modelos no âmbito do I.E.F.P., in *Seminário: Formação para a vida activa: dos modelos às práticas*. Portimão:SPO's (policopiado).

FIGUEIRA,E. e SAÚDE,S. (1998) *Cultural embededness of VET in europe: research issues*. Cáceres. (policopiado).

FIGUEIREDO,C. e GÓIS,E. (1995) *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa:I.I.E.

FLUIXÁ, F.M. (1994) La salida de la escuela y la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo,in *Revista de Educacion, nº303* (Transición de la educacion a la vida activa).CIDE.

FODDY, W. (1996) *Como Perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras. Celta Editora.

FONSECA,A.M.(1991) *Necessidades de Formação Técnica e Profissional em Portugal: os quadros intermédios*. Porto.GETAP

FONSECA,A.M.(1994) *Personalidade, projectos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.

FRIEDMANN,J. (1992) *Empowerment - The politics of alternative development*, Blackwell Publishers.

GALLAND, O. (1985) *Les Jeunes*, Paris: Ed. La Découverte.

GARRIDO,J.L.(1996) Principais desafios lançados aos sistemas educativos no alvorecer do sec.XXI: uma perspectiva internacional. in *Educação do futuro - futuro da educação*. Porto, Ed. Asa.

GEMINEL,P.(1988) Les jeunes en stage < 16-18 ans > : une approche des attitudes en termes de projet. in *Revue Française de Sociologie,XXIX*, p. 143-17.

GITTERMAN,A. et.al. (1995) *Outcomes of school career development*. ERICDigest, nº4014.

GHIGLIONE,R. e MATALON,B. (1993) *O Inquérito - Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora.

GRÁCIO,S. (1991) Crise Juvenil e Invenção da Juventude.Notas para um programa de pesquisa. STOER,S. (org) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.

GRÁCIO,S. (1986) *Política educativa como tecnologia social - as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

HUTMACHER,W.(1995) A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento,in Nóvoa,A.(coord) *As organizações escolares em análise*.Lisboa:Publicações D.Quixote.

IFAPLAN (1986) *O mundo do trabalho como fonte de aprendizagem*: GEP Lisboa.

IMAGINÁRIO,L.(1987) *Formação Profissional Inicial e Emprego de Jovens*,

Cadernos de Consulta Psicológica,3, Porto, F.P.C.E.

* IMAGINÁRIO,L.(1989) O Mercado Único Europeu e a Qualificação de Recursos Humanos, *Emprego e Formação*, nº8, Lisboa, I.E.F.P.

IMAGINÁRIO,L.(1991)(a) O Papel dos Quadros Intermédios no Processo de Modernização, *Boletim de Informação*, nºespecial, Porto, GETAP-ME.

IMAGINÁRIO,L.(1991)(b) A Integração dos Jovens no Sistema de Emprego, *Boletim de Informação*, nºespecial, Porto, GETAP-ME.

IMAGINÁRIO,L.(1997) Ensino tecnológico, in *Seminário: Formação para a vida activa: dos modelos às práticas*. Portimão:SPO's (policopiado).

IMAGINÁRIO,L. e CAMPOS,B.P.(1987) Consulta psicológica vocacional em contexto escolar, in *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº3. Porto:FPCE.

KOVACS,I. (1989) Tendências de transformação tecnológica e organizacional nas empresas: a emergência de novos sistemas produtivos, in *Economia e Sociedade*, nº1.

JAMIESON,I.(1993) The changing context, in WATTS,A.G. (eds) *Guidance and educational change: a cross sectoral review of policy and practice*.CRAC.

KOVACS, I. (1991) A estratégia de produção flexível e práticas organizacionais, in *ISCTE-GESTÃO*, nº9.

KOVACS,I.(1993) *Sistemas antropocêntricos de produção*. Lisboa: SOCIUS - ISEG (Working papers nº6).

KOVACS,I. et. al. (1994) *Qualificações e mercado de trabalho*. Lisboa.I.E.F.P.

LAANAN,F.S. (1995) Community colleges as facilitators of school-to-work. *ERICDigest*, nº3833.

LANKARD, B. (1992) Integrating academic and vocational education: Columbus, Ohio. *ERICDigest* ,nº 120.

LANKARD, B. (1996) Job training versus career development: what is Voc ed's role? *ERICDigest*, nº 39521

LENS,WILLY(1988) The Motivational Significance of Future Time Perspective: The Homecoming of a Concept, *Psychologica*, 1, Coimbra, F.P.C.E.

LEWIS (1998) *Toward the 21st century: retrospect, prospect for american vocationalism*: ERIC: Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.

LIMA,L. (1995) Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar, in *Inovação*, nº1-2.Lisboa:I.I.E.

* LOPES,H.(1994) O Desenvolvimento de Competências pela Organização do Trabalho, *Estado Actual da Investigação em Formação*,Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

LUIS,M.A.(1991) A Escola como Complemento da Aprendizagem na Vida Real,

Actas da Conferência Nacional- Novos Rumos para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional, Porto, GETAP - ME.

MACHADO, F.A. (1995) *Do perfil dos tempos ao perfil da escola: Portugal na viragem do milénio*. Porto, Ed. Asa.

MARÇANO, I. (1991) Orientar para desenvolver, *Actas da Conferência Nacional - Novos Rumos para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional*, Porto, GETAP - ME.

MARQUES, M. (1993) *O modelo educativo das escolas profissionais: um campo potencial de inovação*. Lisboa: EDUCA

MARQUES, M. (1994) Tendências de Investigação: Sistema Actual dos Centros Europeus, *Estado Actual da Investigação em Formação*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

MARTINET e PETIT, G. (1991) *A empresa num mundo em mudança*. Lisboa: Edições Sílabo.

MATIAS, N. (1989) A educação e a escola. in *Juventude Portuguesa: Situações, Problemas e Aspirações*. Lisboa: ICS/IJ.

MENDES, J., ROCHETEAU, M. e PATRÍCIO, M. (1998) Ensino secundário: cursos tecnológicos, ensino secundário recorrente por unidades capitalizáveis e ensino profissional, in *Formar*, Lisboa: I.E.F.P.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (sd) *Dossier de Orientação*, vol I e II. Porto: Autor.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / DES (1997) *Encontros do ensino secundário*. Lisboa: Autor

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / DES (1998) *Ensino secundário: Ajustar para consolidar*. Lisboa: Autor

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / DES (1999) *Ensino secundário: ofertas educativas e formativas*. Lisboa: Autor.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e MINISTÉRIO DO TRABALHO (1998) *Carta Magna: educação e formação ao longo da vida*. Lisboa: Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida.

MINTZBERG, H. (1995) *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa. Publicações D. Quixote.

MOORE, R. (1989) Education, Employment and recruitment. in B. COSIN, M. FLUDE e M. HALES (eds) *School, Work & Equality*. London: The Open University.

MOURA, R. (1994) Formação e novas competências: núcleo estratégico da empresa do sec. XXI, in *Dirigir*, nº34. Lisboa: IEFP.

NATÁLIA, A. et al. (1996) *A Escola e o Espaço Local: Políticas e Actores*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

NETO, D. (1997) A escola não prepara. in *Jornal "Público"*, de 3 de Junho.

NUNES,L.A.(1995) As dimensões formativas dos contextos de trabalho. in *Inovação*, nº8. Lisboa. I.I.E.

NÓVOA,A.(1995) Para uma análise das instituições escolares,in Nóvoa,A.(coord) *As organizações escolares em análise*.Lisboa:Publicações D.Quixote.

O.E.C.D. (Robert Boyer) (1988) *Technological change as a social process - society, enterprises and the individual*. Texto da conferência de Helsínquia, 11-13 Dezembro.

O.C.D.E.(David Istance) (1989) *O ensino na sociedade moderna*. Porto.Edições Asa.

OGAWA,R. & ECKER,G.(1985) Theories of educational organisation: classical and modern, in *Husen,T. & Postlethwaite,T. (editors) The international enciclopedia of education*. Pergamar Press.

OLIVEIRA,L.(1994) Trajectórias, Identidades, Projectos Profissionais e Sucesso na Formação, *Estado Actual da Investigação em Formação*,Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

PAIS,J.M.(1990) A construção sociológica da juventude - alguns contributos. in *Análise Social, Vol.105/106*.

PAIS,J.M.(1991) Emprego Juvenil e Mudança Social: velhas teses, novos modos de vida,in *Análise Social*, vol.114,

PAIS,J.M. (1993) *Culturas Juvenis*. Lisboa: I.N.C.M.

PALMA,A.(1998) *Editorial*, in *Formar*, Lisboa:I.E.F.P.

PAIXÃO,M.P.(1988) A Perspectiva Temporal de Futuro (P.T.F.) em algumas Teorias do Comportamento Vocacional, *Psychologica*, 1, Coimbra, F.P.C.E.

PARENTE,C. e VELOSO,L. (1991) O Espaço Social da Formação, *Actas da Conferência Nacional- Novos Rumos para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional*,Porto,GETAP - ME.

PASCUAL,A.S.(1995) *Processos paradoxicos de construccion de la juventud en um contexto de crisis del mercado de trabajo*. REIS.

PEDROSO, P.(1993) *A formação profissional inicial*. Lisboa. ICS/IJ.

PEDROSO, P. (1997) A formação e o desenvolvimento regional, in *Formar*, nº24. Lisboa: IEFP.

PEIRÓ,J. et.al. (1994) Patrones de significados del trabajo antes y después de las transiciones desde la formación profesional, in *Revista de Educación*, nº303 (Transición de la educacion a la vida activa).CIDE.

PEREIRA,S.(1991) Escola - Empresa: Uma Relação Fundamental, *Actas da Conferência Nacional - Novos Rumos para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional*,Porto,GETAP - ME.

PESTANA, M. e GAGEIRO, J. (1998) *Análise de dados para as ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

PINTO, J.M. (1991) *Escolarização, Relação com o Trabalho e Práticas Sociais*, in Stoer, S.R. (org) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto, Edições Afrontamento.

• PIRES, A.L. (1994)(a) *Situações Paradoxais no Desenvolvimento de Novas Competências Profissionais*, *Estado Actual da Investigação em Formação*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

• PIRES, A.L. (1994)(b) *As Novas Competências Profissionais*, *Formar*, 10, Lisboa, I.E.F.P.

PIRES, A.L. (1995) *Desenvolvimento Pessoal e Profissional: um estudo dos contextos e processos de formação das novas competências profissionais*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Lisboa. FCT/UNL.

PIRES, L. (1988) *Lei de Bases do Sistema Educativo - apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.

PORTUGAL (1992) (ORVALHO, L.) *Estrutura modular nas escolas profissionais*. GETAP/ME.

PORTUGAL (1993) *O Novo Ensino Secundário - Perguntas/Respostas*, GETAP - Ministério da Educação.

PORTUGAL (1986) *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Assembleia da República.

• QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V. (1992) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

RAMOS, L. (1991) *A Escola e a Vida Activa - "Tendências Contemporâneas"*, *Actas da Conferência Nacional - Novos Rumos para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional*, Porto, GETAP - ME.

RAMOS, M. e REIS, E. (1994) *A Escola na Inserção Social e Profissional dos Jovens*, *Estado Actual da Investigação em Formação*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

REDEKOPP, D. et. al. (1995) *The high five of career development*. *ERIC Digest*, nº 4045.

RIBEIRO, N. e TRAVASSOS, A. (1998) *Aprendizagem - formação profissional de jovens em alternância*, in *Formar*, nº , Lisboa: I.E.F.P.

ROCHA, F. (1991) *Comentário: secção especializada - a orientação escolar e profissional*, *Actas da Conferência Nacional - Novos Rumos para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional*, Porto, GETAP - ME.

• RODRIGUES, A. (1991) *Competência Geral ou Competência Específica: O dilema entre aprender a aprender e um certo saber fazer*, *Actas da Conferência Nacional - Novos Rumos para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional*, Porto, GETAP - ME.

RODRIGUES, M.J. (1991) Reestruturações Produtivas e Renovação de Competências, *Actas da Conferência Nacional - Novos Rumos para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional*, Porto, GETAP - ME.

RODRIGUES, M.J. (1994) *Competitividade e Recursos Humanos*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

ROQUERO, E. (1994) Los transitos laborales: por la diversidad de las estrategias personales, en el marco de la organización de la transición, in *Revista de Educación*, nº303 (Transición de la educación a la vida activa). CIDE.

ROUSENBAUM, J. e BINDER, A. (1997) Do employers really need more educated youth?, in *Sociology of Education*, vol.70.

SCHEAFFER; MENDENHALL e OTT (1990) *Elementary Survey Sampling*. Boston: PWS-KENT Publishing Company.

SCHLOSSBERG, N.K. (1981) A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, nº3.

SHAPIRO, H. (1998) *Knowledge - Show me the gateway*. TSER FORUM workshop on VET and the Labour Market. Berlin: 22nd - 25th October (policopiado).

SILVA, C.G. (1999) *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras: Celta.

SILVA, J.; SILVA, A. e FONSECA, J. (1996) *Avaliação do sistema das escolas profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação.

SIMÕES, J.F. (1988) Organizar a escola para o sucesso educativo, in *Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.

SIMONS, P.R.J. (1995) Learning on organisations. in *Comportamento organizacional e gestão*, nº2. Lisboa, ISPA.

SNOOK, I. (1993) Unemployment and the schools, in Corson (eds) *Education for work*. Clevedon: Open University Press.

STOER, S. et.al. (1990) O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº29. Lisboa

STOER, S. e ARAÚJO, H. (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho: num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa. Escher.

STOER, S. (1994) Metodologias Actuais de Investigação no Campo da Formação, *Estado Actual da Investigação em Formação*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

SUPER, D.E. et.al. (1965) *Vocational Development: A Framework for Research*, New York, Columbia University.

TANGUY, L. (1983) Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. in *Revue Française de Sociologie*, XXIV, p.227-254.

TAVARES, J. (1996) *Uma sociedade que aprende e se desenvolve*. Porto: Porto Editora.

TOFFLER, A. (1970) *O choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

UNESCO (1996) *Educação : um tesouro a descobrir*. Porto. Edições Asa.

VALA, J. (1986) A análise de conteúdo, in Silva, S. e Pinto, J.M. (orgs) *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

WATTS, G. (1983) *Rethinking work experience*. London: The Falmer Press.

ANEXOS

Guião das entrevistas

Contrato para a realização das entrevistas

Questionário

TÓPICOS DA ENTREVISTA

1. IDENTIFICAÇÃO :

CURSO
IDADE
GÉNERO
NATURALIDADE
RESIDÊNCIA
HABILITAÇÕES PAIS
PROFISSÃO DOS PAIS

2. TRAJECTÓRIA ESCOLAR ANTERIOR

TENS REPROVAÇÕES?
EM QUE ANOS?

3. DIZ-ME AS PRINCIPAIS RAZÕES PORQUE ESCOLHESTE UM CURSO TECNOLÓGICO DO ENSINO SECUNDÁRIO? (ESTE CURSO)

. FOSTE AJUDADO? POR QUEM?
. RECORRESTE AO S.P.O. OU A OUTRO
SERVIÇO?
. ONDE OBTIVESTE INFORMAÇÃO?
. QUAL A OPINIÃO DOS TEUS PAIS SOBRE A
TUA OPÇÃO?

OBTENÇÃO DE UM DIPLOMA
POSSIBILIDADE DE CONTINUAR OS ESTUDOS
MAIOR FACILIDADE EMPREGO
MELHOR FORMAÇÃO
NÃO PRETENDER CONTINUAR OS ESTUDOS
GOSTO/INTERESSE
APRENDER UMA PROFISSÃO
DIFICULDADES ECONÓMICAS P.P. ESTUDOS
FUGA A CERTAS DISCIPLINAS
ENTRAR MAIS CEDO NO MERCADO
TRABALHO
DESEJO DOS PAIS

5. VAMOS AGORA FALAR DO TEU FUTURO, NOMEADAMENTE NO TEU FUTURO PROFISSIONAL.

. SE TUDO FOSSE POSSÍVEL, QUE PROFISSÃO
GOSTARIAS DE VIR A TER?

. TENDO EM CONTA OS CONSTRANGIMENTOS
QUE EXISTEM, QUE PROFISSÃO OU EMPREGO
PENSAS VIR A TER?

. SE CONSEGUIRES IMAGINAR-TE NO FUTURO,
QUAIS SÃO OS TEUS GRANDES
OBJECTIVOS/METAS A ALCANÇAR NOS
PRÓXIMOS: 3 ANOS, 6 ANOS, 10 ANOS.

. VERIFIQUEI (OU NÃO) QUE CONSEGUIR UM
EMPREGO/TRABALHO É UMA DAS TUAS
PRINCIPAIS PREOCUPAÇÕES. PORQUÊ?

(JÁ TENS IDEIAS PRECISAS DE COMO PODES
CONCRETIZAR ESSES PROJECTOS -IE, QUE
PASSOS DEVES DAR?)ⁱ

6. REPRESENTAÇÕES QUE OS ALUNOS TÊM DO MUNDO DO TRABALHO:

. UMA DAS PREOCUPAÇÕES PARA UM JOVEM QUANDO TERMINA OS ESTUDOS É CONSEGUIR EMPREGO. CONCORDAS?

. JÁ PENSAS NISSO?

. O DESEMPREGO ENTRE OS JOVENS É MAIOR QUE ENTRE OUTROS GRUPOS ETÁRIOS. CONCORDAS? PORQUÊ?

. EXISTEM VÁRIOS FACTORES QUE DETERMINAM O ACESSO AO EMPREGO.

-QUAIS SÃO AS QUALIDADES/ATRIBUTOS/COMPETÊNCIAS EXIGIDAS OU MAIS VALORIZADAS PELOS EMPREGADORES AOS JOVENS QUE PROCURAM EMPREGO?

-NO TEU CASO PARTICULAR : QUANTO TEMPO PENSAS QUE VAIS ESTAR À PROCURA DE EMPREGO?

■ PENSAS QUE O TEU PRIMEIRO EMPREGO/TRABALHO VAI ESTAR DE ACORDO COM AS TUAS QUALIFICAÇÕES? PORQUÊ?

. A QUE MEIOS PENSAS RECORRER PARA CONSEGUIR EMPREGO QUANDO TERMINARES A TUA FORMAÇÃO?

. SE PENSAS QUE EXISTEM, DIZ-ME QUAIS OS PRINCIPAIS OBSTÁCULOS QUE PENSAS VIR A ENCONTRAR NA PROCURA DO PRIMEIRO EMPREGO:

. BOA APARÊNCIA FÍSICA
. INTELIGÊNCIA
. CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO
. FACILIDADE DE RELACIONAMENTO COM OS OUTROS
. CONHECIMENTOS TÉCNICOS PARA A PROFISSÃO
. NÍVEL DE CULTURA GERAL
. QUALIFICAÇÃO/DIPLOMA
. CAPACIDADE DE APRENDER COISAS NOVAS
. EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO ANTERIORES

3M, 6M, 1ANO, +DE 1 ANO¹

PEDIR AJUDA A FAMILIARES
PEDIR AJUDA A CONHECIDOS E AMIGOS
PEDIR EMPREGO DIRECTAMENTE A ENTIDADES EMPREGADORAS
CONSULTAR E RESPONDER A ANÚNCIOS
APRESENTAR-SE A CONCURSOS PUBLICOS
CONTACTAR CENTROS DE EMPREGO
CRIAR SÓZINHO OU COM COLEGAS O PRÓPRIO EMPREGO
PÔR ANÚNCIOS NOS JORNAIS
INSCREVER-SE NUMA AGÊNCIA PARTICULAR DE COLOCAÇÃO DE DESEMPREGADOS
OUTROS MEIOS
NS/NR

FORMAÇÃO INADEQUADA
FALTA DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
FALTA DE EMPREGO NA REGIÃO
EMPREGOS DESADEQUADOS PARA O NÍVEL DE HABILITAÇÕES QUE POSSUIS
FALTA DE DIVULGAÇÃO DO CURSO QUE FREQUENTASTE
OUTRA

¹ Como é que te vais ocupar neste período de tempo (moratória)

4. IMPORTÂNCIA/PAPEL AO CURSO NO SEU FUTURO PROFISSIONAL

.1. CONSIDERAS QUE NO FINAL DESTE CURSO ESTÁS HABILITADO PARA O EXERCÍCIO DE UMA PROFISSÃO? QUAIS? EM QUE LOCAIS?

1."A APRENDIZAGEM DE UMA PROFISSÃO FAZ-SE FUNDAMENTALMENTE NA ESCOLA" CONCORDAS? (EM QUE OUTROS CONTEXTOS?)

3. SE EXISTEM, DIZ EM QUE DISCIPLINAS APRENDES AQUILO QUE TE SERÁ MAIS ÚTIL NO TEU FUTURO.

3. OS TEUS PROFESSORES COSTUMAM FAZER REFERÊNCIAS A MATÉRIAS TRABALHADAS EM OUTRAS DISCIPLINAS.? SE SIM EM QUAIS?

1. OS TEUS PROFESSORES INCENTIVAM-TE A FAZERES PESQUISAS POR TUA CONTA.? (EM QUE DISCIPLINAS)

3. OS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO GERAL (PORT. LE, FIL,ETC) E ESPECÍFICA DO TEU CURSO SÃO IGUAIS AOS DOS OUTROS CURSOS? (SUGERE ALTERAÇÕES)

1. NO TEU FUTURO PROFISSIONAL, NA TUA CARREIRA, PENSAS QUE VAI SER NECESSÁRIO VOLTAR A ESTUDAR (ACÇÕES DE FORMAÇÃO)? PORQUÊ?

2. UM ALUNO COM UM CURSO TECNOLÓGICO, AO TERMINAR O 12º ANO, TERÁ MAIOR FACILIDADE EM CONSEGUIR EMPREGO QUE UM COLEGA DOS CURSOS DE CARACTER GERAL? PORQUÊ?

2. O DIPLOMA/QUALIFICAÇÃO É O PRINCIPAL "PASSAPORTE" PARA O MUNDO DO TRABALHO. CONCORDAS?PORQUÊ?

2. HÁ QUEM CONSIDERE QUE O QUE SE APRENDE DURANTE O CURSO É MUITO GERAL, TEM POUCO A VER COM A REALIDADE PROFISSIONAL. CONCORDAS? PORQUÊ?

2. OS TEUS PROFESSORES COSTUMAM FAZER REFERÊNCIA A SITUAÇÕES CONCRETAS ONDE SE PODEM APLICAR OS CONHECIMENTOS/MATÉRIAS QUE ESTÃO A LECCIONAR?

2. QUE ACTIVIDADES SE PODERIAM DESENVOLVER NA ESCOLA PARA FACILITAR A TRANSIÇÃO E O FUTURO PROFISSIONAL DOS ALUNOS?

2. NO TEU FUTURO PROFISSIONAL PENSAS TER QUE MUDAR DE EMPREGO/PROFISSÃO ALGUMAS VEZES? PORQUÊ?

. O CURSO ESTÁ A CORRESPONDER ÀS TUAS EXPECTATIVAS. SUGESTÕES:

ⁱ ausência de estratégia, estratégia táctica-adaptativa, estratégia projectiva.

CONTRATO

Introdução

As entrevistas a realizar integram-se num projecto de investigação sobre “os projectos de carreira dos alunos dos cursos tecnológicos do ensino secundário”, e pretende entre outros aspectos:

- conhecer as razões da escolha de um curso tecnológico do ensino secundário;
- caracterizar as estratégias de transição para o mundo do trabalho;
- conhecer os projectos de vida/carreira dos alunos e a avaliação que fazem do curso tecnológico que frequentam.

O presente contrato regulamenta os direitos e deveres das partes envolvidas na entrevista.

Do Investigador

1. Obriga-se a apresentar no início da entrevista os seus principais objectivos,
2. Garante o anonimato e a confidencialidade das respostas,
3. Utiliza os dados recolhidos para fins estritamente científicos,
4. Transcreve as respostas para posterior apreciação , comentário e autorização do entrevistado

Do entrevistado

1. Autoriza a gravação audio da entrevista,
2. Compromete-se a lê-la e a comentá-la,
3. Comparece de acordo com o horário combinado,

Portimão, de Março de 1998

O investigador

O entrevistado

QUESTIONÁRIO

Este questionário integra-se num projecto de investigação sobre os “os projectos de carreira/ vida dos alunos dos cursos tecnológicos do ensino secundário do concelho de Portimão”.

O que interessa são os teus pontos de vista, pelo que **não há respostas certas ou erradas.**

O tratamento dos dados tem um interesse estritamente científico, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Agradecemos a tua colaboração

I PARTE

Nesta primeira parte do questionário pedimos-te algumas **informações** sobre **ti próprio** e o teu **agregado familiar**.

1. Escola Secundária: (assinala com X)
1. Manuel Teixeira Gomes.....
2. Poeta António Aleixo.....

2. Curso: (assinala com X) (2a) (2b)

curso	11ºano	12ºano
Tec. Química		
Tec. Elec/ Electrónica		
Tec. Mecânica		
Tec. Informática		
Tec. Design		
Tec. Administração		
Tec. Serviços Comerciais		
Tec. Comunicação		
Tec. Animação Social		

3. Idade _____ anos 4. Sexo: M F

5. Naturalidade: (Se nasceste no país, indica o concelho, se nasceste no estrangeiro indica o país)

6. Residência habitual: (Localidade) _____

7. Nível de escolaridade dos pais (assinala com X) (7a) (7b)

	habilitações	Pai	Mãe
1	não sabe ler nem escrever		
2	sabe ler e escrever sem ter concluído a 4ª classe		
3	4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe)		
4	6º ano de escolaridade (antigo 2º ano ciclo)		
5	Curso unificado/ 9º ano (antigo 5º ano)		
6	Ensino secundário (curso complementar) ou 12º ano		
7	Ensino Médio		
8	Ensino superior		

8. Caracterização profissional dos pais:

8.1 - Profissão principal do pai (Actual ou a última, no caso de não exercer neste momento uma profissão ou de já ter falecido). _____

8.2 - Profissão principal da mãe (Actual ou a última, no caso de não exercer neste momento uma profissão ou de já ter falecido). _____

9. Preenche o seguinte quadro, tendo em conta quem vive contigo na tua residência habitual:

(9a)	(9b)	(9c)	(9d)	(9e)
Parentesco com o inquirido	idade	Naturalidade	habilitações escolares	Situação a)

a) Preenche usando a legenda:

A - exerce uma profissão - indica qual

B - ocupa-se das tarefas do lar

C - é estudante

D - é reformado

E - procura o primeiro emprego

F - está desempregado

G - outra

II PARTE

Nesta parte do questionário, gostaríamos de **reconstituir o teu percurso escolar**, até ao momento actual.

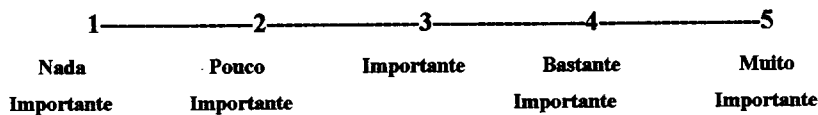
10. Trajectória escolar anterior:

10.1 - Já reprovaste alguma vez? Sim Não

10.2 - Rendimento Escolar (assinala com X)

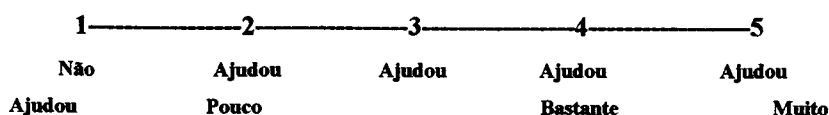
ANO DE ESCOLARIDADE	APROVADO SEM AVALIAÇÕES NEGATIVAS	APROVADO COM UMA AVALIAÇÃO NEGATIVA	APROVADO COM DUAS OU MAIS AVALIAÇÕES NEGATIVAS
5º			
6º			
7º			
8º			
9º			
10º			
11º			
12º			

11. Indica, usando a escala, a importância que as razões, abaixo indicadas, tiveram na tua opção por um curso tecnológico: (assinala com um círculo)



- 11.1- Obtenção de um diploma /curso.....1 2 3 4 5
- 11.2 - Maior facilidade na obtenção de emprego1 2 3 4 5
- 11.3 - Influência de amigos / conhecidos.....1 2 3 4 5
- 11.4 - Por ser mais fácil.....1 2 3 4 5
- 11.5 - Não pretender continuar os estudos no ensino superior.....1 2 3 4 5
- 11.6- Gosto /interesse pelo curso.....1 2 3 4 5
- 11.7 - Melhor formação / experiência para o trabalho.....1 2 3 4 5
- 11.8 - Dificuldades económicas da família para ajudar no prosseguimento
 dos estudos após o 12 ° ano1 2 3 4 5
- 11.9- Fuga a certas disciplinas.....1 2 3 4 5
- 11.10- Entrar mais cedo no mercado de trabalho.....1 2 3 4 5
- 11.11- Influência dos pais.....1 2 3 4 5

12. Indica, usando a escala, em que medida foste ajudado na tua decisão pelos elementos abaixo indicados:



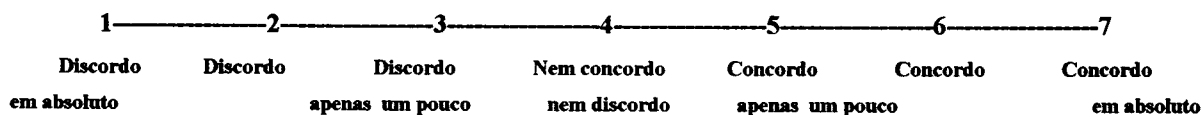
- Pais..... 1 2 3 4 5
- Professores..... 1 2 3 4 5
- Serviço de Psicologia..... 1 2 3 4 5
- Colegas / amigos..... 1 2 3 4 5
- outros(_____) 1 2 3 4 5

13. Se o curso que estás a frequentar não foi a tua primeira opção indica aquele que pretendias :

III PARTE

Nesta parte do questionário gostaríamos de recolher algumas informações sobre os **teus projectos futuros**

14. Quando concluíres o curso que estás a frequentar. Lê as frases e assinala, com um círculo, de acordo com a escala abaixo apresentada.



- 14.1- continuar a estudar no ensino superior..... 1 2 3 4 5 6 7
- 14.2 - ir trabalhar..... 1 2 3 4 5 6 7
- 14.3- trabalhar e estudar 1 2 3 4 5 6 7
- 14.4 - fazer um curso de formação / especialização..... 1 2 3 4 5 6 7

15. No caso de pretenderes continuar a estudar após o 12º ano, indica:

Curso: _____ / Instituição: _____

16. Pensa no teu futuro, indica qual o teu grande **objectivo/meta** para os próximos :

3 ANOS	a)
6 ANOS	b)
10 ANOS	c)

IV PARTE

Nesta parte do questionário gostaríamos de recolher algumas informações relativamente á forma como perspectivas a tua **inserção/transição** para o mundo do trabalho.

17 . Indica, usando a escala, a **importância** que tu pensas ser dada pelos empregadores ás **qualidades/ competências / atributos**, abaixo indicados, aquando do recrutamento de jovens á procura do primeiro emprego: (assinala com um círculo)

1-----2-----3-----4-----5
Nada Pouco Importante Bastante Muito
Importante Importante Importante Importante Importante

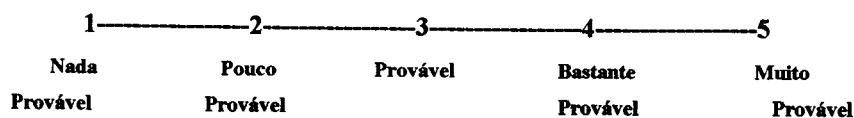
- 17.1 Boa aparência física.....1 2 3 4 5
17.2 Inteligência.....1 2 3 4 5
17.3 Capacidade de comunicação.....1 2 3 4 5
17.4 Facilidade no relacionamento com os outros.....1 2 3 4 5
17.5 Conhecimentos técnicos para a profissão.....1 2 3 4 5
17.6 Nível de cultura geral.....1 2 3 4 5
17.7 Qualificação / diploma.....1 2 3 4 5
17.8 Capacidade de aprender coisas novas.....1 2 3 4 5
17.9 Experiências de trabalho anteriores.....1 2 3 4 5

18 . Indica, usando a escala, a **probabilidade** de vires a recorrer aos **meios**, abaixo indicados, para conseguires emprego quando terminares a tua formação: (assinala com um círculo)

1-----2-----3-----4-----5
Nada Pouco Provável Bastante Muito
Provável Provável Provável Provável Provável

- 18.1 Pedir ajuda a familiares..... 1 2 3 4 5
18.2 Pedir ajuda a conhecidos e amigos..... 1 2 3 4 5
18.3 Pedir emprego directamente nas entidades empregadoras..... 1 2 3 4 5
18.4 Consultar e responder a anúncios..... 1 2 3 4 5
18.5 Apresentar-se a concursos públicos..... 1 2 3 4 5
18.6 Contactar centros de emprego 1 2 3 4 5
18.7 Trabalhar por conta própria (sozinho ou com colegas)..... 1 2 3 4 5
18.8 Pôr anúncios nos jornais..... 1 2 3 4 5
18.9 Inscrever-me numa agência particular de colocação
de desempregados..... 1 2 3 4 5

19 . Pensas que vais encontrar **obstáculos** quando procurares o **primeiro emprego**. Usando a escala, indica a **probabilidade** de encontrares os obstáculos, abaixo referidos.(assinala com um círculo)



19.1 Formação (curso) inadequada para os empregos disponíveis..... 1 2 3 4 5

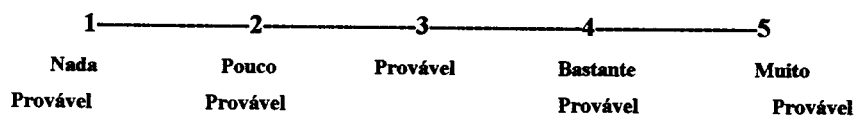
19.2 Falta de experiência profissional..... 1 2 3 4 5

19.3 Falta de empregos na região..... 1 2 3 4 5

19.4 Empregos desadequados para o nível de habilitações que possuis.... 1 2 3 4 5

19.5 Falta de divulgação do curso que frequentaste..... 1 2 3 4 5

20. Quanto tempo pensas que vais estar à procura do primeiro emprego. Usando a escala, indica a probabilidade de ficares à espera, os períodos de tempo abaixo referidos.(assinala com um círculo)



20.1 Até 3 meses.....1 2 3 4 5

20.2 Até 6 meses.....1 2 3 4 5

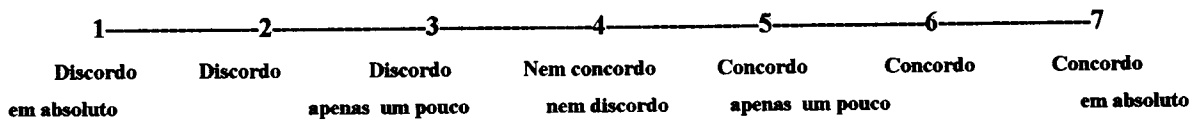
20.3 Até 1 ano.....1 2 3 4 5

20.4 Mais que um ano.....1 2 3 4 5

V PARTE

Nesta parte do questionário gostaríamos de recolher algumas informações sobre a forma como relacionas o curso com o teu futuro profissional.

21. Lê as frases e assinala, com um círculo, de acordo com a escala abaixo apresentada:



Em que medida concordas com estas frases?

1. Um curso tecnológico é uma boa preparação para o mundo do trabalho..... 1 2 3 4 5 6 7
2. O que se aprende durante o curso permite o desempenho de várias profissões..... 1 2 3 4 5 6 7
3. Os professores sabem ligar a teoria á prática..... 1 2 3 4 5 6 7
4. As actividades que se desenvolvem durante o curso dão-nos uma ideia clara da realidade do mundo do trabalho..... 1 2 3 4 5 6 7
5. O que se aprende durante o curso são as bases para aprendizagens futuras..... 1 2 3 4 5 6 7
6. O meu curso é bastante conhecido pelos empresários da região..... 1 2 3 4 5 6 7
7. Durante o curso adquirem-se conhecimentos muito actuais..... 1 2 3 4 5 6 7
8. Um finalista de um curso tecnológico (12º ano) tem mais facilidade em conseguir emprego que um colega dos cursos de carácter geral (12ºano)..... 1 2 3 4 5 6 7
9. Conheço bem o tipo de empresas / organizações onde posso procurar emprego quando terminar o curso..... 1 2 3 4 5 6 7
10. A maioria das coisas que se aprendem durante o curso são muito gerais e teóricas, têm pouco a ver com a realidade profissional..... 1 2 3 4 5 6 7

22. Se desejares faz algumas sugestões relativamente á organização e funcionamento do curso que frequentas:

Obrigado pela tua colaboração