

FUNDAÇÃO MONSENHOR ALVES BRÁS
GABINETE DE DESENVOLVIMENTO ESTRATÉGICO

RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO INTERNA
ESCOLA PROFISSIONAL DE AGENTES DE SERVIÇO E APOIO SOCIAL
ALUNOS
2020

António Ricardo
Sociólogo

Fevereiro de 2021

Relatório da Avaliação Interna da EPASAS – alunos

Autor: António Ricardo

Gabinete de Desenvolvimento Estratégico da Fundação

Monsenhor Alves Brás: 26 de Fevereiro de 2021

Agradecimentos: aos alunos que amavelmente responderam ao inquérito por questionário.

Nota: este trabalho não segue as normas do Acordo Ortográfico.

Índice

Introdução.....	- 3 -
1 – Caracterização Sociográfica dos Alunos.....	- 4 -
2 – Trajecto Escolar dos Alunos Anterior à Entrada Na Epasas	- 11 -
3 – Satisfação dos Alunos em Relação à Escola	- 15 -
4 – Satisfação dos Alunos em Relação ao Curso	- 18 -
5 – Mobilidade Escolar dos Alunos	- 20 -
6 – Expectativas Escolares	- 21 -
7 – Expectativas Profissionais.....	- 22 -
8 – Cidadania.....	- 27 -
9 – Pontos Fortes e Pontos Fracos Identificados pelos Alunos.....	- 29 -
Conclusões	- 29 -
Bibliografia	- 33 -
Anexos.....	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

Anexo I - Inquérito por Questionário – Alunos 2020 - fases

Anexo II - Inquérito por Questionário – Alunos 2020 - resultados

INTRODUÇÃO

O presente relatório dá conta dos resultados da avaliação interna da *Escola Profissional de Agentes de Serviço e Apoio Social*, efectuada pelos seus alunos entre os dias 2 e 25 de Junho de 2020.

Esta avaliação, cujas fases se encontram assinaladas no *anexo I*, surge no âmbito do processo de alinhamento do modelo de garantia da qualidade da educação e formação da *Escola Profissional de Agentes de Serviço e Apoio Social (EPASAS)* com o *Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade na Educação e Formação Profissional (EQAVET)*, conforme prevê o artigo 60.º do Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de Junho. Ela foi efectuada através de inquérito por questionário, contemplando as várias dimensões da escola. O seu lançamento foi feito com recurso ao aplicativo do Google Forms, o que permitiu, à medida que as respostas iam surgindo, a sua inserção automática na base de dados SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e a sua posterior análise.

Ao contrário do que sucedeu na avaliação efectuada pelos alunos em 2015, no ano de 2020 não foi possível, dadas as restrições resultantes do coronavírus SARS-CoV-2, a utilização do *focus group*, o que limitou, em termos de análise, a exploração de todos os resultados que, a partir do inquérito por questionário, suscitam dúvidas. Apesar disso, a avaliação efectuada, ao incidir sobre as várias dimensões da escola, não deixou de contribuir, a par da avaliação feita pelos professores e pelos trabalhadores não docentes (ver os relatórios respectivos), para a identificação de seus pontos fortes e dos seus pontos fracos de funcionamento e, nessa medida, não impediu a elaboração de um conjunto de recomendações no sentido da consolidação dos primeiros e correcção dos segundos.

A análise dos resultados obtidos (*anexo II*) foi enquadrada com recurso a literatura existente, tendo-se, em termos da sua organização, começado por apresentar a caracterização social dos alunos (ponto 1), seguindo-se a apresentação dos seus trajectos escolares anteriores à entrada na escola (ponto 2), a sua satisfação em relação à escola

(ponto 3), a sua satisfação em relação ao curso (ponto 4), a mobilidade escolar passada e futura (ponto 5), as suas expectativas em relação ao futuro escolar (ponto 6), a sua percepção sobre o papel da família no seu futuro escolar (ponto 7), as suas expectativas profissionais (ponto 8) e a forma como é exercida a cidadania fora e dentro do contexto escolar (ponto 9).

Tendo em conta que uma escola viva é uma escola que se pensa a cada momento e, nessa medida, permanentemente se constrói, se desconstrói e se reconstrói, o que se deseja é que as indicações fornecidas pelo presente relatório se traduzam em medidas que contribuam para melhorar o processo de ensino-aprendizagem na EP-ASAS.

1 – CARACTERIZAÇÃO SOCIOGRÁFICA DOS ALUNOS

A distribuição dos alunos segundo as idades (*gráfico I*) permite perceber que é assinalável o desvio etário em relação aos anos de escolaridade frequentados. Na verdade, é baixa a percentagem de alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, idades em que, normalmente, se ingressa no ensino secundário. Este desvio etário resulta fundamentalmente de duas situações que serão tratadas no ponto respeitante aos trajectos escolares: primeira, que parte dos alunos demorou mais tempo a concluir o ensino básico do que os nove anos previstos; segunda, que parte dos alunos, depois de ter já frequentado o ensino secundário, decidiu mudar de área de estudos.

A EP-ASAS apresenta em 2020, no que respeita à origem étnico-nacional dos alunos (*gráfico II*), uma menor diversidade em relação ao que sucedia em 2015. Na sua maioria, os alunos têm nacionalidade portuguesa.

Em matéria de condições de estudo (*gráfico III*), os alunos, maioritariamente, têm e utilizam um espaço próprio para estudar, têm e utilizam um computador, bem como têm e utilizam a Internet, livros que os ajudam nos trabalhos escolares, dicionários e/ou enciclopédias.

A realidade familiar dos alunos apresenta uma grande variedade (*gráfico IV*): 46% vivem com o pai e com a mãe, 24% vivem só com a mãe, 12% vivem com a mãe e com

o padrasto, 2% vivem só com o pai, 2% vivem com o pai e com a madrasta, 6% vivem com outros familiares, 3% vivem sozinhos e os restantes (5%) vivem outras situações que não foram identificadas.

Esta variedade não surge isoladamente dos processos que ocorrem na sociedade mais ampla. A sua compreensão só poderá fazer-se à luz do “*tempo de incerteza*” (Barreto, 2002) e de instabilidade que caracteriza os dias de hoje. Nestas circunstâncias, torna-se difícil prever os resultados das decisões que os indivíduos possam tomar nas várias dimensões da vida quotidiana, colocando-os, não raras vezes, numa situação de ambivalência (Bauman, 2007) e, em muitos casos, abrindo caminho à “*instalação do medo*” (Zink, 2012)¹.

Se é verdade que “*casar, empregar-se, montar um negócio são acompanhados hoje de um grau de incerteza muito elevado quanto aos seus resultados porque os contornos das instituições que suportam tais actividades não são mais os mesmos*” (Hespanha & Carapinheiro, 2002: 14) e, por isso mesmo, aumentando o grau de risco (Beck, 2010) dessas decisões, é também verdade que essas mesmas decisões não deixam de constituir um “abrir de portas” a novas oportunidades.

Se considerarmos, por exemplo, o casamento e a família, instituições que sofreram já (e continuam a sofrer) transformações profundas, notamos que os modos de comportamento e sentimento que a elas se associam tendem a uma maior abertura². Esta maior abertura gera, por um lado, oportunidades de intimidade e de auto-expressão que não existiam; por outro lado, não deixa de comportar riscos decorrentes de uma maior mobilidade e instabilidade nas relações. O casamento, o divórcio, as separações e

¹ Em “*A Instalação do Medo*”, Rui Zink vai percorrendo o catálogo dos medos humanos da sociedade moderna dos tempos de hoje. O medo que, segundo Inês Pedrosa, “*devora sentimentos, dignidade, consciência – tudo o que representa a diferença e a excelência da humanidade.*” – crónica publicada no semanário *Sol* de 27 de Novembro de 2012 com o mesmo título da obra de Rui Zink.

² “*Há duas ou três gerações, quando as pessoas se casavam sabiam o que estavam a fazer. O casamento era, em grande parte, regulado pela tradição e pelos costumes, tinha semelhanças com um estado de natureza, o que de resto continua a ser verdadeiro em muitos países. Contudo, onde as formas tradicionais de fazer as coisas se estão a diluir, há a sensação de que as pessoas não sabem o que estão a fazer; e isto porque o casamento e a família são instituições profundamente alteradas. Por isso, os indivíduos estão a partir do zero, como os pioneiros. Nestas condições, quer eles tenham ou não consciência disso, começam a pensar mais e mais em termos de risco. Têm de se confrontar com futuros cada vez mais abertos do que no passado, com todas as oportunidades e incertezas que eles comportam*” (Giddens, 2000: 37).

muitas outras formas de configuração e reconfiguração das relações familiares, comportando riscos e oportunidades, são situações em que o indivíduo se vê envolvido, levando a que ele tenha que se “*encontrar a si mesmo*”, num constante trabalho de construção, desconstrução e reconstrução da sua identidade³.

Os riscos e as oportunidades, inerentes a uma maior mobilidade nas relações, são marcas da fase actual da modernidade e que Gameiro (1997: 65) ilustra em “Os Meus, os Teus e os Nossos”⁴.

No que respeita à origem social dos alunos, grande parte provém de famílias com escassos recursos profissionais e escolares. Em matéria profissional, muito embora a condição dos pais⁵ perante o trabalho seja o de se encontrarem, na sua maioria, no exercício de actividades profissionais (*gráfico V*), o que sobressai é que grande parte dessas actividades requerem um baixo nível de qualificação (*gráfico VI*).

No caso dos pais, as actividades exercidas em 2020 incluem-se, predominantemente, nos grupos 4, 8 e 9 da *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*: “Pessoal Administrativo”, “Operadores de Instalações, Máquinas e Montagem” e “Trabalhadores Não Qualificados”, respectivamente. No caso das mães, as actividades exercidas situam-se, em grande parte, nos grupos 5, 8 e 9: “Trabalhadores dos Serviços Pessoais,

³ À medida que a tradição e os costumes se afundam à escala mundial, a própria base da nossa identidade – a consciência de quem somos – altera-se. Em situações mais tradicionais, a consciência de quem somos é em grande parte sustentada pela estabilidade do estatuto social que os indivíduos ocupam na comunidade. Onde a tradição falha, e onde prevalece a escolha dos hábitos de vida, a consciência individual não é isenta. A identidade própria tem de ser criada e recriada numa base mais viva do que antes. Isto explica a razão porque as terapias e as consultas de todos os géneros se tornaram tão populares nos países do Ocidente (id.: 53-54). É comum, mercê do estabelecimento de laços matrimoniais após o divórcio, uma criança poder “ter duas mães e dois pais, dois conjuntos de irmãos e irmãs, juntamente com outras ligações parentais complexas resultantes de casamentos múltiplos dos pais. (...) A negociação deste tipo de problemas pode ser árdua e ter custos psicológicos para todas as partes envolvidas: porém, existem obviamente também novas oportunidades para novos tipos de relações sociais gratificantes. Uma coisa de que podemos estar certos é de que as mudanças em causa não são apenas exteriores ao indivíduo. Estas novas formas de laços de família extensa têm de ser estabelecidas pelas próprias pessoas que se encontram nelas envolvidas mais directamente (Giddens, 1994: 11).

⁴ “Que grande volta que a tua vida deu. Quase sem dares por isso, tens uma nova família, ou, para ser mais preciso, a tua família aumentou. Três anos sozinho foram longos, mas muito bons para recarregar as baterias emocionais. Lembro-me como, há uns anos atrás, tu estavas perplexo com o que estava a acontecer-te. Tinhas pensado que as crises no teu casamento tinham passado – enfim, uma ou outra minicrise saudável –, que ias ficar para o resto da tua vida com aquela mulher, quando tudo se desmoronou outra vez” (Gameiro, 1997: 65).

⁵ Consideram-se também nesta designação os padrastos e as madrastas.

Protecção, Segurança e Vendedores”, “Operadores de Instalações, Máquinas e Montagem” e “Trabalhadores Não Qualificados”, respectivamente.

A par da baixa qualificação profissional, é baixo o nível de escolaridade apresentado pelos pais dos alunos (*gráfico VII*): a maioria apresenta como habilitação máxima o 3.º ciclo do ensino básico. Estes dados não são surpreendentes, considerando os baixos níveis de qualificação e escolarização da população portuguesa. Embora nos últimos anos a formação profissional e escolar tenha tido um incremento significativo, esses níveis são ainda muito baixos, quando comparados com os dos demais cidadãos dos países da União Europeia.

Os valores respeitantes à população que atingiu os níveis secundário e superior de escolaridade, quando equacionados em termos internacionais, deixam entrever um longo caminho a vencer. Basta, para isso, tomar por referência o grupo etário dos 25 aos 64 anos, no período de 2013 a 2018, para verificar que Portugal não deixou de estar no patamar inferior do elenco de países que compõem a União Europeia como mostram os dois quadros seguintes:

**POPULAÇÃO COM ENSINO SECUNDÁRIO DE EDUCAÇÃO
(12.º ANO) NO GRUPO DE IDADE 25-64 ANOS
(%)**

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
UE	71,4	72,0	73,4	74,7	75,2	76,7
PORTUGAL	28,2	30,1	33,9	35,1	36,3	37,7

Fonte: EUROSTAT

**POPULAÇÃO COM ENSINO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
NO GRUPO DE IDADE 25-64 ANOS
(%)**

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
UE	24,3	26,2	28,9	29,2	30,7	32,1
PORTUGAL	14,3	15,7	16,4	17,8	18,5	18,9

Fonte: EUROSTAT

O atraso português tem constituído objecto de reflexão por parte de muitos autores. As explicações avançadas por Alexandre Herculano⁶, Antero de Quental⁷, Oliveira Martins⁸, Eça de Queiroz⁹, António Sérgio¹⁰, Eduardo Lourenço¹¹, José Gil¹², entre

⁶ *Da Origem e do Estabelecimento da Inquisição em Portugal*, tomos I, II e III, Lisboa, Livraria Bertrand.

⁷ *Causas da Decadência dos Povos Peninsulares nos Três Últimos Séculos*, Lisboa, Tinta-da-China.

⁸ *História de Portugal*, Tomos I e II, Lisboa, Livraria Bertrand.

outros, permitem perceber que se trata de um problema com múltiplas implicações – desde logo as económicas e políticas, passando pelas históricas e sociológicas, até às religiosas e filosóficas –, o que lhe confere um elevado grau de complexidade.

Portugal não tem sido capaz de resolver a situação de atraso em que há muito se encontra. É como se o país estivesse predestinado a manter-se numa situação crónica de atraso e, por isso mesmo, a permanecer num estado letárgico que o impedisse de considerar e promover a educação como forma de alavancar o seu desenvolvimento.

O baixo nível de escolaridade e de qualificação constitui, pois, uma causa estrutural do atraso de Portugal. Ao ter desperdiçado as oportunidades de desenvolvimento proporcionadas pelas três primeiras revoluções industriais (carvão, petróleo, computação e internet), importaria que as oportunidades conferidas pela quarta revolução industrial em curso (digitalização, robotização, nanotecnologia, biotecnologia) fossem aproveitadas de modo a que o país pudesse ser colocado na linha da frente do desenvolvimento. Para isso, apontou-se a necessidade de recuperar em vinte anos – de 2000 a 2020 – vinte décadas de atraso educativo (Carneiro, Caraça & Pedro, 2000). Ora, os indicadores existentes sobre o estado da educação dos jovens e adultos em Portugal, fornecidos pelas instâncias nacionais e internacionais¹³, permitem concluir que esse objectivo está por alcançar, com todas as consequências que tal incumprimento acarreta em matéria de desenvolvimento. Esta mesma preocupação é exposta no relatório da OCDE de 2017 sobre a economia portuguesa ao apontar a necessidade de aumentar as qualificações escolares dos portugueses como a chave para alcançar níveis mais elevados de bem-estar e de prosperidade, recomendando uma

⁹ *O Conde d'Abranhos*, Lisboa, Livros do Brasil.

¹⁰ “O Reino Cadaveroso ou o Problema da Cultura em Portugal”, *Ensaio*, Tomo II, Livraria Sá da Costa Editora.

¹¹ *A Nau de Ícaro* seguido de *Imagem e Miragem da Lusofonia*, Lisboa, Gradiva; *Portugal como Destino* seguido de *Mitologia da Saudade*, Lisboa, Gradiva; *O Labirinto da Saudade*, Lisboa, Gradiva; *Os Militares e o Poder* seguido de *O Fim de Todas as Guerras e a Guerra Sem Fim*, Lisboa, Gradiva.

¹² *Portugal, Hoje: O Medo de Existir*, Lisboa, Relógio d'Água.

¹³ INE-Instituto Nacional de Estatística, CNE-Conselho Nacional de Educação, EUROSTAT-Gabinete de Estatísticas da União Europeia, OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (organização que coordena o PISA – Programme for International Student Assessment).

“avaliação rigorosa a todos os programas de ensino e formação vocacional/profissional”; [a] “unificação dos diferentes sistemas de formação vocacional criando um único sistema dual de ensino e formação vocacional, que inclua uma componente de aprendizagem em contexto laboral nas empresas”; [um maior] “apoio individualizado e uma forma mais atempada aos estudantes em risco de repetir o ano a fim de reduzir a taxa de reprovação escolar”; [a necessidade de] “melhorar a formação dos professores e direccionar os recursos para o ensino básico e pré-escolar”; [a necessidade de] “aumentar a educação de adultos e os programas de regresso à escola com o intuito de ajudar os desempregados e as pessoas que têm a necessidade de adquirir qualificações relevantes.” (Portugal 2017 OECD Economic Survey – Aumentar o Crescimento e o bem estar from OECD, Economics Department).

O número de alunos que em 2020 acumula o estudo com o trabalho (*gráfico VIII*) é mais reduzido se comparado com o que sucedia em 2012 (Ricardo, 2013) e mais elevado por comparação com 2015. Em 2020 trabalhavam 16% dos alunos¹⁴, em 2012 21,4%¹⁵ e em 2015 7%¹⁶. As actividades referidas pelos alunos – quer em 2012, quer em 2015, quer em 2020 – repartem-se por dois sectores¹⁷: o da educação (“auxiliar de educação” e “babysitter”) e o do alojamento, restauração e similares (“empregado de hotel”, “empregado de balcão”, “ajudante de cozinha” e “empregado de restaurante”). No que toca aos regimes de trabalho, são quatro os casos mais comuns: trabalho antes do início diário das aulas, trabalho após o termo diário das aulas, trabalho aos fins-de-semana e trabalho em períodos de férias escolares.

A acumulação do estudo com o trabalho constitui uma tendência que se faz sentir no ensino secundário e, especialmente, no ensino secundário profissional (Rodrigues, 2010: 44)¹⁸.

Ainda em matéria de acumulação do estudo com o trabalho, são várias as razões indicadas pelos alunos para trabalhar em 2020 (*gráfico IX*). A mais apontada prende-se

¹⁴ Dos dois cursos em funcionamento em 2019/2020, o curso de Técnico de Turismo apresentava 19% de alunos a trabalhar, contra 14% do curso de Técnico de Apoio à Infância.

¹⁵ Dos três cursos em funcionamento em 2011/2012, o curso de *Técnico de Apoio à Infância* era o que apresentava o maior número de alunos a trabalhar (25%), seguindo-se o curso de *Técnico de Turismo* (20%) e, por último, o curso de *Animador Sociocultural* (12%).

¹⁶ Dos quatro cursos em funcionamento em 2014/2015, o curso vocacional de *Técnico de Acção Educativa* e o curso profissional de Técnico de Apoio à Infância são os que apresentam o maior número de alunos a trabalhar: 11% e 10%, respectivamente.

¹⁷ CAE – *Classificação das Actividades Económicas* – Revisão 3.

¹⁸ De acordo com *Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação* (GEPE), no ciclo de estudos 2011/2012 a 2013/2014, 34,2% dos estudantes das várias modalidades do ensino secundário revelam ter exercido uma actividade profissional durante este nível de ensino, sendo que são os estudantes dos cursos profissionais (44,3%) que mais afirmam trabalhar ao longo do curso.

com a independência que o trabalho proporciona. Segue-se, em segundo lugar, a valorização que o trabalho confere, em terceiro lugar a escassez de rendimento dos pais ou outros familiares que torna impossível custear todas as despesas e, por último, a convivência obtida para além da resultante do ambiente escolar.

Questionados sobre as dificuldades sentidas nas suas vidas (*gráfico X*), parte dos alunos aponta dificuldades relacionadas com o pagamento de transportes (30%)¹⁹, a compra de livros (33%) e de outros materiais escolares (34%).

Já quanto à matéria alimentar, a percentagem de alunos que refere ter carências por dificuldades na compra de alimentos situa-se nos 3%. Porém, à pergunta se têm conhecimento de colegas com carências alimentares por escassez de recursos, 28% dos alunos respondem positivamente (*gráfico XI*). Esta percentagem não permite, mesmo assim, concluir se a carência alimentar constitui um problema e, muito menos, aferir da sua dimensão, uma vez que os alunos que afirmaram ter conhecimento podem estar a referir-se a um número reduzido de casos.

Considerando, porém, as condições de vida num plano mais alargado, percebe-se que o clima de crise económica que marca os recentes anos da vida da sociedade portuguesa, agravado pelos efeitos do surto pandémico covid-19 a partir de Março de 2020, conduziu a profundas alterações no panorama da pobreza e exclusão social. A degradação das condições de vida não só tem atingido as famílias de mais fracos recursos, gerando situações não compatíveis com uma existência digna, como também tem atingido famílias de grupos sociais até aqui bem acima dos limiares de pobreza²⁰, essencialmente por via do desemprego, criando novas bolsas de pobreza e esgotando os escassos recursos das instituições de apoio social. E são sobretudo estas instituições, ao confrontarem-se no terreno com a realidade da pobreza e da precariedade, que aparecem no espaço público a dar conta de um inequívoco agravamento das condições de vida das populações e a apelarem a um aumento da solidariedade nacional.

¹⁹ A maior parte dos alunos (78%) desloca-se para a escola em transportes públicos (*gráfico XXX*) e o tempo médio gasto na deslocação, na maior parte dos casos (58%), não excede os 60 minutos (*gráfico XXXI*).

²⁰ Limiar do rendimento abaixo do qual se considera que uma família se encontra em risco de pobreza. Este valor foi convencionado pela Comissão Europeia como sendo o correspondente a 60% da mediana do rendimento por adulto equivalente de cada país.

Assiste-se, pois, a um retrocesso em matéria de níveis mínimos de bem-estar, traduzido numa maior dificuldade das famílias cumprirem os seus compromissos em matéria de crédito à habitação, no aumento de pedidos de ajuda alimentar e, ainda, numa redução do nível de protecção social, resultante de uma dificuldade acrescida no acesso às prestações sociais²¹. Nestas circunstâncias, não é de excluir que os contextos familiares dos alunos que frequentam a EP-ASAS reflectam o pano de fundo em matéria de privação material severa²² que se tem vindo a acentuar nos agregados familiares portugueses.

2 – TRAJECTO ESCOLAR DOS ALUNOS ANTERIOR À ENTRADA NA EPASAS

Embora de carácter facultativo, a larga maioria dos alunos (95%) frequentou a educação pré-escolar (*gráfico XII*) como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”²³

No que se refere ao tipo de ensino concluído no 9.º ano de escolaridade (*gráfico XIII*), a maioria dos alunos (74%) concluiu o Ensino Básico Regular. Os restantes repartem-se, a maior parte, pelos *Cursos de Educação Formação (CEF)*²⁴ e, uma pequena minoria, por outras modalidades: Ensino Básico Recorrente e Cursos de Aprendizagem.

²¹ Inclui os apoios à família, educação, habitação, doença/invalidez, desemprego, combate à exclusão social.

²² Corresponde à proporção da população em que se verificam pelo menos quatro das nove dificuldades descritas em taxa de privação material: a) sem capacidade para assegurar o pagamento imediato de uma despesa inesperada próxima do valor mensal da linha de pobreza (sem recorrer a empréstimo); b) sem capacidade para pagar uma semana de férias, por ano, fora de casa, suportando a despesa de alojamento e viagem para todos os membros do agregado; c) atraso, motivado por dificuldades económicas, em algum dos pagamentos regulares relativos a rendas, prestações de crédito ou despesas correntes da residência principal, ou outras despesas não relacionadas com a residência principal; d) sem capacidade financeira para ter uma refeição de carne ou de peixe (ou equivalente vegetariano), pelo menos de 2 em 2 dias; e) sem capacidade financeira para manter a casa adequadamente aquecida; f) sem disponibilidade de máquina de lavar roupa por dificuldades económicas; g) sem disponibilidade de televisão a cores por dificuldades económicas; h) sem disponibilidade de telefone fixo ou telemóvel, por dificuldades económicas; i) sem disponibilidade de automóvel (ligeiro de passageiros ou misto) por dificuldades económicas (Eurostat/INE).

²³ Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar –, art.º 2.º e art.º 3.º.

²⁴ Despacho Conjunto n.º 453/2004, DR 175, SÉRIE II, de 27 de Julho - regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos.

O significativo desvio etário em relação aos anos de escolaridade frequentados, tal como foi referido no ponto 1 deste relatório (*gráfico I*), resulta de três situações: de alunos que demoraram mais tempo do que o previsto a concluir o ensino básico; de alunos que, tendo frequentado o ensino secundário, decidiram mudar de área de estudos; de alunos que, após um período de interrupção, decidiram retomar os estudos. De facto, 43% dos alunos concluíram o ensino básico para além dos nove anos previstos (*gráfico XIV*), 30% apresentavam já frequência do ensino secundário (*gráfico XVII*) e 6% resolveram retomar os estudos após terem interrompido o seu trajecto escolar uma vez (*gráfico XVIII*).

Em matéria de retenções, 73% dos alunos foram retidos pelo menos uma vez ao longo do seu trajecto escolar (*gráfico XV*), tendo essas retenções ocorrido, sobretudo, no 7.º e 10.º anos (*gráfico XVI*). Estes resultados coincidem com os que têm vindo a ser encontrados em diferentes estudos, quer os desenvolvidos no âmbito do *GEPE* (Duarte & Roldão, 2008; Rodrigues & Roldão, 2010; Fernandes, Nóvoas & Duarte, 2013), quer no âmbito da pesquisa de Abrantes (2005 e 2008), em que o fenómeno é denominado “*efeito de transição de ciclo*”. Vários são os factores que parecem contribuir para este fenómeno. Entre eles, a existência de descontinuidades entre os ciclos ao nível da exigência escolar, dos objectivos (Ferreira, 1998), tradições de ensino, lógicas de funcionamento, linguagem e modos de gestão do tempo e do espaço (Abrantes, 2005 e 2008).

As perspectivas dos vários autores sobre a política de retenção imposta pela escola²⁵ dividem-se. Num estudo promovido por uma equipa de investigadores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa foram apontados os argumentos dos defensores e dos opositores a uma política de retenção (Conboy, Moreira, Santos & Fonseca, 2013: 10-11). Os seus defensores referem-na como

“(…) uma acção correctiva válida que proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver a destreza necessária para o sucesso na matéria curricular mais exigente do ano escolar seguinte. Referem ainda o aspecto motivacional e o seu papel em transmitir aos alunos as elevadas expectativas que a sociedade

²⁵ A retenção é normalmente imposta pela escola e está associada ao insucesso académico, embora possa também resultar de doença prolongada, faltas intermitentes e até do desejo do aluno (ou dos seus pais) de repetir um ano para melhor se preparar para determinado objectivo (por exemplo, melhorar as notas de ingresso no ensino superior).

pretende manter. Dizem também que a retenção conduz a grupos de alunos mais homogêneos, resultado que consideram como uma consequência desejável. Uma outra vantagem de uma política de retenção, é a de que, tendo por base o mérito académico, coloca todos os alunos em pé de igualdade, o que torna a retenção um processo democrático.”

Por sua vez, os seus opositores realçam os prejuízos académicos, socio-afectivos e económicos, sublinhando que

“(…) os alunos retidos não adquirem benefícios a nível de desempenho e podem sofrer prejuízos relativamente a variáveis socio-afectivas como auto-estima, relações com os pares e atitudes respeitantes à escola (...) pode haver benefícios aparentes a curto prazo, mas estes benefícios desaparecem ao chegar ao 6º ano de escolaridade (...) [que há um] reconhecimento da ligação entre retenção e abandono escolar (...) o aluno retido torna-se um factor de perturbação na sua turma pelo desfasamento de idades e estádios de desenvolvimento e ainda pela necessidade de afirmação perante uma situação que o estigmatize. (...) é de salientar um efeito económico/administrativo que influencia o funcionamento das escolas. Um sistema educativo é mais eficaz, em termos económicos, se os alunos avançarem para níveis subsequentes na altura prevista. Cada aluno que repete um ano cria, no mínimo, o mesmo efeito económico que um aluno novo. (...) que as políticas de retenção não têm por base apenas o mérito académico, mas sim, que existe uma série de outras variáveis que condicionam se um aluno fica, ou não, retido (...) a probabilidade de ficar retido aumenta para os rapazes e para as minorias étnicas.”

Em recomendações recentes sobre a Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2015, 2016, 2017, 2018) vem corroborar muitos dos prejuízos académicos, sociais, afectivos e económicos elencados por Conboy, Moreira, Santos e Fonseca (2013). Apesar da legislação actual assumir a retenção como uma medida a ser aplicada a título excepcional²⁶, o CNE (2015: 3-4) faz questão de demonstrar que,

“na prática, a situação que conduz à decisão de retenção é bastante mais frequente do que um carácter de excepionalidade faria prever e é utilizada, muitas vezes, como forma de pressão para obter determinados comportamentos dos alunos e como punição para aqueles que não cumprem o esperado pela escola em relação à aprendizagem.”

²⁶ Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, art.º 25.º, n.º 6: “Caso o aluno não adquira os conhecimentos predefinidos para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam a aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades definidas para um ano de escolaridade, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvido o conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, pode, a título excepcional, determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade.”

No quadro europeu, Portugal integra o grupo de países com maior taxa de retenção nos níveis 1, 2 e 3 da CITE 1997²⁷. Embora tenha vindo a baixar nos últimos anos, até há bem pouco tempo mais de 150 mil alunos do sistema educativo eram retidos no nível básico e no nível secundário de escolaridade. De acordo com dados do PISA 2012²⁸, 34,3% dos jovens portugueses com 15 anos tinham já sido retidos pelo menos uma vez, contra a média da OCDE de 13%.

Os alunos que frequentam a EP-ASAS reflectem, na sua maioria, a situação que se vive em Portugal no que respeita a retenções: 73% foram retidos pelo menos uma vez (*gráfico XV*). Os dados indicam claramente que parte dos alunos é portador de uma história não linear em matéria de percursos escolares²⁹, admitindo-se como hipótese que muitos deles tivessem iniciado os cursos que actualmente frequentam numa situação de forte interiorização do insucesso escolar e, por consequência, com uma imagem muito desvalorizada de si próprios. A escola, apesar de tudo, parece reparar esta imagem, a avaliar pelos dados em estudos efectuados ao longo dos anos sobre os percursos profissionais e escolares dos ex-alunos. Este efeito reparador traduz-se no facto de muitos alunos, após a conclusão do curso, terem sido capazes de enfrentar com sucesso novos desafios: quer ao nível do exercício da actividade profissional, quer ao nível da continuação de estudos superiores.

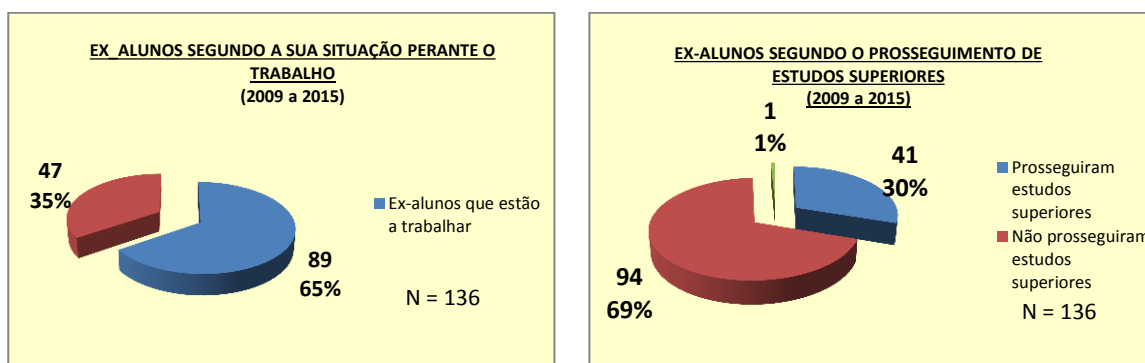
Efectivamente, num estudo sobre os percursos profissionais e escolares, produzido pelo Gabinete de Desenvolvimento Estratégico da Fundação Monsenhor Alves Brás em 2016, concluiu-se, a partir de uma amostra constituída por 136 ex-alunos de um

²⁷ CITE 1997 – *Classificação Internacional Tipo da Educação* (nível 0 – Educação Pré-escolar; nível 1 – Primeira Etapa do Ensino Básico; nível 2 – Segunda Etapa do Ensino Básico; nível 3 – Ensino Secundário; nível 4 – Ensino Pós-secundário Não Superior; nível 5 – Primeira Etapa do Ensino Superior; nível 6 – Segunda Etapa do Ensino Superior) Esta classificação foi concebida pela UNESCO, no início da década de setenta, para constituir um instrumento de classificação que permita compilar e avaliar as estatísticas educativas, tanto a nível nacional como a nível internacional. Foi aprovada pela Conferência Internacional de Educação reunida em Genebra em 1975, e posteriormente adoptada pela Conferência Geral da UNESCO, quando esta aprovou a Recomendação Revista sobre a Normalização Internacional das Estatísticas da Educação na sua 20.ª sessão (Paris, 1978). A CITE 1997, foi aprovada pela Conferência Geral da UNESCO na sua 29.ª sessão, em Novembro de 1997 (ISCED 97 – International Standard Classification of Education).

²⁸ PISA – *Programme for International Student Assessment*.

²⁹ A história de percursos escolares não lineares sempre caracterizou os alunos que foram passando pela EP-ASAS: de acordo com os dados reunidos pelo Gabinete de Desenvolvimento Estratégico da Fundação Monsenhor Alves Brás, no período de 2002 a 2011, de um total de 672 alunos matriculados, 489 foram retidos pelo menos uma vez no ensino básico (72,7%) e 299 apresentavam já frequência do Ensino Secundário (44,5%).

universo de 235 que concluíram os cursos entre 2009 e 2015, que 65% se encontravam a trabalhar e 30% prosseguiram estudos superiores:



3 – SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ESCOLA

As razões que levaram os alunos a escolher a EP-ASAS variam de curso para curso (*gráficos XX-A, XX-B*). No curso de Técnico de Apoio à Infância, os alunos apontaram como razão fundamental o facto de ser nesta escola que se encontrava a funcionar o curso pretendido. O mesmo sucedeu com os alunos do curso de Técnico de Turismo: da oferta formativa da escola contemplar o curso pretendido.

Relativamente ao grau de concordância sobre as relações existentes na escola (*gráfico XXI*), mais de 50% dos alunos “concordam totalmente” ou “concordam”: a) que há uma boa relação entre professores e alunos; b) que gostam do convívio com os colegas; c) que se sentem seguros na escola.

O mesmo grau de concordância não acontece com outros aspectos das relações mantidas na escola. Na verdade, fica aquém dos 50% a percentagem de alunos que “concordam totalmente” ou “concordam”: a) que o ambiente de turma contribua para a aprendizagem dos alunos; b) que os órgãos de gestão/direcção prestem atenção aos interesses dos alunos.

No que respeita ao ambiente de turma e à sua contribuição para a aprendizagem, o número de casos disciplinares que ocorrem todos os anos na sala de aula e em que, para alguns deles, é requerida a intervenção dos órgãos de gestão/direcção da escola, parece ser revelador da dificuldade que alguns professores apresentam em gerir, pelos seus

próprios meios, situações com que se vêm confrontados, situações que assumem significado em termos da sua frequência, porém pouco expressivas em termos de gravidade. As “atitudes desajustadas”, traduzidas em “posturas e comportamentos inadequados em sala de aula” e “desobediência ao professor”, constituem, de acordo com os relatórios produzidos pela Comissão de Ética, Disciplina e Saúde em 2012/2013 e 2013/2014, as situações mais comuns e, embora disseminadas, a sua incidência faz-se sentir, especialmente, entre os alunos que frequentam o curso de Técnico de Turismo³⁰, tendo por consequência um ambiente pouco propício à aprendizagem, ambiente que recorrentemente é relatado por muitos professores nas várias reuniões em que participam³¹.

Sobre a falta de atenção por parte dos órgãos de gestão/direcção, os alunos explicam-na, como veremos adiante no ponto 9, assinalando, por um lado, a reduzida receptividade a propostas para actividades diferentes das que habitualmente são desenvolvidas e, por outro lado, a relação distante que a Direcção mantém com os alunos (*Gráfico LV*).

Relativamente aos vários serviços da escola (*gráfico XXII*), os alunos avaliam a forma como são atendidos de uma maneira muito positiva. A maior parte “concorda totalmente” ou “concorda” que há um bom atendimento por parte da direcção pedagógica, da secretaria, do tutor de turma, do serviço de Psicologia, do centro de recursos/biblioteca, da portaria da escola e do serviço de bar.

A “Semana Interdisciplinar” reveste-se de grande importância para os alunos (*gráfico XXIII*), muito embora, nestes últimos anos, tenham sido unicamente os alunos do curso de Técnico de Apoio à Infância a participarem nas actividades. Tratando-se de um espaço de aprendizagem que decorre fora do esquema clássico da sala de aula e que

³⁰ Os relatórios produzidos pela Comissão de Ética, Disciplina e Saúde, instância nomeada pela Direcção da Escola no início do ano lectivo de 2012-2013 com o objectivo de acompanhar as situações e ocorrências com incidência disciplinar, assinalam 92 casos em 2012/2013 e 114 casos em 2013/2014, envolvendo, respectivamente, 46 e 39 alunos, o que corresponde a 23% de um total de 200 alunos em 2012/2013 e 23,3% de um total de 167 alunos em 2013/2014.

³¹ “Alunos pouco assíduos, pouco pontuais, que deitam a cabeça na secretária e adormecem, que não são portadores dos materiais indispensáveis para trabalhar nas aulas (cadernos, livros e outros materiais), que não acatam as indicações dos professores para desenvolver este ou aquele trabalho na sala de aula (leitura de um texto, por exemplo), que estão permanentemente a utilizar o telemóvel, que, por vezes, saem da aula sem autorização, proferindo asneiras e batendo com a porta violentamente quando chamados atenção, que se agredem por palavras e, já tem acontecido, fisicamente”.

confere aos alunos a oportunidade de conceberem e desenvolverem, eles próprios, actividades relacionadas com o curso que frequentam, bem como de mostrarem trabalhos da sua autoria, percebe-se, por isso, o seu grande envolvimento. É, ao mesmo tempo, um espaço que tem proporcionado, através das experiências de profissionais convidados, um leque de saberes que constituem uma mais-valia no futuro profissional dos alunos, para além de elevar os seus níveis motivacionais e de gerar um efeito disciplinador.

Até há relativamente pouco tempo, o tráfico e o consumo de droga não constituía matéria que motivasse preocupação na EP-ASAS. Na verdade, mesmo na sua fase mais aguda – anos 90 –, a escola manteve-se à margem do fenómeno. Nesta fase, o consumo assumiu uma forte expressão no contexto das populações escolares (SICAD³², 2014: 14) e na população em geral, tendo Portugal enfrentado

“um grave problema social e de saúde pública, por causa do fenómeno da toxicodependência, em particular no que diz respeito ao consumo problemático de heroína. As estimativas apontavam para um número muito próximo dos 100 mil utilizadores de heroína - uma população altamente fragilizada do ponto de vista social, na sua maioria com consumos por via endovenosa. O problema da toxicodependência tornou-se uma das principais preocupações portuguesas. Num estudo do Eurobarómetro, realizado em 1997, os portugueses indicavam as questões relacionadas com a droga como o principal problema social do país.” (www.sicad.pt).

Apesar de nunca ter assumido proporções alarmantes, é a partir dos últimos anos lectivos, com a identificação de alguns casos, que o tráfico e o consumo de droga passam a integrar o rol de preocupações dos órgãos de gestão da escola, justificando-se, nessa medida, a necessidade de medidas de carácter preventivo³³.

³² O Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD) foi criado pelo Decreto-Lei n.º 124/2011, de 29 de Dezembro, integra a administração directa do Estado no âmbito do Ministério da Saúde e veio substituir o Instituto da Droga e da Toxicodependência, extinto pelo mesmo diploma legal.

³³ Mesmo não assumindo proporções alarmantes, é recomendável, de modo a obter ensinamentos, a consulta a entidades com experiência em termos de desenvolvimento de projectos na área da prevenção das toxicodependências. Eis alguns exemplos: Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares – Projecto ATLANTE: Enfrentar o Desafio das Drogas; Cáritas Diocesana de Coimbra – Projecto Crescer e Prevenir; Desafio Jovem – Projecto Entrecasas; CAMINHAR-Associação Cristã de Apoio Social – Projecto Raízes; GAF-Gabinete Social de Atendimento à Família – Projecto Famílias Em Missão; CEIFAC-Centro Integrado de Apoio Familiar de Coimbra – Projecto Famílias Tranquilas.

Questionados sobre a situação (*gráficos XXIV, XXV, XXVI e XXVII*), 10% dos alunos dizem ter conhecimento de tráfico de droga na escola. Destes, a maior parte refere que o tráfico se faz nas imediações da escola. Já quanto ao consumo, a percentagem de alunos que dizem ter conhecimento eleva-se para os 25%, sendo que, destes, a maior parte, afirma que é nas imediações da escola que o consumo tem lugar.

No que respeita ao tipo de consumo (*gráficos XXVIII e XXIX*), as respostas indicam o haxixe, a cannabis e o ecstasy como sendo as substâncias mais consumidas e, ao mesmo tempo, que esse consumo é feito com regularidade. Perfil que não se distingue significativamente do perfil assinalado pelo SICAD: a cannabis é a droga mais consumida, destacando-se com prevalências de consumo muito superiores às das outras substâncias nos estudos epidemiológicos nacionais, como é o caso do ecstasy, das anfetaminas e da cocaína.

Em termos de satisfação geral em relação à escola, o que ressalta é a coincidência entre o curso de Técnico de Apoio à Infância e o curso de Técnico de Turismo: 73% e 68% dos alunos, respectivamente, referem estar muito satisfeitos ou satisfeitos com a escola que frequentam (*gráfico XXXIII*).

4 – SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO CURSO

As razões que levaram os alunos a escolher o ensino secundário profissional são diversas (*gráfico XIX*). Entre elas, a mais apontada prende-se com o trabalho. Entendem os alunos que o ensino profissional proporciona melhores possibilidades em termos de trabalho futuro. Nessa medida, a grande expectativa que têm em relação a este subsistema, tal como se perceberá no ponto 7 deste relatório (*gráfico XLVI*), é que ele os prepare para a vida profissional, fornecendo-lhes os conhecimentos e competências necessários. Em todo o caso, em matéria de expectativas profissionais, o que sobressai é a grande incerteza quanto ao futuro, como também se verá adiante no mesmo ponto 7 (*gráfico LII*).

As mesmas razões são apontadas pelos alunos para a escolha do curso: oportunidades de emprego, a sua qualidade, a sua matriz prática e a possibilidade de exercer a profissão pretendida no futuro (*gráficos XXXIV-A e B*).

É globalmente positiva a avaliação que os alunos fazem das várias dimensões do curso (*gráfico XXXV*). Na verdade, com excepção das visitas de estudo que, dado o seu insuficiente número, não cumprem o seu papel em matéria de aprendizagem em cursos profissionais, mais de 50% dos alunos “concordam totalmente” ou “concordam”: a) que a matéria é dada, de um modo geral, de forma interessante; b) que os projectos de turma são relevantes em termos de formação; c) que o curso prepara convenientemente para a vida profissional; d) que os instrumentos de avaliação aplicados são geralmente adequados; e) que os manuais escolares são um bom apoio para o estudo; f) que a maior parte dos professores sabe muito da matéria que lecciona; g) que a maioria dos professores está interessada no bem-estar dos alunos; h) que a maior parte dos professores tem qualidade pedagógica (sabe dar aulas); i) que os professores ajudam os alunos; j) que a maioria dos professores trata os alunos com equidade.

Em termos de grau de satisfação geral em relação ao curso em 2020 (*gráficos XXXVI e XXXVII*), nota-se que é significativo o número de alunos, quer por curso, quer por ano do curso, que se encontra “muito satisfeito” ou “satisfeito”.

Questionados sobre as disciplinas em que sentem mais dificuldades (*quadro II*), constata-se que a maior parte das disciplinas indicadas se inclui nas componentes sociocultural e científica dos cursos. No caso do curso de Técnico de Apoio à Infância, são referidas as disciplinas de Inglês, Português, Matemática e Educação Física. No caso do curso de Técnico de Turismo, são assinaladas as disciplinas de Matemática, Português, Inglês, Educação Física, História da Cultura e das Artes, Geografia, Operações Técnicas em Empresas Turísticas, Técnicas de Informação e Animação Turística e Comunicar em Espanhol, estas quatro últimas incluídas na componente técnica.

Sem deixar de reconhecer que as metodologias e técnicas pedagógicas utilizadas pelos professores podem sempre sofrer ajustamentos de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos, é, porém, necessário não esquecer que, estando as dificuldades destes

relacionadas, fundamentalmente, com disciplinas das componentes sociocultural e científica, é de admitir que isso se deva a importantes défices em termos linguísticos e de pensamento abstracto. Na verdade, parte significativa dos alunos apresenta sérias lacunas ao nível da utilização da língua portuguesa (leitura, interpretação, ortografia e sintaxe) e, por consequência, dificuldades em lidar com conceitos abstractos. Tais dificuldades, fazendo-se sentir nas componentes sociocultural e científica, não podem deixar de se reflectir na componente técnica dos cursos, pois esta só tem sentido se articulada com as duas anteriores, ou seja, se traduzir na prática (em termos do saber-fazer) os saberes socioculturais e científicos adquiridos.

5 – MOBILIDADE ESCOLAR DOS ALUNOS

Em matéria de mobilidade escolar passada, chama a atenção a percentagem de alunos que mudou de escola e que mudou de curso já depois do ingresso no ensino secundário: 34% dos alunos mudaram de escola (*gráfico XXXVIII*) e 36% mudaram de curso (*gráfico XL*).

São várias as razões invocadas pelos alunos para terem mudado de escola (*gráfico XXXIX*). Em 42% dos casos, a mudança foi induzida pelo curso, ou seja, a razão apresentada para justificar a mudança relaciona-se com o facto de a oferta formativa da escola anterior não contemplar o curso pretendido. Nos restantes casos, as razões prendem-se com a longa distância entre a residência e a escola (8%), com a qualidade dos professores (5%), com a longa distância entre a escola e o local de trabalho dos pais (3%), com o pouco prestígio da escola (3%) e, ainda, com outras razões não especificadas (39%).

Quanto às razões apresentadas pelos alunos para terem mudado de curso (*gráfico XLI*), em 33% dos casos a mudança foi induzida pelo próprio curso, ou seja, a razão apresentada para justificar a mudança relaciona-se com o facto do curso frequentado não ser o curso desejado. Nos casos restantes, as razões adiantadas prendem-se com a excessiva componente teórica do curso (7%), com a falta de qualidade dos professores (4%), com o mau ambiente de turma (4%), com o facto de ter ficado retido (7%), com a falta de adequação do curso à profissão desejada (15%), com a excessiva componente

prática (4%), com aconselhamento de pessoas próximas (4%) e, ainda, com outras razões não especificadas (22%).

Sobre a mobilidade escolar futura, dos alunos questionados sobre o desejo de mudar da EP-ASAS para outra escola (*gráfico XLII*), 23% manifestam esse desejo. Entre as razões referidas para a mudar (*gráfico XLIII*), a mais apontada diz respeito às instalações e, em seguida, à distância entre a escola e o local de residência, à qualidade dos professores, à distância entre a escola e o local de trabalho dos pais e, ainda, a razões não especificadas.

Apesar de estar mencionada a qualidade dos professores como razão para a mudança de escola, parece, mesmo assim, não estar em causa o curso e a sua qualidade, pois as razões mais apontadas pelos alunos para desejarem mudar para outra escola não se relacionam com questões centrais da acção educativa. O que, aliás, está de acordo com a avaliação positiva da maior parte das dimensões do curso (*gráfico XXXV*), nomeadamente as que dizem respeito ao saber dos professores e à sua qualidade pedagógica.

Não é surpreendente, deste modo, que a percentagem de alunos que manifesta vontade de mudar de curso (*gráfico XLIV*) seja inferior à percentagem de alunos que manifesta vontade de mudar de escola (*gráfico XLII*): 9% contra 23%.

6 – EXPECTATIVAS ESCOLARES

Em matéria de expectativas dos alunos em relação ao seu futuro escolar (*gráfico XLVII*), 57% pretendem continuar a estudar após terminarem o curso. Os que não têm essa expectativa, representam 35% e apresentam como principais justificações (*gráfico XLVIII*) a vontade de arranjar trabalho para ser economicamente independente, a dificuldade em entrar no ensino superior, o não gostar de estudar, as dificuldades económicas e o não haver nenhum curso superior que seduza.

Estes resultados aproximam-se dos resultados globais referentes aos alunos que frequentam cursos profissionalizantes (Duarte & Roldão, 2007: 91-96; Rodrigues &

Roldão, 2010: 119-123; Fernandes, Nóvoas & Duarte, 2013: 66-71). Estes cursos, ao conferirem uma dupla certificação (escolar e profissional), apresentam, comparativamente com os cursos científico-humanísticos, uma percentagem elevada de alunos cuja expectativa é deixar de estudar após a conclusão do curso³⁴; o que significa que as perspectivas que os alunos apresentam em relação ao seu futuro escolar, bem como a perspectivas das suas famílias (pelo menos na percepção dos alunos), variam significativamente em função do tipo de certificação ou modalidade do ensino secundário frequentado. No caso dos cursos profissionais, a grande justificação para não prosseguir estudos prende-se com o trabalho e a independência económica que este proporciona.

Ainda no que respeita ao futuro escolar, parte significativa das famílias, na percepção dos alunos, pretende/deseja que os seus educandos continuem a estudar e tirem uma formação superior (51% e 52% dos cursos de Técnico de Apoio à Infância e Técnico de Turismo, respectivamente (*gráfico L*)).

Esta pretensão/desejo, se bem que percepcionada pelos alunos, põe em causa perspectivas que, sendo alimentadas pelo mito da existência de uma época dourada da família que se caracterizaria pela harmonia familiar e pela existência de pais atenciosos, assentam na ideia de um deficitário funcionamento das famílias e de um reduzido envolvimento destas na vida escolar dos seus filhos. Ora, em oposição à ideia de demissão “*as análises devolvem-nos uma outra imagem, a de um crescente investimento nos projectos educativos e escolares dos filhos, no quadro de uma valorização dos laços afectivos familiares como suporte da identidade e da realização pessoal.*” (Diogo, 2010: 93).

7 – EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

Tal como se referiu no ponto 4 deste relatório, a razão central que levou os alunos a optar pelo ensino secundário profissional prende-se com o trabalho, considerando que o ensino profissional proporciona melhores possibilidades em termos de trabalho futuro.

³⁴ Nos anos lectivos 2013/2014 e 2014/2015, a percentagem de alunos dos cursos profissionais que afirmaram querer deixar de estudar após a conclusão dos cursos situou-se, respectivamente, em 36,3% e 38,1%, enquanto a percentagem de alunos dos cursos científico-humanísticos se situou, respectivamente, em 4,7% e 6,2%.

Não admira, desta maneira, que a grande expectativa em relação a este subsistema seja a de que este lhes proporcione condições, mediante o fornecimento dos conhecimentos e competências necessários, para o exercício da vida profissional (*gráfico XLVI*).

Porém, em matéria profissional, o que sobressai é a grande incerteza quanto ao futuro (*gráfico LII*). O que não é surpreendente, tendo em conta, num plano mais alargado, a forte mudança que tem vindo a ocorrer no mundo do trabalho e a que os alunos não são indiferentes. Esta mudança assenta, no caso português, numa crescente representação das formas instáveis de empregar (contratação a prazo/termo, recibos verdes, trabalho temporário, trabalho clandestino, entre outras) e que começa a desenhar-se a partir da segunda metade dos anos 70 – com a publicação da legislação que regulamenta a contratação a prazo³⁵ – e ao longo dos anos 80³⁶, intensificando-se a partir de meados dos anos 90.

Com efeito, as mudanças económicas e tecnológicas levaram a que os empregadores passassem a utilizar, como estratégia de acção, formas de emprego que permitiram uma maior flexibilização nos “*modos de gestão da mão-de-obra*” (Rodrigues, 1988: 247), originando, assim, uma diminuição dos custos salariais, do poder negocial dos trabalhadores e, ainda, uma maior facilidade na libertação de mão-de-obra excedentária. Tal estratégia implicava a superação de determinadas dimensões características ou “*típicas*” do emprego tradicional (*id.*: 205), nomeadamente: a) estabilidade de emprego, caracterizada por um contrato de duração indeterminada e, ao mesmo tempo, pelo controlo rígido dos despedimentos; b) garantia de remuneração, com salário mínimo assegurado, pagamentos especiais do trabalho suplementar e actualização periódica dos salários; c) regulamentação do período de trabalho, com o estabelecimento de um período máximo de trabalho e direito a descanso semanal e férias; d) ligação do trabalhador a um empregador e a um local de trabalho, sendo este último legalmente definido como propriedade da empresa; e) organização e protecção sindical; f) direito à greve.

³⁵ A regulamentação dos contratos de trabalho a prazo é estabelecida através do Decreto-Lei n.º 781/76, de 28 de Outubro.

³⁶ Veja-se M.^a João Rodrigues (1988), *O Sistema de Emprego em Portugal: Crise e Mutações*.

A subversão de alguns destes princípios, mais do que uma medida conjuntural, tornou-se num meio de transformação do sistema estrutural de emprego. A política de flexibilização da mão-de-obra desenvolveu novos tipos de emprego. Deste modo, o trabalho, enquanto mecanismo de inserção e de integração social e de reconhecimento, garantindo níveis básicos de protecção social, ficou sujeito a um processo de fragilização. Em sua substituição, tem ganho força um modelo que assenta, em larga medida, no crescimento acentuado das formas de trabalho intermitentes e, não raras vezes, socialmente pouco protegidas. A contratação a termo³⁷, o trabalho temporário³⁸ e a (falsa) prestação de serviços³⁹ são exemplos ilustrativos de uma regra na prática contratual e não já de uma excepção.

Com esta prática, a ideia de fazer coexistir na organização um grupo estável e um grupo flexível de trabalhadores foi colocada de parte. A excepção parece ter ganho o estatuto de regra com a alteração significativa do peso relativo daquilo a que, em matéria de dimensões típicas do emprego tradicional, Dubar (1997: 164) chama o “*sector central*” e o “*sector periférico*” do mercado de trabalho: o primeiro, incluindo os trabalhadores que à organização interessaria conservar como forma de assegurar a sua produção normal; o segundo, incluindo os trabalhadores que reforçariam o primeiro grupo e recrutados de acordo com as oscilações do volume de trabalho.

Na verdade, aqueles que entram na vida activa fazem-no, geralmente, através de uma destas formas de contratar. Nestas circunstâncias, o risco dos indivíduos não terem

³⁷ A contratação a termo, tendo sido concebida para regular o recrutamento de mão-de-obra para a execução de tarefas de natureza eventual, extraordinária ou sazonal, tornou-se num modo de empregar expressivo no contexto do trabalho português. A contratação a termo não se destina, em muitos casos, à “*satisfação de necessidade temporária da empresa e pelo período estritamente necessário à satisfação dessa necessidade*” (Código do Trabalho: art.º 140.º, n.º 1, da Lei n.º 7/2009, de 12 de Fevereiro, artigo que não sofreu alterações nas três revisões efectuadas ao Código do Trabalho através das Leis n.ºs 105/2009, de 14 de Setembro, 53/2011, de 14 de Outubro e 23/2012, de 25 de Junho), mas sim a assegurar um trabalho regular e continuado e, nestes termos, tendo por fim iludir as disposições que regulam o contrato sem termo.

³⁸ Considera-se contrato de trabalho temporário o contrato de trabalho a termo celebrado entre uma empresa de trabalho temporário e um trabalhador, pelo qual este se obriga, mediante retribuição daquela, a prestar a sua actividade a utilizadores, mantendo-se vinculado à empresa de trabalho temporário – Código do Trabalho: art.º 172.º, alínea a), da Lei n.º 7/2009, de 12 de Fevereiro, artigo que não sofreu alterações nas três revisões efectuadas ao Código do Trabalho através das Leis n.ºs 105/2009, de 14 de Setembro, 53/2011, de 14 de Outubro e 23/2012, de 25 de Junho.

³⁹ A relação designada por “prestação de serviços” não tem, numa boa parte dos casos, outro propósito senão o de iludir as disposições que regulam uma relação de trabalho dependente e que implica a celebração de um contrato “*pelo qual uma pessoa singular se obriga, mediante retribuição, a prestar a sua actividade a outra ou outras pessoas, no âmbito de organização e sob a autoridade e direcção destas*” – Código do Trabalho: art.º 11.º, alínea a), da Lei n.º 7/2009, de 12 de Fevereiro, artigo que não sofreu alterações nas três revisões efectuadas ao Código do Trabalho através das Leis n.ºs 105/2009, de 14 de Setembro, 53/2011, de 14 de Outubro e 23/2012, de 25 de Junho.

acesso, ao longo de toda uma vida activa, àquilo a que comumente se designa por um estatuto profissional estável, assente em vínculos de trabalho de duração indeterminada, parece ser crescente nas sociedades modernas.

É neste contexto de incerteza e risco que se exige aos indivíduos que arrisquem, que assumam riscos, que sejam empreendedores. Efectivamente, nas sociedades modernas, cuja construção se tem vindo a alicerçar na insegurança (Castel, 2003), proliferam os discursos que apelam a um certo perfil de trabalhador em que o “espírito empreendedor” – associado à responsabilidade individual, à competição, à criatividade, à adaptabilidade e à flexibilidade – se destaca enquanto requisito fundamental para enfrentar os problemas actuais, especialmente os problemas de emprego.

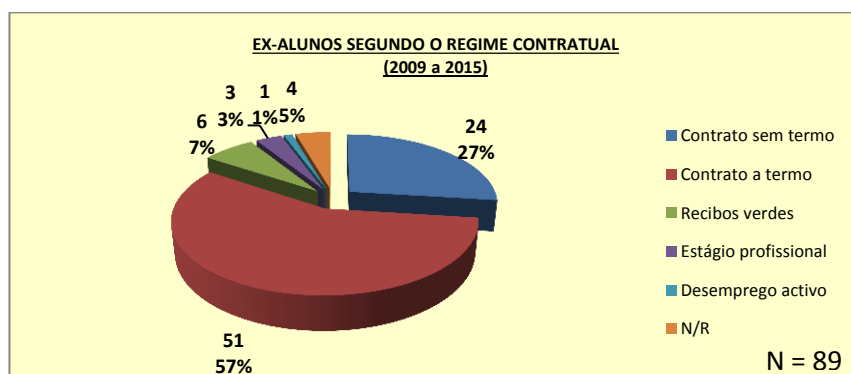
O desemprego e a precariedade surgem, deste modo, como oportunidades para o desenvolvimento do empreendedorismo, o que, no dizer de Duarte (2013: 18), aponta para uma “*mudança de mentalidades*” traduzida numa

“(...) ressimbolização da ruptura que significaria o desemprego, revestindo-a agora de um sentido positivo. (...) tal poder-se-ia traduzir na seguinte síntese discursiva: ‘estás desempregado ou num emprego precário? Estás em risco de perder o teu emprego? Não te preocupes, tens apenas que ser empreendedor, que ter espírito de iniciativa, que contar contigo. Não tens ‘espírito empreendedor’ Não te preocupes, podes aprender a ser empreendedor, podes frequentar acções de formação, podes ler livros de desenvolvimento pessoal e de auto-ajuda, podes frequentar cursos de coaching; está apenas nas tuas mãos a solução para o problema’.”

Organizada em torno da flexibilidade e do empreendedorismo, esta configuração, a que Boltanski e Chiapelo (1999), servindo-se da literatura de gestão, fazem referência para dar conta do “*novo espírito do capitalismo*”, assenta numa lógica de trabalho em rede em que a ‘flexibilidade’ é apontada como condição do progresso económico e social e o empreendedorismo como condição do progresso e sucesso individual, seja para aceder ao mercado de trabalho, seja para se manter nesse mesmo mercado.

O estudo, já atrás referenciado, sobre os percursos escolares e de inserção profissional dos ex-alunos que concluíram os cursos entre 2009 e 2015, produzido pelo Gabinete de Desenvolvimento Estratégico da Fundação Monsenhor Alves Brás em 2016, permite perceber, a partir de uma amostra constituída por 136 ex-alunos de um universo de 235, que, dos 89 ex-alunos que se encontravam a trabalhar, somente 27% se encontravam contratados sem termo, os restantes encontravam-se contratados a termo (57%), com

recibos verdes (7%), em estágio profissional (3%) e em situação de desemprego activo⁴⁰ (1%):



Encontramo-nos num tempo em que o mundo do trabalho, ao contrário do que sucedia há umas décadas atrás⁴¹, se caracteriza por ser pouco linear (Pais: 2005), especialmente nas gerações mais jovens, cujos percursos profissionais são *“marcados pela instabilidade e pelo risco, ainda que em alguns casos com tónica nas oportunidades e na realização”* (Guerreiro & Abrantes, 2004: 28).

Todos os indicadores parecem, pois, apontar para uma mudança de paradigma em que o futuro, ao nível do trabalho, passa a estar completamente em aberto: por um lado, a lógica do *“trabalho em rede”* tende a difundir-se cada vez mais, constituindo-se como o centro do sistema; por outro lado, o fosso que separa a decisão do conhecimento parece acentuar-se; ou seja, um mundo que impõe a cada *“um de nós o fardo de ter que tomar decisões cruciais que podem afectar a nossa sobrevivência sem qualquer base de conhecimento adequado”*⁴² e, por vezes, *“sem ter consciência das suas consequências”* (Žižek, 1999: 450-451). Na verdade, a incerteza que caracteriza o mundo moderno de hoje torna difícil prever os resultados das decisões que os indivíduos possam tomar

⁴⁰ Programa CTTS – Ocupação Temporária de Trabalhadores Beneficiários de Subsídio de Desemprego.

⁴¹ Em que *“graças a trajetórias profissionais claramente definidas, a tarefas extenuantes, mas de uma regularidade tranquilizadora, à estabilidade considerável das equipas de trabalho, à grande utilidade dos conhecimentos e, portanto, ao elevado valor concedido à acumulação de experiência profissional, os riscos do mercado laboral podiam ser mantidos sob controlo, a incerteza via-se mitigada ou desaparecia por completo, e os medos eram desterrados para o terreno marginal dos ‘azares da sorte’ ou dos ‘acidentes fatais’, evitando-se assim que saturassem o decorrer da vida quotidiana.”* (Bauman, 2006a: 15).

⁴² *“Les ‘deuxièmes Lumières’ imposent à chacun d’entre nous le fardeau d’avoir à prendre des décisions cruciales pouvant affecter notre survie elle-même, sans aucun fondement adéquat em termes de Connaissance. (...) La liberté de décider dont jouit le sujet de ‘société’ n’est pas la liberté de pouvoir décider librement de sa destinée, mais la liberté source d’angoisse de celui qui est constamment contraint de prendre des décisions sans avoir conscience de leurs conséquences.”*

(sejam profissionais, sejam pessoais), requerendo a aquisição de novas capacidades que os tornem adaptáveis e flexíveis.

Está-se num tempo em que a lógica de projecto (Boltanski e Chiapello, 1999; Boltanski, 2001) assume uma importância crescente no mundo do trabalho. E sendo assim, a empregabilidade passará a estar cada vez mais condicionada pela capacidade dos indivíduos se movimentarem na “rede”, ou seja, a prova da sua grandeza passa a ser dada pela sua capacidade de adaptação e flexibilidade perante experiências de trabalho que tendem a apresentar um carácter transitório e uma grande diversidade em termos das competências exigidas.

8 – CIDADANIA

Os resultados sobre a vida associativa dos alunos, fora do contexto escolar, dão conta de um nível de participação muito reduzido (*gráfico LIII*), quer em termos de associativismo recreativo, religioso, desportivo e de solidariedade, quer especialmente em termos de associativismo cívico e político (associações políticas, associações ecologistas, associações de defesa de direitos humanos).

Estes resultados não são surpreendentes. Em primeiro lugar, por não se diferenciarem dos que, em matéria de associativismo juvenil, se encontram em diferentes investigações: quer as desenvolvidas no âmbito do GEPE (Duarte & Roldão, 2007: 34-35; Rodrigues & Roldão, 2010: 77-79; Fernandes, Nóvoas & Duarte, 2013: 21-24), quer as desenvolvidas por Fernandes (1998) e por Pais (1998).

Em segundo lugar, por Portugal ser o país, em termos europeus, que apresenta o mais baixo interesse pela política. Política entendida em sentido amplo (incluindo os partidos políticos, mas também os grupos ecológicos, os grupos de intervenção cívica, os novos movimentos sociais, entre outros) e que funciona como barómetro da preocupação dos cidadãos pela “coisa pública” (*quadro III*).

Em terceiro lugar, por Portugal, para além de apresentar o mais baixo interesse pela política, ser um dos países europeus que apresenta um dos mais baixos índices de

confiança nas suas instituições: parlamento nacional, sistema jurídico, polícia, políticos e partidos políticos (*quadros IV e V*).

Os resultados obtidos sobre a vida associativa dos alunos em contexto escolar não revelam uma situação que se diferencie significativamente do que acontece fora deste contexto. É escassa a sua participação e o seu envolvimento na vida da escola.

O associativismo constitui um dos indicadores utilizados para aferir da disposição dos indivíduos em assumir e exercer os direitos, as liberdades e garantias que as sociedades democráticas proporcionam e que, no caso português, se encontram consagrados na Constituição da República⁴³. Cultivar essa disposição faz parte da missão da escola enquanto espaço de educação para a cidadania. Restringir a escola ao que acontece na sala de aula é limitar severamente o alcance do ensino e da aprendizagem. Há outras iniciativas escolares e outros espaços propiciadores de diferentes experiências de aprendizagem⁴⁴. Nessa medida, revestem-se de uma especial importância os trabalhos escolares em que os alunos se vejam envolvidos e a que atribuam sentido (Dubet, 2002: 156)⁴⁵, proporcionando, desse modo, níveis de interesse, responsabilidade e disciplina mais elevados.

Acontece que a participação dos alunos na vida da EP-ASAS, circunscrevendo-se basicamente à sala de aula e a actividades que dela decorrem, como é o caso dos projectos de turma e da eleição do delegado e subdelegado de turma (*gráfico LIV*), não é suficientemente forte de modo a estreitar a relação entre estes e a escola e, dessa maneira, a prevenir situações de desinteresse, irresponsabilidade e indisciplina que condicionam severamente as aprendizagens.

⁴³ Direitos, liberdades e garantias pessoais (artigos 24.º a 47.º); Direitos, liberdades e garantias de participação política (artigos 48.º a 52.º); Direitos, liberdades e garantias dos trabalhadores (artigos 53.º a 57.º); Direitos e deveres económicos, sociais e culturais (artigos 58.º a 79.º).

⁴⁴ A “Semana Interdisciplinar”, nas suas seis edições, tem constituído um espaço fora da sala de aula em que os alunos têm a oportunidade de mostrar os trabalhos que desenvolvem ao longo do ano lectivo.

⁴⁵ “*L'épreuve du travail de professeur ne consiste pas seulement à établir un ordre scolaire (...). L'enseignant doit aussi obtenir l'adhésion subjective des élèves, afin qu'ils entrent dans les univers intellectuels qui leur sont proposés. En effet, le travail scolaire ne consiste pas seulement à aligner des heures de cours, à apprendre des leçons et à respecter des règles, il faut aussi que le sujet s'y engage et donne sens à cette activité. Pour le dire simplement, il faut que les élèves soient motivés.*” (Dubet, 2002 : 156).

9 – PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS IDENTIFICADOS PELOS ALUNOS

Na avaliação final sobre o funcionamento da escola, os alunos identificam, como pontos fortes, a maneira como são dadas as aulas, a maneira como é feita a avaliação nas várias disciplinas, a relevância dos projectos de turma na sua formação, as actividades que compõem a Semana Interdisciplinar. Como pontos fracos, a relação da Direcção com os alunos e, ainda, a aplicação da justiça na escola.

Esta avaliação final confirma, no geral, o que os alunos já tinham manifestado anteriormente: a) uma apreciação globalmente favorável em relação à maneira como são dadas as aulas, à maneira como é feita a avaliação nas várias disciplinas, aos projectos de turma – realçando a sua relevância formativa – e às actividades que compõem a Semana Interdisciplinar; b) uma apreciação crítica, por um lado, no que concerne à distância que a Direcção da escola mantém com os alunos, não dando, no entender destes, explicações claras sobre as decisões que toma, dando, azo, por isso, a um clima de insatisfação e mau estar que não favorece a identificação com a escola; por outro lado, no que respeita à justiça, pois a sua aplicação, na perspectiva dos alunos, revela-se, em certas situações, injusta.

CONCLUSÕES

Os alunos que frequentam presentemente a EP-ASAS apresentam um assinalável desvio etário em relação aos anos de escolaridade em que se encontram. Este desvio etário resulta, em grande parte, do número de retenções a que foram sujeitos ao longo do seu percurso escolar.

Considerando os prejuízos resultantes de uma política de retenção imposta pela escola, nomeadamente os de ordem socio-afectiva, admite-se que muitos dos alunos tenham iniciado os cursos que actualmente frequentam numa situação de forte interiorização do insucesso escolar e, por consequência, com uma imagem muito desvalorizada de si próprios. Imagem que a escola, apesar de tudo, parece reparar, a avaliar pelos dados em estudos efectuados ao longo dos anos sobre os percursos escolares e de inserção profissional dos ex-alunos.

A realidade familiar dos alunos apresenta uma grande variedade: alunos que vivem com o pai e com a mãe, alunos que vivem só com a mãe, alunos que vivem só com o pai, alunos que vivem com a mãe e com o padrasto, alunos que vivem com o pai e com a madrasta e, ainda, alunos que vivem em outras tipologias familiares. Esta variedade não surge isoladamente, ela é influenciada por profundos processos de mudança que têm marcado a sociedade portuguesa.

Em termos de origem social, parte significativa dos alunos provém de famílias com escassos recursos escolares e profissionais, o que não é surpreendente, visto que Portugal, pese embora o incremento registado nos últimos anos em matéria de formação escolar e profissional, continua no patamar inferior do elenco de países que compõem a União Europeia.

Sobre as relações existentes na escola, os alunos consideram que há uma boa relação entre professores e alunos, gostam do convívio com os colegas e sentem-se seguros. Não partilham, porém, da mesma opinião no que se refere ao ambiente de turma e à Direcção.

Relativamente ao ambiente de turma e à sua contribuição para a aprendizagem, as “atitudes desajustadas”, traduzidas em “posturas e comportamentos inadequados em sala de aula” e “desobediência ao professor”, constituem, de acordo com os relatórios da Comissão de Ética, Disciplina e Saúde, as situações comuns. Situações que assumem significado em termos da sua frequência e que geram, apesar da sua reduzida gravidade, um ambiente pouco propício à aprendizagem.

Quanto à Direcção, os alunos assinalam a relação distante que mantém com os alunos, ao ponto de muitos destes dizerem que não sabem quem são as pessoas que compõem este órgão.

É a partir dos últimos anos lectivos, com a identificação de alguns casos, que o tráfico e o consumo de droga passam a integrar o rol de preocupações dos órgãos de gestão da escola. A eclosão do problema na EP-ASAS coincide com o aumento expressivo do consumo de drogas registado em contexto das populações escolares a partir de 2010. O

haxixe, a canábis e o ecstasy constituem as substâncias mais consumidas e que esse consumo é regular, o que está de acordo com o perfil assinalado pelo SICAD para os contextos escolares.

A razão mais apontada pelos alunos para a escolha do ensino secundário profissional prende-se com o trabalho. Entendem que o ensino profissional proporciona mais oportunidades em termos de trabalho futuro e, por isso, a grande expectativa que têm é que este subsistema de ensino lhes forneça os conhecimentos e competências necessários para o exercício da vida profissional.

Embora seja globalmente positiva a avaliação que os alunos fazem das várias dimensões do curso (matéria dada de um modo geral interessante, boa preparação para a vida profissional, instrumentos de avaliação geralmente adequados, professores de um modo geral bem preparados do ponto de vista do conhecimento e do ponto de vista pedagógico), é às visitas de estudo que a crítica se faz sentir de maneira mais vincada, considerando que o seu número, muito embora tenha aumentado nos três últimos anos lectivos, se mantém insuficiente, dada a importância de que as mesmas se revestem em termos de aprendizagem nos cursos profissionalizantes.

No que concerne às dificuldades sentidas, os alunos indicam que essas dificuldades se prendem, na maior parte dos casos, com disciplinas das componentes científica e sociocultural dos cursos. Sublinham que as dificuldades se acentuam à medida que se acentua o pendor teórico das disciplinas e, ao mesmo tempo, apelam a uma maior flexibilidade dos professores em matéria de metodologias utilizadas, bem como a um tratamento mais personalizado dado a cada aluno.

Em termos de mobilidade escolar futura, o que leva os alunos a manifestar vontade de mudar de escola prende-se com razões que se encontram à margem das questões centrais da acção educativa. O que, aliás, está de acordo com a avaliação positiva da maior parte das dimensões do curso, nomeadamente as que dizem respeito ao saber dos professores e à sua qualidade pedagógica, não surpreendendo que o número de alunos que manifesta vontade de mudar de curso seja inferior ao número de alunos que manifesta vontade de mudar de escola.

Em matéria de expectativas em relação ao futuro escolar, cerca de dois terços dos alunos manifestam vontade de continuar a estudar após a finalização do curso que frequentam. Estes resultados estão em linha com os resultados globais dos cursos profissionalizantes, mas muito abaixo dos resultados dos cursos científico-humanísticos. Os cursos profissionalizantes, ao conferirem dupla certificação (escolar e profissional), apresentam uma elevada a percentagem de alunos cuja expectativa é deixar de estudar e ingressar no mercado de trabalho.

No que se refere às perspectivas profissionais de médio prazo, o que sobressai, nas indicações dadas pelos alunos, é a grande incerteza. O que não é de estranhar, tendo em conta a forte mudança que tem vindo a ocorrer no mundo do trabalho e que parece apontar para um novo paradigma em que o futuro passa a estar completamente em aberto.

Os resultados sobre a vida associativa dos alunos, fora do contexto escolar, dão conta de um nível de participação muito reduzido, seja em termos de associativismo recreativo, religioso, desportivo e de solidariedade, seja em termos de associativismo cívico e político (associações políticas, associações ecologistas, associações de defesa de direitos humanos).

O mesmo sucede em contexto escolar. É escassa a participação e o envolvimento dos alunos na vida da escola. Ela circunscreve-se, basicamente, à sala de aula e às actividades que dela decorrem, como é o caso dos projectos de turma e da eleição do delegado e subdelegado de turma, o que não é suficientemente forte de modo a estreitar a relação entre os alunos e a escola e, dessa maneira, a prevenir situações de desinteresse, irresponsabilidade e indisciplina que condicionam severamente as aprendizagens⁴⁶.

⁴⁶ A participação de representantes dos alunos na elaboração do Projecto Pedagógico da escola, nas reuniões do Conselho Pedagógico, na Comissão de Ética, Disciplina e Saúde, na elaboração e explicação aos colegas do Regulamento Interno, bem como a criação de condições que facilitem o ressurgimento da Associação de Estudantes e, ainda, o desenvolvimento de iniciativas que confirmem aos alunos a oportunidade de mostrarem os seus trabalhos (dentro e fora da escola), à semelhança do que sucede com a Semana Interdisciplinar, são formas possíveis de responsabilizar e de aproximar os alunos da escola.

Constituindo o associativismo um indicador importante para aferir da disposição dos indivíduos em assumir e exercer os direitos, as liberdades e garantias que as sociedades democráticas proporcionam, cabe à escola cultivar essa disposição enquanto espaço de educação para a cidadania.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2005). “As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico”. In *Interações*, n.º 1, Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém, pp. 25-53.
- Abrantes, P. (2008). “Causas e consequências da distância entre ciclos do ensino básico”. In *actas VI Congresso Português de Sociologia*, UNL e FCSH.
- Alves, N. (2005). *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1999 – 2003*. Divisão de Planeamento e Gestão da Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Barreto, A. (2002). *Tempo de Incerteza*. Lisboa: Relógio d’Água Editores.
- Bauman, Z. (1998 [1997]). *O Mal-Estar da Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2006a [2005]). *Confiança e Medo na Cidade*. Lisboa: Relógio d’Água Editores.
- Bauman, Z. (2006b [2003]). *Amor Líquido – Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos*. Lisboa: Relógio d’Água Editores.
- Bauman, Z. (2007 [1991]). *Modernidade e Ambivalência*. Lisboa: Relógio d’Água Editores.
- Beck, U. (2010). *Sociedade de Risco – rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34.
- Beck, U. (2015). *Sociedade de Risco Mundial: em busca da segurança perdida*. Lisboa: Edições70.
- Bernstein, B. (1982). “A educação não pode compensar a sociedade”. In Sérgio Grácio e Stephen Stoer. *Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Boltanski, L. & thévenot, L. (1991). *De la Justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

- Boltanski, L. & Chiapello, È. (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. (2001). “A Moral da Rede? Críticas e Justificações nas Recentes Evoluções do Capitalismo”. *Fórum Sociológico* n.º 5/6 (nova série), pp. 13-35.
- Carneiro, R. (dir-coord.), Caraça, J. & Pedro, M.^a E. S. (coord-adjuntos). *O Futuro da Educação em Portugal – Tendências e Oportunidades: Um Estudo de Reflexão Prospectiva*. Tomo II, Capítulo V, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, pp. 105-151.
- Carneiro, M.^a de L. S. R (2013). “Custos no Sistema de Segurança Social: Repartição versus Capitalização”. *XIII Congresso do Instituto Internacional de Custos*. Organizado pela Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas e realizado na Alfândega do Porto nos dias 18 e 19 de Abril de 2013 (<http://www.otoc.pt/news/PENCUSTOS/pdf/112.pdf>).
- Castel, R. (2003). *L'Insécurité Sociale. Qu'est-ce qu'être protégé*. Paris:, Seuil/La République des Idées.
- Castro, A. (coord.), Costa, S., Santos, M., Antunes, M. & Guerra, I. (2012). *A Cidade Incerta – Barómetro do Observatório de Luta Contra a Pobreza na Cidade de Lisboa*. Porto: EAPN Portugal/Rede Europeia Anti-Pobreza.
- CNE (2015, 2016, 2017, 2018). *Recomendação – Retenção Escolar nos Ensino Básico e Secundário*.
- Conboy, J., Moreira, I., Santos, I. & Fonseca, J. (2013). “Práticas e Consequências da Retenção Escolar: Alguns Dados do PISA”, in Veloso, L. e Abrantes, P. (org.), *Sucesso escolar: da Compreensão do Fenómeno às Estratégias para o Alcançar*, Lisboa: Mundos Sociais, pp. 9-27.
- *Constituição da República Portuguesa*.
- Correia, T., Costa, L. P. & Policarpo, V. (20015). *Utentes de Instituições de Solidariedade Social – Uma Abordagem à Pobreza nesta População*. Lisboa: Banco Alimentar Contra a Fome. CESOP-Centro de Estudos e Sondagens de Opinião e Entreeajuda-Apoio a Instituições de Solidariedade Social.
- Decreto-Lei n.º 781/76, de 28 de Outubro – estabelece as regras da contratação a prazo.
- Decreto-Lei n.º 152/91, de 23 de Abril – define o estatuto do dirigente associativo estudantil, com as alterações que lhe foram introduzidas através do Decreto-Lei n.º 55/96, de 22 de Maio.
- Decreto-Lei n.º 124/2011, de 29 de Dezembro – extingue o IDT,IP (Instituto da Droga e da Toxicodependência) e cria o SICAD (Serviço de Intervenção nos

Comportamentos Aditivos e nas Dependências) que integra a administração directa do Estado, no âmbito do Ministério da Saúde.

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho – estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos.
- Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de Junho (regula o funcionamento das escolas profissionais).
- Diogo, A. M. (2010), “Do Envolvimento dos Pais ao Sucesso Escolar dos Filhos: Mitos, Críticas e Evidências”, *Sociologia da Educação*, Revista Luso-Brasileira, 1, pp. 71-96.
- Duarte, A. M^a. (2013). “De precário e de empreendedor todos temos (que ter) um pouco? Reflectindo sobre as narrativas de construção da identidade do trabalhador contemporâneo”. In *Trabalho, Organizações e Profissões: recomposições conceptuais e desafios empíricos*. Associação Portuguesa de Sociologia, Secção Temática Trabalho, Organizações e Profissões.
- Duarte, I (coord.), Roldão, C. et al (2007). *Estudantes à Entrada do Secundário*, Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação.
- Dubar, C. (1997 [1991, 1995]). *A Socialização – Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de L’Institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- EAPN Portugal/Rede Europeia Anti-Pobreza (2014). *Indicadores sobre a Pobreza. Dados Europeus e Nacionais*.
- EAPN Portugal/Rede Europeia Anti-Pobreza (2015). *Compromisso para uma Estratégia Nacional de Erradicação da Pobreza*.
- Fernandes, A. (1998). “Identidade Nacional e Cidadania Europeia”. In Cabral, M. V. e Pais, J. M. (coord.). *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta Editora, pp. 307-357.
- Fernandes, S., Nóvoas, D. & Duarte, J. (2013). *Estudantes à Saída do Secundário – 2011/2012*. OTES – Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário e DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Ferreira, J. B. (1998). “Continuidades e rupturas no ensino básico – a sequencialidade de objectivos”. In *Investigação e reforma educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, pp. 67-91.

- Fundação Monsenhor Alves Brás. Comissão de Ética, Disciplina e Saúde, Relatórios 2012/2013.
- Fundação Monsenhor Alves Brás. Comissão de Ética, Disciplina e Saúde, Relatório 2013/2014.
- Gameiro, J. (1997), *Os Meus, os Teus e os Nossos – novas formas de família*. Lisboa: Terramar.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa, Editorial Presença.
- Giddens, A. (2005), *As Consequências da Modernidade*, Lisboa: Celta Editora.
- Guerreiro, M.^a D. & Abrantes, P. (2004). *Transições Incertas: os Jovens Perante o Trabalho e a Família*. Lisboa: DGEEP – Direcção Geral Estudos, Estatística e Planeamento do Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho.
- Hespanha, P. & Carapinheiro, G. (2002). “A Globalização do Risco Social: Uma Introdução”. In Hespanha, P. e Carapinheiro, G.(orgs.) *Risco Social e Incerteza: Pode o Estado Social Recuar Mais?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 13-23.
- Hespanha, P. et al. (2002). “Globalização Insidiosa e Excludente. Da Incapacidade de Organizar Respostas à Escala Local”. In Hespanha, P. & Carapinheiro, G. (orgs.) *Risco Social e Incerteza: Pode o Estado Social Recuar Mais?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 25-54.
- Hespanha, P. & Valadas, C. (2002). “Globalização dos Problemas Sociais, Globalização das Políticas. O Caso da Estratégia Europeia para o Emprego”. In Hespanha, P. & Carapinheiro, G. (orgs.). *Risco Social e Incerteza: Pode o Estado Social Recuar Mais?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 123-175.
- INE – Instituto Nacional de Estatística. *CAE – Classificação das Actividades Económicas*, Revisão 3.
- INE – Instituto Nacional de Estatística. *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*.
- INE – Instituto Nacional de Estatística. *Censos 2011*.
- INE – Instituto Nacional de Estatística (2010). *Sobre a pobreza, as desigualdades e a privação material em Portugal*.
- Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Machado, F. L. (2011) (coord.), Nóvoas, D. et al. *Estudantes à Entrada do Secundário – 2010/2011*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação.

- Pais, J. M. (1998). “Grupos Juvenis e Modelos de Comportamento”. In Cabral, M. V. & Pais, J. M. (coord.). *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta Editora, pp. 135-214.
- Pais, J. M. (2005). *Ganchos, Tachos e Biscates – Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar.
- Pedro, M.^a E. S., Neves, N., Rua, J. S. & Neves, M.^a J. (2001). *As Saídas do Ensino Secundário. Que Expectativas?* Ministério da Educação, Observatório Permanente do Ensino Secundário.
- Pedro, M.^a E. S., Neves, N., Rua, J. S. & Neves, M.^a J. (2002). *A Formação de Nível Secundário e a Inserção Profissional*. Ministério da Educação, Observatório Permanente do Ensino Secundário.
- Pedrosa, I. (2012). “A Instalação do Medo”. *Sol*, edição de 27 de Novembro de 2012.
- Pereira, J. C. S. (1988). *O Trabalho Temporário – Excepção ou Regra na Prática Contratual*. Coleção Estudos, Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Pinto, J. M. (1991). “Escolarização, Relação com o Trabalho e Práticas Sociais”. In Stoer, S. (org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – Uma Abordagem Pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 15-32.
- Pinto, J. M. (2007). *Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março – aprova a *Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação*.
- Quintas, H. & Gonçalves, J. A. (2013). “Práticas e Estilos de Liderança”. In Veloso, L. (org.). *Escolas e Avaliação Externa. Um Enfoque nas Estruturas Organizacionais*. Lisboa: Mundos Sociais, pp. 125-159.
- Ricardo, A. (2013). *Práticas Educativas no Ensino Secundário Profissional: Escola Profissional de Agentes de Serviço e Apoio Social – Estudo de Caso*. Lisboa: Fundação Monsenhor Alves Brás.
- Ricardo, A. (2015). *Práticas Educativas no Ensino Secundário Profissional: Escola Profissional de Agentes de Serviço e Apoio Social – Estudo de Caso*. Lisboa: Fundação Monsenhor Alves Brás.
- Rodrigues, M.^a J. (1988). *O Sistema de Emprego em Portugal: Crise e Mutações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Rodrigues, N. (coord.), Roldão, C. et al (2009). *Estudantes à Saída do Secundário – 2008/2009*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação.

- Rodrigues, N. (coord.), Roldão, C. *et al* (2010). *Estudantes à Saída do Secundário – 2009/2010*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books.
- Saraiva, A. J. & Lopes, Ó. (1996). *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 17.^a edição.
- SICAD – Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (2014). *Relatório Anual 2013 – A Situação do País em Matéria de Drogas e Toxicodependências*.
- Veloso, L., Rufino, I. & Craveiro, D. (2013). “Processos de Participação da Comunidade Educativa na Gestão Escolar”. In Veloso, L. & Abrantes, P. (org.). *Sucesso escolar: da Compreensão do Fenómeno às Estratégias para o Alcançar*. Lisboa: Mundos Sociais, pp. 111-124.
- Veloso, L., Rufino, I., Martins, S., Abrantes, P., Craveiro, D., Quintas, H., Gonçalves, J., Vitorino, T. & Caixeirinho, T. (2013). “Avaliação Externa e Sucesso Escolar”. In Veloso, L. e Abrantes, P. (org.). *Sucesso escolar: da Compreensão do Fenómeno às Estratégias para o Alcançar*. Lisboa: Mundos Sociais, pp. 9-27.
- Vieira, M^a. M., Resende, J., Nogueira, M^a. A., Dayrell, J., Martins, A. & Calha, A. (org.) (2013). *Habitar a Escola e as Suas Margens: Geografias Plurais em Confronto*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação.
- Vitorino, T. & Veloso, L. (2013). “Aprendizagem e Resultados Escolares”. In Veloso, L. (org.). *Escolas e Avaliação Externa. Um Enfoque nas Estruturas Organizacionais*. Lisboa: Mundos Sociais, pp. 67-92.
- Zink, R. (2012). *A Instalação do Medo*. Porto: Teodolito – Edições Afrontamento.
- Žižek, Slavoj (2007). *Le Sujet qui Fâche – Le Centre Absent de l’Ontologie Politique*. Paris: Flammarion.

ANEXOS