

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJECTO

Abandono e Insucesso no Sistema de Aprendizagem em Alternância num
Centro de Formação Profissional

Vítor Manuel de Almeida Alhandra

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

Ano 2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



TRABALHO DE PROJECTO

Abandono e Insucesso no Sistema de Aprendizagem em Alternância num
Centro de Formação Profissional

Vítor Manuel de Almeida Alhandra

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação de Adultos

Ano 2009

Trabalho de Projecto Orientado pela Professora Doutora Natália Alves

Dedicatória

*"Entre leigos ou letrados,
fala só de vez em quando,
que nós, às vezes calados,
dizemos mais que falando."*

António Aleixo

Este trabalho é dedicado à memória do meu avô Adelino, pastor na Serra da Estrela desde os sete anos até à idade de ir para a tropa.

Homem sábio, apesar de nunca ter ido à escola, autodidacta, aprendeu a ler e a escrever em folhas soltas de jornais, pensador iletrado, pessoa de histórias de palavras com significado, protagonista da vida real, conselheiro e amigo.

Agradecimentos

À Professora Doutora Natália Alves, orientadora neste trabalho, pelo seu apoio e estímulo durante a preparação e realização deste trabalho de projecto, pela clarividência das suas posições, pela sua análise dissecante de propósitos manifestamente pouco estruturados do candidato, sempre apontando caminhos e evitando as vias do raciocínio obscuro.

Ao Professor Doutor Rui Canário, pela sua disponibilidade, pelas suas aulas arrebatadoras, dinâmicas e motivantes, autênticos livros vivos, onde o saber é transmitido, segundo a segundo, como páginas escritas com palavras de som.

Ao Professor Doutor Belmiro Cabrito, pela sua manifesta abertura em todas as situações, pela compreensão das contingências situacionais do candidato, nomeadamente do conflito temporal entre a situação de estudante e profissional de educação, pelo seu espírito facilitador, pedagogo da vida e da cultura.

À Maria, companheira da minha vida e bálsamo para a minha alma.

Muito Obrigado

Vítor Alhandra

Resumo

O presente trabalho de projecto desenvolvido no âmbito do Mestrado Em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, na área de especialização de Formação de Adultos, aborda a problemática da formação de jovens e adultos pouco escolarizados e o problema do abandono e insucesso no Sistema de Aprendizagem em Alternância num Centro de Formação Profissional.

No primeiro capítulo pretende-se analisar a formação de adultos com base em autores de referência nas ciências da educação. No segundo, com a mesma metodologia, explora-se o campo da educação de jovens.

O terceiro capítulo é focalizado no sistema de aprendizagem em alternância, com o objectivo de se examinar os fundamentos da sua criação, a legislação de suporte e o seu desenvolvimento ao longo destes últimos anos.

Por fim, no último capítulo, aborda-se a problemática do abandono e insucesso no sistema de aprendizagem num centro de formação profissional. Este último capítulo é desenvolvido com base na experiência do candidato enquanto formador no sistema de aprendizagem em alternância durante vários anos. As conclusões apresentadas não têm a pretensão de apontar soluções para o problema do abandono e insucesso neste sistema de formação, mas apenas de contribuir para a discussão desta temática, com vista a obtenção de pistas que possam levar a repensar as práticas formativas.

Palavras-chave: Jovens e adultos pouco escolarizados, formação de adultos, abandono e insucesso, sistema de aprendizagem, tutoria.

Abstract

This research project developed under the Master of Science in Faculdade de Psicologia e Ciências da educação, Universidade de Lisboa, in the area of specialization of training, the training addresses the problem of poorly educated young people and adults and the problem of abandonment and failure in the switching system in a Learning Center for Vocational Training.

The first chapter seeks to examine the training of adults on the basis of the reference authors in science education. In the second, using the same methodology, it explores the field of education for young people.

The third chapter is focused on the learning system in alternation, with the aim of examining the reasons for its creation, legislation and support its development over recent years.

Finally, the last chapter, it addresses the problem of abandoned and failure in the system of learning in a vocational training center. This last chapter is developed based on the applicant's experience as a trainer in the learning system in alternation for several years.

The findings have no desire to point solutions to the problem of abandonment and failure in this system of training, but only to contribute to the discussion of this topic, in order to obtain clues that might lead to rethinking educational practices.

Keywords: Young adults and poor schooling, training, abandonment and failure, learning system, mentoring.

Índice

Dedicatória.....	3
Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract.....	6
Índice de tabelas	8
Introdução.....	9
Capítulo 1 – A Educação e Formação de Adultos	11
1.1 A educação e formação de adultos um processo permanente	11
1.2 A Formação de Adultos em Portugal	17
Capítulo 2 – A Educação de Jovens	19
2.1 Cursos Tecnológicos	19
2.2 Cursos de Educação e Formação	22
2.3 Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)	27
2.4 Os Cursos Profissionais	29
Capítulo 3 - O Sistema de Aprendizagem em Alternância.....	31
3.1 Caracterização do Sistema de Aprendizagem.....	31
3.2 Alterações recentes no Sistema de Aprendizagem.....	35
Capítulo 4 – Experiências nos Cursos de Aprendizagem em Alternância num Centro de Formação Profissional	41
4.1 Considerações Prévias	41
4.2 Caracterização do Centro de Formação	42
4.3 O abandono e insucesso no Sistema de Aprendizagem num Centro de Formação....	50
4.4 As turmas estudadas neste trabalho	53
Capítulo 5 - O Tutor Mediador Pessoal.....	57
Conclusão.....	63
Bibliografia	65
ANEXOS.....	66

Índice de tabelas

TABELA 1 - CURSOS E ÁREAS DE FORMAÇÃO DOS CEF	23
TABELA 2 - ÁREA DE FORMAÇÃO DOS CURSOS CEF	24
TABELA 3 - MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS CEF 1,2 E 3.....	25
TABELA 4 - MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS - TIPO 4, 5, 6 E 7.....	26
TABELA 5 - COMPONENTES, FÓRMULAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE APRENDIZAGEM	38
TABELA 6 - CLASSIFICAÇÃO FINAL NOS CURSOS DE APRENDIZAGEM.....	39

Introdução

- Poderias dizer-me, por favor, que caminho hei-de tomar para sair daqui?

- Isso depende do sítio onde queres chegar! - Disse o Gato.

- Não interessa muito para onde vou... - retorquiu Alice.

- Nesse caso, pouco importa o caminho que tomes - interpôs o Gato.

(Lewis Carrol, Alice no País das Maravilhas)

Este trabalho pretende descobrir os caminhos da educação e formação de jovens e adultos pouco escolarizados, enquadrar o presente, reflectir acerca da educação e a formação no passado, reflectir sobre métodos pedagógicos que possam vir a ser aplicados no futuro no sistema de aprendizagem de jovens.

O principal objectivo deste trabalho de projecto é a redução do abandono e insucesso no sistema de aprendizagem em alternância e apresentar eventuais acções que contribuam para esse fim.

Este estudo é sustentado na experiência do autor enquanto formador neste sistema, na sua reflexão sistemática ao longo da sua carreira de mais de treze anos na formação de jovens e adultos.

Foi durante o ano de 1996 que iniciámos a actividade como formador no sistema de Aprendizagem em Alternância no Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

No ano em referência, e nos anos seguintes, tivemos a oportunidade de acompanhar jovens formandos na sua aprendizagem, nas suas dúvidas acerca da futura profissão, bem como na angústia causada pela ideia da primeira experiência de formação em contexto de trabalho, isto porque a maioria, senão a totalidade, nunca tinha tido qualquer contacto com o mundo do trabalho.

Uma parte significativa destes jovens abandonou os cursos que estava a frequentar. Desde o início tentámos compreender os fundamentos destas decisões; que problemas, que necessidades e que incertezas os teriam levado ao abandono e insucesso no Sistema de Aprendizagem em Alternância.

O formador, actor de proximidade, por vezes, vê a *árvore mas nem sempre consegue imaginar a floresta*, consegue percepção alguns dos problemas dos formandos, mas não consegue integrar a parte do problema no sistema. Com esse objectivo em mente, iniciámos lentamente a tarefa de escrever este trabalho, o qual não teria sido possível

sem a repetida ajuda de todos os professores intervenientes e muito especialmente da nossa orientadora.

Este trabalho de projecto foi desenvolvido no âmbito da frequência do Mestrado Em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, na área de especialização de Formação de Adultos com o tema Educação e Formação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados e coordenado pelos Professores Doutores, Rui Canário, Belmiro Cabrito e Natália Alves.

A frequência deste curso possibilitou-nos o aprofundamento dos nossos conhecimentos acerca da Educação de Jovens e Adultos. Contudo, este aumento de conhecimentos veio, por outro lado, consciencializarnos da necessidade de progredirmos nos estudos acerca desta problemática, de maneira a podermos aplicar estes adquiridos na nossa prática profissional.

Neste trabalho, depois de abordarmos sucintamente as ofertas formativas para Adultos e Jovens pouco escolarizados, centramo-nos no sistema de aprendizagem em alternância e nas eventuais causas de insucesso e abandono neste sistema.

Com base nos seminários que frequentámos durante o mestrado e nos autores de referência recomendados pelos professores, tentámos desenvolver e sustentar o que a nossa experiência profissional nos proporcionou e a qual integrámos neste trabalho.

Este Mestrado articulou-se com um projecto luso-brasileiro, no âmbito do convénio CAPES/GRICES e teve como objectivo promover a qualificação académica e profissional de formadores, professores e técnicos que possuíssem experiência de intervenção no desenvolvimento de ofertas educativas a jovens e adultos pouco escolarizados.

A frequência deste Mestrado não se consubstancia totalmente neste trabalho final. A sua importância e o reflexo que tem na nossa actividade profissional, prolonga-se para além do espaço temporal em que decorreu, criando-nos, desta forma uma necessidade permanente de pesquisa acerca das Ciências da Educação, aditando-nos de uma forma activa à necessidade de evolução pessoal nesta área.

Capítulo 1 – A Educação e Formação de Adultos

1.1 A educação e formação de adultos um processo permanente

A educação de adultos sempre existiu como um processo contínuo que se entrelaça na própria vida de cada indivíduo. Contudo, foi a Revolução Francesa que marcou o início do processo permanente da educação de adultos de forma a cumprir os ideais revolucionários na perspectiva da filosofia das Luzes.

Os sistemas educativos públicos nascem nas sociedades europeias fortemente ligados à construção do Estado a partir de meados do séc. XVIII (Alves *et al.*, 2001), apesar de não assumirem de início um carácter sistemático e alargado que só viria a acontecer após a segunda guerra mundial (Canário, 2000).

Nesta perspectiva escreve Rui Canário:

O período posterior à Segunda Guerra Mundial (os “Trinta Gloriosos”, 1945-1975) é marcado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar, como efeito combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (“corrida à escola”). O fenómeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num “tempo de promessas” (Canário, 1999).

A expansão dos sistemas educativos após a II Guerra Mundial remete-nos para a Teoria do Capital Humano estabelecendo uma relação entre educação e economia.

De acordo com esta perspectiva o investimento na educação deverá gerar um retorno na profissão, pelo aumento da produtividade e dos ganhos (Alves *et al.*, 2001). Deste ponto de vista, a educação é reduzida a um bem de investimento que se rentabiliza pelo retorno que gera no aumento de produtividade, permitindo, ao mesmo tempo, que o trabalhador aufera remunerações mais elevadas.

Esta teoria estabelece uma relação entre a educação e a economia que é sintetizada no seguinte raciocínio:

Mais educação \implies maior produtividade \implies remunerações salariais mais elevadas

Fonte: (Alves *et al.*, 2001)

Com base neste raciocínio, os poderes públicos nacionais das sociedades industriais e de alguns organismos internacionais, apostam no processo de democratização do ensino e no aumento das taxas de escolarização como forma de reduzir as desigualdades sociais (Alves *et al.*, 2001).

Nesta perspectiva, a educação e as desigualdades sociais passam a ser explicadas pelos diversos níveis de habilitação e de formação que os trabalhadores apresentam, esta teoria contribuiu para o mito da mobilidade social, intimamente ligado à Teoria do Capital Humano que se difundiu na transição das sociedades tradicionais para as sociedades industriais.

A noção de mobilidade social refere-se à transição de indivíduos ou grupos de um estrato ou de uma classe social para outra. Não obstante, segundo Boundon, citado por Natália Alves concluiu que “um indivíduo que possui um nível de instrução superior ao do seu pai tem aproximadamente as mesmas possibilidades de manter ou aumentar o seu status social de origem do que um outro detentor de um nível de instrução inferior ou igual ao do seu pai”, apesar de este autor não negar alguma influência da educação sobre mobilidade.

O papel do Estado na educação de adultos tem vindo a apresentar-se como um domínio de controvérsias e repleto de tensões, o que se torna, sobretudo, notório a partir dos anos 70 com o movimento da educação permanente (Cavaco,2008,p.50).

Nos últimos trezentos anos a educação passou por três etapas: na primeira etapa passa das mãos dos privados para as mãos do estado, na segunda foi a massificação da educação e a actual que se pode designar por mercantilização da educação (Fernández,2006). Nesta última etapa a educação passa a ser tratada como um serviço com valor acrescentado, disputado e promovido pela iniciativa privada.

As tendências que marcam actualmente a educação de adultos podem ser identificadas em três domínios; no domínio filosófico, no domínio das práticas educativas e no domínio da investigação (Canário, 2000).

Rui Canário (2000) citando António Nóvoa consubstancia o domínio filosófico em seis princípios:

1º princípio: “ O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...). Mais importante do que pensar em formar este adulto é reflectir sobre o modo com ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”;

2º princípio: “A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidade) e do saber ser (atitudes) ”. Concretizar este objectivo supõe “ uma implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de auto-formação”, bem como “uma participação alargada dos formandos na concepção e implementação do projecto de formação”;

3º princípio: “A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua actividade profissional” A consecução deste objectivo apela a “a uma grande implicação das instituições”, à celebração de um “contrato de formação entre as três partes interessadas (equipa de formação, formandos e instituições)” e à adopção de “uma estratégia de formação em alternância, que viabilize uma ligação estrutural entre os espaços de formação e de trabalho”;

4º princípio: “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na “produção” e não no “consumo” do saber. Este objectivo implica que se procurem levar à prática três conceitos fundamentais da formação de adultos: formação-acção(...), formação-investigação(...) e formação-inovação”. Ou seja, “A formação deve organizar-se numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção”, “a formação deve basear-se no desenvolvimento de um processo de investigação”, “a

formação deve ser encarada como uma função integradora institucionalmente ligada à mudança”.

5º princípio: *“A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação.”*

6º princípio: *“E não nos esqueçamos nunca que, como dizia Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele. A formação tem de passar por aqui.”*

Se não se considerar as características próprias da aprendizagem dos adultos podemos ser confrontados com situações de insucesso e abandono da formação. Para Johan Norbeck (1997) as causas principais do fracasso da educação de adultos são; tratar os adultos como crianças, falar-lhes como se fossem crianças e colocar os adultos em ambientes preparados para crianças, além de que os agentes utilizados na educação dos adultos consideram que existe apenas um tipo educação, utilizada para tanto para jovens como para adultos.

Ademais, a grande maioria dos agentes de educação efectuaram o seu percurso académico sem interrupções, facto que poderá levá-los a considerar o adulto que durante a juventude abandonou a escola, é um indivíduo com reduzida capacidade para aprender.

Encarar a experiência do adulto como ponto de partida para o conhecer, compreender o seu quadro de referência, os seus interesses e a maneira como gosta de aprender, são factores potenciadores do sucesso na educação e formação de adultos. Os adultos aprendem melhor quando relacionam o que estão a estudar com as suas perspectivas pessoais, particularmente quando o formador valoriza e parte dos conhecimentos que o adulto demonstra para a sua exposição. Exposição esta ancorada numa estratégia formativa global, que se vai construindo sessão a sessão, visando um objectivo final.

A identificação do estudante com a figura social da criança ou do adolescente e jovem, marcou a instituição escolar praticamente até meados do século XX, ao mesmo tempo que o referente académico era comum a jovens e adultos (Fernández, 2005).

Como refere Florentino Fernández (2005), nos anos setenta e oitenta delinea-se um novo caminho em direcção a uma sociedade da aprendizagem permanente onde o referente já não é a escola, mas sim a vida; não é a academia, mas sim as necessidades sociais; não é a formação, mas sim a aprendizagem; não são os ensinamentos que oferecem os professores, mas sim as procuras dos aprendizes.

No final dos anos noventa, concluiu-se que os adultos são portadores de experiências pessoais equiparadas à aprendizagem em ambiente formal as quais podem ser reconhecidas e validadas, assentes em novos referentes, para a obtenção de diplomas e títulos académicos (Fernández, 2005).

Rui Canário (2000) referindo-se ao relatório de Gérald Bogard (1991), coloca em questão o modo tradicional de produção da educação, alterando o centro da acção do formador para o formando, transformar o adulto em co-produtor da sua própria formação, para que este abandone o papel de simples consumidor de educação. Esta via não pode ser confundida com a aplicação na formação das chamadas pedagogias activas em voga a partir dos anos sessenta, mas deve ser perspectivada numa “pedagogia da pessoa como totalidade” (Canário, 2000).

A separação entre educação e formação profissional que ao longo dos anos tem determinado a estrutura organizativa dos sistemas de educação/formação, dada a sua desadequação às exigências que os tempos modernos colocam aos cidadãos, dá lugar a uma visão mais abrangente de cada uma destas actividades, as quais, muitas vezes, são apresentadas como sinónimos (Canário, 2000).

A afirmação do termo *formação* em detrimento do de *educação*, segundo o autor, deriva do facto de o primeiro estar ligado à tradição da “formação profissional” e o segundo à “alfabetização”.

Guy Avanzini citado por Rui Canário (2000), na obra intitulada “L’éducation des adultes” propõe as seguintes definições:

“a formação dos adultos tende a aumentar a competência inicial do sujeito no domínio próprio da sua actividade, em função do seu estatuto: é o que designa a noção de “reciclagem” e, por vezes, a de “reconversão profissional”;

“a educação dos adultos visa alargar a polivalência, mas sem modificar o estatuto, tendo em vista os tempos livres ou uma mais sólida cultura geral” (p.12).

Recentemente tem se assistido ao incremento de cursos de formação profissional como resposta para situações de alterações no mundo do trabalho, como panaceia para o problema do desemprego. Segundo Rui Canário (2000), “ A crença nas virtualidades da formação, por vezes encarada como uma condição não só necessária como, também suficiente para o êxito ... segundo a qual para mudar a educação, a saúde, a economia é preciso... formar. Formar...”

Contudo, segundo o mesmo autor, a uma primeira fase de euforia segue-se um sentimento de decepção. Esta ineficácia está associada à repetição do modelo escolar aplicado à formação profissional, ancorada na ideia que o ser humano é uma entidade “programável”.

1.2 A Formação de Adultos em Portugal

A educação de adultos tem vindo a ser identificada com a educação destinada a adultos pobres e com baixa escolarização e entendida como um sinónimo de alfabetização (Canário, 2000). Em Portugal a taxa de pessoas com mais de quinze anos que são analfabetos literais é o mais elevado da União Europeia e tem maior incidência em populações mais idosas e em regiões rurais do interior (Canário, 2000).

Em 2010 a percentagem de adultos analfabetos no mundo deverá ser de cerca de 17%, ou seja uma em cada seis pessoas continuará a não saber ler nem escrever (Fernández, 2006), isto quer dizer que apesar da diminuição percentual da taxa de analfabetos, o aumento populacional faz aumentar o número absoluto de analfabetos. Esta tendência exprime, por um lado, os progressos da escolarização e por outro lado, o acelerado crescimento demográfico (Canário, 2000).

Nestas estatísticas não são contabilizados como analfabetos os indivíduos que, apesar de saberem ler e escrever, podem ser considerados “analfabetos funcionais”, devido à falta de uso social da leitura, por não cultivarem o gosto por ler, nem obterem qualquer prazer na leitura, o que numa grande percentagem dos alfabetizados resultou na ausência de funcionalidade desta aprendizagem, tornando uma parte desta população iliterada (Fernández, 2006).

Actualmente o discurso oficial acerca da educação e formação de adultos restringe-se quase exclusivamente à educação de segunda oportunidade para quem abandonou a escola ou não teve a oportunidade de a frequentar.

O objectivo principal é a obtenção de um certificado escolar e, sempre que possível uma qualificação profissional, materializados pela via do Sistema de Reconhecimento e Validação de Competências (RVCC) e pelos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Pretende-se desta forma aumentar o nível de qualificação e empregabilidade dos adultos activos, promover a formação ao longo da vida e possibilitar a mobilidade e a elevação do seu estatuto social.

O sistema RVCC veio permitir reconhecer e validar saberes adquiridos por meio da educação informal, modalidade educativa que está presente desde que existe

Homem, assim como a aquisição de saberes por via experiencial (Cavaco, 2002, p.27).

Apesar de reconhecer a importância da formação experiencial ao longo da vida dos indivíduos, também se reconhecem as suas limitações (Cavaco, 2002, p.32), pelo que os cursos de educação e formação de adultos (EFA) vieram preencher um espaço no panorama da educação de adultos de forma a colmatar as necessidades sentidas por estes públicos.

Estes cursos apresentam diferentes configurações e permitem obter diversos tipos de certificação, a saber: nível básico, nível secundário (escolar e profissional).

CERTIFICAÇÃO¹

Constituindo-se como uma oferta integrada de educação e formação, os cursos EFA podem assumir vários percursos, em função da certificação que conferem, a saber:

Cursos EFA de nível básico:

- *Dupla certificação (escolar e profissional)*
 - *Certificado do 1º ciclo do ensino básico e certificado de formação profissional de nível 1;*
 - *Certificado do 2º ciclo do ensino básico e certificado de formação profissional de nível 1;*
 - *Certificado do 3º ciclo do ensino básico, diploma do ensino básico e certificado de formação profissional de nível 2.*
- *Certificação escolar*
 - *Certificado do 1º ciclo do ensino básico;*
 - *Certificado do 2º ciclo do ensino básico;*
 - *Certificado do 3º ciclo do ensino básico e diploma do ensino básico*
-
- *Cursos de nível secundário de educação e nível 3 de formação profissional*
 - *Dupla certificação e de habilitação escolar de nível secundário*

¹ Portaria n.º 817/2007 de 27 de Julho

Capítulo 2 – A Educação de Jovens

Definir a juventude é uma tarefa difícil. O conceito de juventude tem sofrido alterações ao longo dos anos. No entanto existe um consenso generalizado, entre os sociólogos sobre o recente prolongamento da juventude nas sociedades ocidentais (Alves, 2008, p.37).

Não sendo nossa intenção desenvolver este tema, queremos delimitar o conceito de “educação de jovens”, enquadrando-o na idade até aos 25 anos.

Partilhamos a ideia de Carmen Cavaco que refere o seguinte:

A preocupação com estes públicos, ao que tudo indica, prende-se com as elevadas taxas de desemprego entre os jovens e com uma estratégia de prevenção de problemas sociais, por se considerar que colocariam grandes problemas ao equilíbrio e à ordem sociais. Neste caso, a educação e formação são tidas como instrumentos para a resolução de dois problemas: o elevado desemprego juvenil e os problemas sociais de natureza conflitual que daí possam advir (Cavaco, 2008, p.80)

Neste contexto, ir-nos-emos debruçar sobre a oferta educativa apresentada como alternativa à escola dita “normal”, e que corresponde a modalidades de cariz profissionalizantes.

2.1 Cursos Tecnológicos

Os cursos tecnológicos² destinam-se a jovens com o 9º ano, ou equivalente, concluído e que pretendem obter uma qualificação inicial para se integrar no mundo do trabalho, mantendo a possibilidade de prosseguir estudos em cursos pós-secundários de especialização tecnológica (C.E.T.) ou no ensino superior.

O que são:

Os Cursos Tecnológicos são cursos profissionalmente qualificantes e estão orientados numa dupla perspectiva: a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para os cursos de especialização tecnológica e para o ensino superior.

² D.L. nº 286/89, de 29 de Agosto

Os Cursos Profissionais destinam-se aos alunos que:

concluíram o 9º ano de escolaridade ou formação equivalente;

procuram um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho;

não excluem a hipótese de, mais tarde, prosseguir estudos.

Os principais objectivos desta oferta educativa e formativa são:

contribuir para que o estudante desenvolva competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão;

privilegiar as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais;

preparar o estudante para aceder a formações pós-secundárias ou ao ensino superior, se for essa a sua vontade.

Os Cursos Tecnológicos têm a duração de 3 anos lectivos correspondentes aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade.

Estes cursos conferem um diploma de conclusão do nível secundário de educação e Qualificação profissional de nível 3.

A matriz curricular dos Cursos Tecnológicos integra:

A componente de formação geral, comum a todos os cursos, que visa a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens e integra as disciplinas de Português, Língua Estrangeira I, II ou III, Filosofia, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação, de frequência obrigatória;

A componente de formação científica, constituída por duas disciplinas, uma trienal e uma bienal, que respondem às necessidades de formação científica da área em que o curso se insere;

A componente de formação tecnológica, que integra três disciplinas, fixas em cada curso: duas trienais e uma bienal (10.º e 11.º anos), e inclui a Área Tecnológica Integrada (ATI), constituída pela Disciplina de Especificação (anual de 12.º ano, sendo esta a escolher pelo aluno), pelo Projecto Tecnológico e pelo Estágio;

O Projecto Tecnológico é uma área curricular não disciplinar que se constitui como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do trabalho de projecto conducente à realização da Prova de Aptidão Tecnológica (PAT).

Os cursos tecnológicos estão agrupados nas seguintes designações: Científico-natural, Artes e Humanidades.

A oferta de cursos é a seguinte:

Agrupamento 1 - Científico-natural

Curso Tecnológico de Informática

Curso Tecnológico de Construção Civil

Curso Tecnológico de Electrotecnia / Electrónica

Curso Tecnológico de Mecânica

Curso Tecnológico de Química

Agrupamento 2 - Artes

Curso Tecnológico de Design

Curso Tecnológico de Artes e Ofícios

Agrupamento 3 - Económico-social

Curso Tecnológico de Administração

Curso Tecnológico de Serviços Comerciais

Agrupamento 4 - Humanidades

Curso Tecnológico de Animação Social

Curso Tecnológico de Comunicação

Avaliação e Exames

O sistema de avaliação nos Cursos Tecnológicos desenvolve-se de acordo com as modalidades que se seguem:

- Avaliação formativa

A avaliação formativa consiste na recolha e análise, de forma contínua e interactiva, de informação sobre os processos de aprendizagem, desempenho e atitudes dos alunos. Os resultados deste tipo de avaliação são de natureza descritiva e qualitativa e devem contribuir para uma regulação da acção pedagógica e das aprendizagens, possibilitando a definição de estratégias de superação das dificuldades que os alunos possam revelar.

- Avaliação sumativa

A avaliação sumativa processa-se de duas formas:

A avaliação sumativa interna efectua-se ao nível de escola, contempla vários instrumentos de avaliação e ocorre no final de cada período lectivo, expressando-se numa escala de 0 a 20 valores em cada disciplina.

A avaliação sumativa externa consiste na realização de exames nacionais no final do 12.º ano, assim distribuídos:

- componente de formação geral: Português B;
- componente de formação específica: todas as disciplinas do 12º ano;
- componente de formação técnica: em regra, uma disciplina (excluem-se as disciplinas com carácter eminentemente prático e de aplicação).

As provas globais do ensino secundário não constituem instrumento de avaliação obrigatório, podendo ser realizadas como instrumento de aferição de conhecimentos, por decisão das escolas, não podendo, no entanto, implicar em caso algum a interrupção das actividades lectivas. (Despacho Normativo nº 11/2003, de 3 de Março)

Considerando que, com a eliminação da obrigatoriedade das provas globais se torna necessário salvaguardar a situação especial dos alunos que não apresentam elementos de avaliação respeitantes a um ou dois períodos lectivos, há que estabelecer a obrigatoriedade de realização, por parte desses alunos, de uma prova especial quando a lei não exigir a realização de exame final nacional. (Despacho Normativo nº 11/2003, de 3 de Março)

2.2 Cursos de Educação e Formação

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) oferecem aos jovens a possibilidade de concluírem a escolaridade obrigatória frequentando um percurso flexível. Estes cursos permitem aos jovens obter uma qualificação académica / profissional e continuarem os estudos.

Para que os jovens possam frequentar um Curso de Educação e Formação é necessário que tenham uma idade igual ou superior a 15 anos, e habilitações escolares inferiores ao 6º, 9º ou 12º ano ou, no caso de já terem o 12º ano concluído, não possuírem qualquer qualificação profissional.

Tabela 1 - Cursos e áreas de formação dos CEF

<p>Os CEF são da responsabilidade conjunta do Ministério da Educação (ME) e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS). Nos estabelecimentos de ensino sob tutela do ME funcionam cursos integrados nas seguintes áreas de formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ambientes naturais e vida selvagem - Artesanato - Audiovisuais e produção dos <i>media</i> - Biblioteconomia, arquivo e documentação - Ciências informáticas - Comércio - Contabilidade e fiscalidade - Construção civil - Construção e reparação de veículos a motor - Cuidados de beleza - Electricidade e energia - Electrónica e automação - Floricultura e jardinagem - Gestão e administração 	<ul style="list-style-type: none"> - Hotelaria e restauração - Indústrias alimentares - Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro - <i>Marketing</i> e publicidade - Materiais - Metalurgia e metalomecânica - Produção agrícola e animal - Protecção do ambiente - Serviços de apoio a crianças e jovens - Serviços domésticos - Silvicultura e caça - Tecnologia dos processos químicos - Terapia e reabilitação
---	--

Fonte: <http://www.anq.gov.pt>

Existem ainda cursos, a funcionar em Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional e noutras entidades formadoras acreditadas.

Os Cursos de Educação e Formação são percursos formativos organizados numa sequência de etapas de formação (desde o tipo 1 ao tipo 7), consoante as habilitações de acesso e a duração das formações.

Áreas de formação

Tabela 2 - Área de formação dos cursos CEF

PERCURSOS DE FORMAÇÃO	HABILITAÇÕES DE ACESSO	DURAÇÃO MÍNIMA (horas)	CERTIFICAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL
Tipo 1*	Inferiores ao 6º ano de escolaridade, com duas ou mais retenções	1125 (Percurso com a duração até 2 anos)	6º ano de escolaridade Qualificação de nível 1
Tipo 2*	Com o 6º ano de escolaridade, 7º ou frequência do 8º ano Com capitalizações de 1/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente	2109 (Percurso com a duração de 2 anos)	9º ano de escolaridade Qualificação de nível 2
Tipo 3*	Com o 8º ano de escolaridade ou frequência, sem aprovação, do 9º ano de escolaridade Com capitalizações de 2/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente	1200 (Percurso com a duração de 1 ano)	9º ano de escolaridade Qualificação de nível 2
Tipo 4	Titulares do 9º ano de escolaridade, ou com frequência do nível secundário com uma ou mais retenções, sem o concluir	1230 (Percurso com a duração de 1 ano)	Certificado de competências escolares Qualificação de nível 2
Curso de Formação Complementar	Titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de um curso de qualificação inicial de nível 2 e o 9º ano de escolaridade, que pretendam prosseguir a sua formação	1020 (Percurso com a duração de 1 ano)	Certificado de competências escolares
Tipo 5	Com o 10º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11º ano, sem aproveitamento, ou titular de percurso tipo 4, ou 10º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com curso de formação complementar	2276 (Percurso com a duração de 2 anos)	Ensino Secundário (12º ano) Qualificação de nível 3
Tipo 6	Com o 11º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente ou frequência do 12º ano sem aproveitamento	1380 (Percurso com a duração de 1 ano)	Ensino Secundário (12º ano) Qualificação de nível 3
Tipo 7	Titular do 12º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim	1155 (Percurso com a duração de 1 ano)	Qualificação de nível 3

* também podem aceder a este percurso os jovens com idade inferior a 15 anos, mediante autorização do Director Regional de Educação competente.

Fonte: <http://www.anq.gov.pt>

Tabela 3 - Matriz curricular dos cursos CEF 1,2 e 3

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIA	DOMÍNIOS DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Mundo Actual Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho Educação Física
Científica	Ciências Aplicadas	Matemática Aplicada Disciplina Específica 2
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade(s) do Itinerário de Qualificação Associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	

Matriz curricular dos cursos de Tipo 1, 2 e 3 -CEF

Fonte: <http://www.anq.gov.pt>

A matriz curricular dos cursos de Tipo 4, 5, 6, 7 e do Curso de Formação Complementar é a seguinte:

Tabela 4 - Matriz curricular dos cursos - Tipo 4, 5, 6 e 7

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	ÁREAS DE COMPETÊNCIA	DOMÍNIOS DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Português Língua Estrangeira Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cidadania e Sociedade	Cidadania e Sociedade Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho Educação Física
Científica	Ciências Aplicadas	Disciplina(s) de Ciências Aplicadas: Disciplina Específica 1* Disciplina Específica 2* Disciplina Específica 3*
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade(s) do Itinerário de Qualificação Associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	

* Disciplinas/domínios de suporte científico à qualificação profissional escolhidas pelo formando.

Fonte: <http://www.anq.gov.pt>

Independentemente da tipologia, todos os CEF integram quatro componentes de formação:

- Sociocultural;
- Científica;
- Tecnológica;
- Prática.

2.3 Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

Com a criação do Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) em 1998 ao qual sucedeu em 2004 o PETI – Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, surgem os Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF). O PIEF são programas que visam dar resposta aos casos de abandono escolar motivados pela exploração do trabalho infantil e que incluem na sua dinâmica duas vertentes fundamentais:

“a vertente educativa e formativa, centrada no reingresso escolar e na definição de percursos alternativos de educação e formação, visando a escolaridade ou a dupla certificação escolar e profissional, e a vertente de integração, orientada para a despistagem de situações e para a disponibilização de respostas de ordem social e económica, para a inserção em actividades de formação não escolar, de ocupação e desenvolvimento vocacional, de orientação e de desporto escolar” .

(Despacho conjunto nº 948/2003 de 20 de Março dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho)

Os PIEF ao nascerem de uma parceria entre os dois ministérios supracitados e tem por objectivos prioritários:

“Favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória a menores e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos 15 anos, em situação de exploração de trabalho infantil, incluindo nas formas consideradas intoleráveis pela Convenção nº 182 da OIT.8

Favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional relativamente a menores com idade igual ou superior a 16 anos que celebrem contratos de trabalho³”

O PIEF é uma medida que é considerada como o último recurso a aplicar depois de tudo ter falhado e concretiza-se, relativamente a cada menor, mediante a elaboração de um Plano de Educação e Formação (PEF) com subordinação aos seguintes princípios:

³ http://www.peti.gov.pt/peeti_menu.asp?menuID=7

- Individualização, tendo em conta a idade, a situação pessoal, os interesses e as necessidades de inserção escolar e social do menor, com base em diagnóstico inicial;
- Acessibilidade, permitindo a intervenção e a integração do menor em qualquer momento do ano lectivo;
- Flexibilidade, permitindo a integração do menor em percursos de educação e formação ou de educação extra-escolar, nomeadamente em acções susceptíveis de certificação ou de creditação no quadro de percurso subsequente;
- Continuidade, procurando assegurar uma intervenção permanente e integrada, através da frequência de actividades de desenvolvimento de competências, designadamente de carácter vocacional, de acordo com os recursos e as ofertas dos serviços e entidades tutelados ou apoiados pelos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, em especial quando concluído o 2.o ciclo do ensino básico sem possibilidade de ingresso imediato em percurso subsequente;
- Faseamento da execução, permitindo o desenvolvimento da intervenção por etapas estruturantes do percurso educativo e formativo do menor;
- Celeridade, permitindo a obtenção de certificados escolares em período de tempo mais curto, nomeadamente de um ano e de dois anos para a conclusão dos 2.o e 3.o ciclos do ensino básico, respectivamente;
- Actualização, permitindo a revisão e alteração do plano, em função das alterações de situação e de necessidades do menor, disponibilizando-lhe apoio psicopedagógico e favorecendo-lhe a frequência de actividades de orientação escolar e profissional (http://www.peti.gov.pt/peeti_menu.asp?menuID=7).

Os Planos de Educação e Formação individualizados integram uma componente escolar de forma a dar cumprimento à escolaridade mínima e uma componente de formação em contexto de trabalho, adaptada aos interesses que cada jovem evidencia ao longo da intervenção do programa.

2.4 Os Cursos Profissionais

Como alternativa de formação técnica e profissional foram criadas as escolas profissionais que resultou da negociação de contratos-programa negociados entre o Gabinete de Educação Artística, Tecnológica e Profissional (GETAP) do Ministério da Educação e os promotores que podem ser quaisquer entidades públicas ou privadas, nomeadamente sindicatos, associações, empresas, autarquias, entre outros Cabrito(1994).

O GETAP foi criado em 1988 pelo Dec. Lei n.º 397/88 tinha como finalidade “conceber, planear, coordenar e avaliar acções de sensibilização ao mundo do trabalho e das profissões nos seus aspectos de educação tecnológica, de iniciação profissional, de formação técnica e profissionalizante e de ensino profissional no âmbito da educação”

As escolas profissionais resultam das negociações entre o GETAP e os promotores acima citados como exemplo, com vista a uma participação sócio-educativa ajustada às diversas realidades locais. O Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, criou as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior. Este regime jurídico viria a ser revogado pelo Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março, que introduziu algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das escolas profissionais.

Com a publicação deste decreto-lei os cursos profissionais passaram a ser organizados em módulo de duração variável, combináveis entre si, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados. Estes cursos têm a duração de três anos lectivos, o que corresponde a um mínimo de 2900 e um máximo de 3600 horas de formação. Os planos de estudo devem incluir:

- a) Componente de formação sociocultural, comum a todos os cursos;
- b) Componente de formação científica, comum a todos os cursos da mesma área de formação;
- c) Componentes de formação técnica, prática, artística e tecnológica, variáveis de curso para curso, cuja carga horária curricular não deve ultrapassar 50% do total estabelecido nos planos de estudo.

Os cursos profissionais contêm obrigatoriamente um período de formação em contexto de trabalho directamente ligado a actividades práticas no domínio profissional respectivo e em contacto com o tecido sócio--económico envolvente, período que,

sempre que possível, deve revestir a forma de estágio.

Posto que os cursos profissionais são cursos de nível secundário e que atribuem diplomas equivalentes ao diploma do ensino secundário regular, os estudantes diplomados do ensino profissional podem prosseguir estudos no ensino superior, nos termos legais.

Capítulo 3 - O Sistema de Aprendizagem em Alternância

3.1 Caracterização do Sistema de Aprendizagem

O Sistema de Aprendizagem foi criado com a finalidade de integrar nas empresas, jovens que, por intermédio da frequência destes cursos, adquiram qualificações profissionais e técnicas.

O Sistema de Aprendizagem em Alternância foi regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 Outubro até à entrada em vigor da portaria n.º 1497/2008 de 19 de Dezembro que introduziu alterações de fundo neste sistema. Este programa é da iniciativa do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e visa qualificar candidatos ao primeiro emprego de forma a facilitar a sua integração na vida activa, através de perfis de formação que contemplam uma tripla valência: reforço das competências académicas, pessoais, sociais e relacionais, aquisição de saberes no domínio científico-tecnológico e experiência na empresa.

Os públicos-alvo deste sistema são, em geral, jovens de ambos os sexos, que não ultrapassaram, preferencialmente, o limite etário dos 25 anos e tenham concluído o 1.º, 2.º ou o 3.º Ciclos do Ensino Básico.

A formação em alternância constitui um processo que assenta numa dualidade de espaços formativos, onde o modelo dominante é a empresa (Cabrito, 1994,p.26). Nesta oferta formativa a empresa desempenha o papel principal e visa a aprendizagem acerca do mundo do trabalho através da aproximação pela formação em contexto de trabalho (Cabrito, 1994,p.27).

A Formação em Alternância para jovens remonta a 1980 com a Acção-Piloto na Casa Pia de Lisboa. Em 1984 foi aprovado o Dec. Lei 102/84 que alargou o Sistema de Aprendizagem a todo o território nacional. A criação deste sistema nos anos oitenta procurou substituir o extinto ensino Técnico-Profissional (Alves, 2008).

Os objectivos deste sistema de formação prendem-se com o desenvolvimento integral dos jovens e pela facilitação da transição dos jovens do universo educativo para o do trabalho (Cabrito, 1994).

Segundo Belmiro Cabrito (Cabrito, 1994, pp. 42,43) os saberes a desenvolver são:

- O saber-fazer
- O saber-ser
- O saber-estar

Com o desenvolvimento do Saber-fazer pretende-se que o formando identifique e resolva problemas inerente à profissão, aplique os conhecimentos em novos contextos, organize e planifique diversas tarefas, utilize os instrumentos de trabalho e analise e implemente a informação que adquire.

Entende-se que o formando desenvolve o Saber-ser quando revela capacidades de organização pessoal e do trabalho, consegue adaptar-se à mudança, demonstra responsabilidade e aprende a aprender.

Por fim as capacidades relacionadas com o Saber-estar, são manifestas por capacidades de iniciativa, de comunicação, de relacionamento interpessoal, de trabalho em equipa, respeito pelas normas, assiduidade, pontualidade e hierarquia.

Os cursos de aprendizagem configuram um processo formativo integrado com componentes de formação sociocultural, científico-tecnológica e prática bem como a

Prática Simulada (Contexto de Formação) no Centro de Formação e a Prática em Contexto de Trabalho na empresa.

De acordo com o Decreto-Lei nº 205/96 as diversas componentes visam os seguintes objectivos:

Formação sociocultural: aquisição de competências, atitudes e conhecimentos orientados para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos indivíduos e para a sua inserção na vida activa;

Formação científico-tecnológica : visa desenvolver os conhecimentos necessários à compreensão das tecnologias e actividades práticas, bem como à resolução dos problemas que integram o exercício profissional;

Formação prática: é constituída por actividades de formação realizadas sob a forma de ensaio ou experiência de processos, técnicas, equipamentos e materiais, sob orientação

do formador ou tutor, quer se integrem em processos de produção de bens ou prestação de serviços, em situação de trabalho quer simulem esses processos.

O Sistema de Aprendizagem assenta nas seguintes figuras: Formando, formador, tutor e coordenador, cujas definições constam do citado Dec. Lei 2005/96. Neste decreto o formando é definido como:” aquele que, tendo ultrapassado a idade limite da escolaridade obrigatória e reúna as restantes condições de admissão, frequenta um curso de aprendizagem”; o formador como:” aquele que assegura no processo de formação, com excepção da formação em situação de trabalho, a relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de competências e o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento”; o Tutor como: “aquele que assegura funções pedagógicas em relação directa com um ou mais formandos, acompanhando e orientando as actividades de formação realizadas em situação de trabalho”; e o Coordenador de formação (Acção) como: “aquele que assegura, no quadro de uma unidade coordenadora de aprendizagem, funções de supervisão na organização da formação, no apoio à acção pedagógica dos formadores e tutores e no acompanhamento da progressão dos formandos”.

No Sistema de Aprendizagem é celebrado um contrato entre um formando ou o seu representante legal e a entidade formadora, em que esta se obriga a ministrar-lhe formação em regime de aprendizagem e aquele se obriga a aceitar essa formação e a executar todas as actividades a ela inerentes, no quadro dos direitos e deveres que lhe são cometidos por força da legislação e outra regulamentação aplicáveis a este sistema.

Os Formandos têm direito a:

- Bolsa de Formação;
- Subsídio de Alimentação;
- Subsídio de Transporte;
- Subsídio de acolhimento de crianças, filhos e menores a cargo do formando;
- Subsídio de alojamento quando a localidade onde decorra a formação distar 50 km ou mais da localidade de residência do Formando e não exista transporte colectivo compatível com o horário da formação.

- Seguro de acidentes.

As cargas horárias dos cursos de formação não podem ultrapassar as 1500 horas anuais e as 35 horas semanais.

O período de férias tem a duração de 22 dias úteis em cada ano de formação, sem perda dos apoios a que o formando tiver direito nos termos contratuais.

Para efeitos de transição de período (ano) de formação, o formando deverá ter uma classificação igual ou superior a 10 valores nas diversas componentes;

Podendo existir até dois domínios, com nota negativa, não inferior a 8 valores com excepção da Prática Simulada e da Prática em Contexto de Formação.

Prova de Avaliação Final

A Prova de Avaliação Final assume o carácter de prova de desempenho profissional e consta de um ou mais trabalhos práticos, baseados nas actividades do perfil de competências visado, devendo avaliar as capacidades e conhecimentos mais significativos.

Os cursos de aprendizagem em alternância constituem-se em primeiro lugar como *um dispositivo de combate ao desemprego juvenil*, e que prepare os jovens para desempenharem uma profissão (Neves *et al.*, 1993).

Em segundo lugar, e articulação com o primeiro objectivo, pretendem ser um instrumento de transição entre a escola e o mundo do trabalho. Efectivamente, estes cursos em alternância articulam o espaço de formação – centro de formação, com o espaço de formação – empresa, com o objectivo de melhorar a empregabilidade destes jovens, o que pela nossa experiência neste sistema nem sempre acontece.

Em terceiro lugar, segundo Oliveira das Neves e outros (1993), o sistema de aprendizagem em alternância contribui para a elevação dos níveis de qualificação profissional da força de trabalho e simultaneamente permitir às empresas o acesso a profissionais mais qualificados, ademais serve também para a valorização da empresa como local de formação e dos profissionais qualificados como formadores no local de trabalho.

Por último, o sistema de aprendizagem em alternância, assume-se como um programa de segunda oportunidade, aberto a jovens, que por diversas razões, não completaram o seu percurso do ensino regular.

3.2 Alterações recentes no Sistema de Aprendizagem

No decorrer do nosso trabalho de projecto, os cursos de aprendizagem sofreram uma alteração legislativa profunda por intermédio da Portaria n.º 1497/2008 de 19 de Dezembro e do Regulamento Específico de 2009 publicado pelo IIEFP.

Até ao presente as novas regras não tinham sido testadas em nenhum curso no Centro de Formação onde decorre o nosso trabalho, em todo o caso gostaríamos de nos debruçar sobre a nova legislação em vigor.

Numa primeira leitura da nova portaria, constatamos que a prática simulada foi removida como domínio de formação autónomo e foi reduzido substancialmente o tempo de duração dos cursos tendo passado de cerca 3940 horas para 3125 horas o que equivale à redução de 3 anos de formação para pouco mais de 2 anos.

Outra alteração de vulto foi a criação de novas componentes de formação, as quais passam a estar organizadas da seguinte forma: componente sociocultural, científica, tecnológica e prática⁴.

A separação da anterior componente científico-tecnológica deu origem às duas novas componentes; a científica e a tecnológica. Para ministrar a componente científica é necessário que o formador tenha habilitação própria para a docência, ao contrário para a componente tecnológica, basta que o formador tenha experiência profissional.

Do conjunto de alterações introduzidas pela nova legislação, queremos salientar aquela que modificaram profundamente este sistema; a substituição dos domínios formativos pelas novas unidades formativas de curta duração (UFCD) e as novas regras de avaliação.

Segundo o Regulamento Específico de 2009⁵ dos cursos de aprendizagem, o princípio determinante no sistema de avaliação é o de que o processo de avaliação deve reflectir,

⁴ Portaria 1497/2008 de 19 de Dezembro

com rigor, o processo de formação, garantindo, desta forma, uma conformidade entre, por um lado, processos, técnicas e instrumentos de avaliação e, por outro, conteúdos formativos e actividades de aprendizagem.

De acordo com a recente portaria, a avaliação incide sobre as aprendizagens efectuadas e competências adquiridas, conforme os referenciais de formação aplicáveis.

Os objectivos da avaliação são: informar o formando sobre os progressos, as dificuldades e os resultados obtidos ao longo do processo formativo; identificar dificuldades ou lacunas na aprendizagem individual e insuficiências no processo de ensino-aprendizagem e encontrar soluções e estratégias pedagógicas que favoreçam a recuperação e o sucesso dos formandos; certificar as competências adquiridas pelos formandos com a conclusão de um percurso;

A avaliação contribui, ainda, para a melhoria da qualidade do sistema de qualificações, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e o reforço da confiança social no seu funcionamento.

Os tipos de avaliação referidos nesta portaria são a avaliação formativa e a sumativa, e ambas fazem parte integrante do processo formativo e têm como finalidade confirmar os saberes e as competências adquiridos ao longo deste processo.

A avaliação formativa incide sobre o processo de formação e permite obter a informação detalhada sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias pedagógicos e definição de eventuais planos de recuperação.

A avaliação sumativa divide-se entre, avaliação intermédia e final e visam servir de base de decisão sobre a progressão e a certificação respectivamente.

Os critérios de avaliação são realizados por unidade de formação de curta duração (UFCD) e devem apoiar-se num conjunto de parâmetros a definir pelo formador, desejavelmente concertado no âmbito da equipa pedagógica, em função dos objectivos da formação e das competências a adquirir, e ser do conhecimento da entidade formadora.

⁵ www.iefp.pt

Tendo por base o princípio de que a avaliação deve contemplar a verificação dos saberes e competências dos formandos ao longo do percurso formativo, os critérios de avaliação formativa devem agrupar-se em diferentes domínios, nomeadamente: aquisição de conhecimentos, desempenho profissional e transferência de conhecimentos para novas situações (por exemplo: aplicação de conhecimentos em diferentes contextos); relacional (por exemplo: relações interpessoais, trabalho em equipa) e comportamental (por exemplo: iniciativa, autonomia, pontualidade, assiduidade).

O formando deve ser informado sobre os procedimentos e os parâmetros de avaliação definidos para cada unidade de formação e ser esclarecido relativamente aos resultados da sua avaliação.

Os resultados das aprendizagens devem ser registados regularmente em instrumentos de avaliação disponíveis nas Entidades Formadoras, de forma directa ou mediante adaptações consideradas pertinentes, ou a criar pelos formadores, que garantam a transparência e a coerência da avaliação.

Em sede de avaliação sumativa, o formador deve utilizar uma escala quantitativa de 0 a 20 valores.

A avaliação da componente Formação Prática em Contexto de Trabalho (FPCT), baseia-se num processo contínuo e formativo, apoiado na apreciação sistemática das actividades desenvolvidas pelo formando e expressa-se, em função do nível de desempenho, com recurso à escala anteriormente identificada.

Considera-se que o formando obteve aproveitamento, sempre que a sua avaliação seja igual ou superior a 10.

A avaliação a efectuar pelo tutor da formação em contexto de trabalho deve assentar nos critérios anteriormente referidos,

bem como nas actividades previstas no Plano Individual de Actividades, resultar da discussão com o formando e, após registo, ser transmitida à entidade formadora.

A progressão do formando para o segundo e terceiro períodos de formação depende de uma avaliação sumativa no final do primeiro e segundo períodos, respectivamente, calculada nos seguintes termos:

Componentes, Fórmulas e Critérios a considerar

Tabela 5 - Componentes, fórmulas e critérios de avaliação nos cursos de aprendizagem

Componentes	Fórmulas	Critérios a considerar
SOCIOCULTURAL (FSC)*	$FSC = \frac{\sum cUFCD}{N.^{\circ} UFCD}$	<ul style="list-style-type: none"> A classificação destas componentes obtém-se pela média aritmética das UFCD que as integram.
CIENTÍFICA (FC)*	$FC = \frac{\sum cUFCD}{N.^{\circ} UFCD}$	<ul style="list-style-type: none"> A classificação de cada UFCD não pode ser inferior a 10 valores.
TECNOLÓGICA (FT)*	$FT = \frac{\sum cUFCD}{N.^{\circ} UFCD}$	<ul style="list-style-type: none"> Admite-se, no entanto, uma classificação mínima de 8 valores numa UFCD de cada uma destas componentes.
PRÁTICA EM CONTEXTO DE TRABALHO (FP)*	-	<ul style="list-style-type: none"> Esta classificação não pode ser inferior a 10 valores.
Classificação Final do Período de Formação*	$CFp = (FSC + FC + 2FT + FP) / 5$	<ul style="list-style-type: none"> Esta classificação não pode ser inferior a 10 valores.

*Classificações arredondadas às décimas

Legenda:

- cUFCD – classificação por UFCD
- CFp - Classificação Final do período de formação

Fonte: Regulamento Específico de 2009- Cursos de Aprendizagem, IEFP

Para se considerar que o formando obteve aproveitamento no terceiro período de formação e ter acesso à realização PAF devem verificar-se, igualmente, as condições que se acabam de enumerar.

Quando se trata da avaliação de formandos com percursos de formação específicos, resultantes de processos de dispensa de frequência de UFCD, as classificações são obtidas tendo por base as UFCD frequentadas.

A possibilidade de obter uma classificação inferior a 10 valores (mas não inferior a 8), em cada um das componentes, conforme consta do quadro anterior, apenas será admissível se o número de UFCD a frequentar em cada componente for igual ou superior a duas.

	Fórmulas	Critérios a considerar
PROVA DE AVALIAÇÃO FINAL (PAF)**	A definir pelo(s) conceptor(es) da PAF	▪ Esta classificação não pode ser inferior a 10 valores.
CLASSIFICAÇÃO FINAL DO CURSO**	$CF = (3CFp+PAF)/4$	▪ Esta classificação não pode ser inferior a 10 valores.

****Classificações arredondadas às unidades**

Legenda:

- CF = Classificação final do curso
- CFp = Classificação final do período de formação
- PAF = Prova de Avaliação Final

Tabela 6 - Classificação final nos cursos de aprendizagem

Fonte: Regulamento específico – cursos de aprendizagem IEFP 2009

A conclusão do curso com aproveitamento depende, assim, da obtenção da avaliação sumativa positiva em todos os períodos de formação e da classificação mínima de 10 valores na PAF.

Para efeitos de candidatura ao ensino superior, complementarmente ao Diploma e ao Certificado de Qualificação, deve ser emitida uma declaração onde conste a classificação final, calculada até às décimas, sem arredondamentos, convertida para a escala de 0 a 200 (conforme Decreto-lei n.º 296-A/98, de 25 de Setembro, com as respectivas alterações).

Pelo facto de não existir no Centro de Formação em estudo cursos de estejam a decorrer com este novo enquadramento legal, não podemos emitir qualquer opinião fundamentada na experiência com as novas regras de avaliação, em todo o caso podemos antever algumas dificuldades para os formandos, devido ao facto de apenas poderem ter uma nota inferior a 10 valores, mas igual ou superior a 8 valores, numa UFCD de cada componente formativa com excepção da prática em contexto de trabalho.

Verifica-se que as UFCD com carga horária de 25 horas superam em número as de 50 horas, o que pressupõe um ritmo de trabalho intenso dos formandos e dos formadores de

forma a abranger e desenvolver os diversos temas e simultaneamente proceder à avaliação dos formandos.

Conforme o exemplo que se segue, o plano curricular do curso de técnico comercial, tem vinte e cinco momentos de avaliação, apenas no primeiro período de formação.

Por outro lado, como as UFCD são independentes, nada obsta a que sejam contratados vinte e cinco formadores diferentes para as ministrar, o que a concretizar-se, levanta-nos dúvidas acerca das relações pedagógicas duradouras entre formadores e formandos.

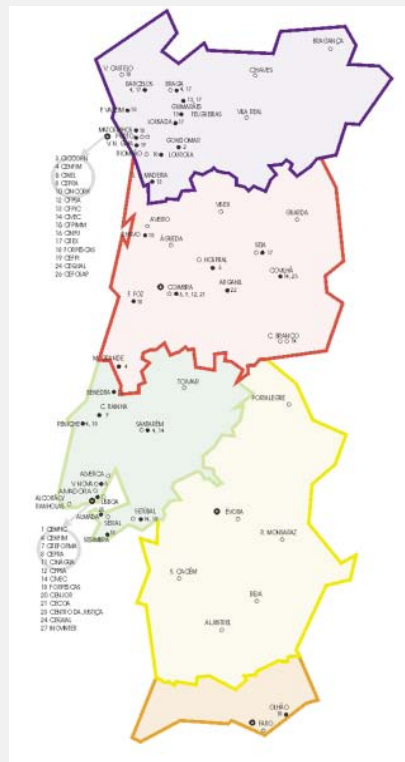
Concluimos que estas alterações têm como objectivo uniformizar os referenciais de formação entre os diversos sistemas, isto porque verificamos que, parte das UFCD utilizadas no sistema de aprendizagem, são as mesmas dos Cursos de Educação Formação de Adultos, conforme se constata pela sua disponibilidade no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). Desta forma, os formandos que validem as UFCD num determinado sistema de formação, poderão utilizar estas unidades já frequentadas com êxito em outros cursos que as incluam.

Capítulo 4 – Experiências nos Cursos de Aprendizagem em Alternância num Centro de Formação Profissional.

4.1 Considerações Prévias

O Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) foi criado pelo Decreto-Lei nº 519-A2/79, de 29 de Dezembro, contudo este conta com longa história já que resultou da fusão de organismos que desenvolviam a sua actividade nos domínios do emprego e da formação profissional. Para além da sua principal missão - promoção do emprego e das qualificações - o IEFP tem um conjunto alargado de objectivos e atribuições e dispõe de uma rede desconcentrada de serviços.

As cinco Delegações Regionais, distribuídas pelo País, de acordo com as regiões estabelecidas para as Comissões de Coordenação Regional, enquadram oitenta e dois Centros de Emprego, vinte e oito Centros de Formação Profissional de Gestão Directa, quatro Centros de Emprego e Formação Profissional e um Centro de Reabilitação Profissional.



Fonte: CEDEFOP — Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

4.2 Caracterização do Centro de Formação

O Centro de Formação Profissional (CFP) objecto do presente trabalho foi inaugurado em 1969, e surgiu com o desenvolvimento da Península de Setúbal onde se encontra geograficamente implantado, a qual está integrada na Região de Lisboa e Vale do Tejo (RLVT).

Devido à sua localização geográfica, e à existência de infra-estruturas adequadas, este CFP, serviu numa primeira fase, para formar de uma maneira acelerada a mão-de-obra necessária à indústria que florescia na região, desempenhando, desta forma, um papel de relevo na economia regional e nacional.

O modelo industrial desta região pode caracterizar-se essencialmente por grandes unidades industriais intensivas em capital e em mão de obra, atraindo portanto, um número significativo de trabalhadores que migravam do campo para as zonas limítrofes da capital.

No princípio dos anos 70, a formação que se desenvolvia nesse CFP era essencialmente nas áreas da indústria metalo-mecânica, carpintaria, marcenaria e da construção civil.

Após o primeiro choque petrolífero de 1973, com as suas sucessivas modificações económico-sociais, as conseqüentes alterações do tecido empresarial e o aumento demográfico, tornou-se necessário repensar a oferta formativa deste Centro, de maneira a adequá-la à nova realidade.

Servindo uma região com características e necessidades diversificadas, o Centro está presentemente vocacionado para as áreas da construção civil, electricidade e electrónica, madeiras, metalomecânica, reparação e manutenção de veículos, têxtil e vestuário, restauração e hotelaria, serviços pessoais e à comunidade, serviços administrativos e financeiros, nos campos da formação inicial e contínua, bem como para a formação de formadores e de gestores e quadros, conferindo a respectiva certificação profissional⁶.

Integrado nesta Instituição existe ainda um Centro de Novas Oportunidades (CNO), constituindo-se como elemento dinamizador dos cursos de educação formação de adultos, os quais decorrem nas mesmas instalações.

⁶ Fonte: www.iefp.pt

4.3 A prática formativa

A nossa actividade como formador foi iniciada em 1996 na sequência de um curso de formação de formadores ministrado por Pierre-Étienne Grêlé, numa acção de formação promovida pelo Centro de Formação para o Comércio e Afins em Lisboa, e tinha como objectivo empreender algumas acções de consultoria e formação, junto do comércio tradicional, financiadas pelo Fundo Social Europeu.

Nestes primeiros anos e nos subsequentes estivemos ligados à formação de jovens nos cursos de aprendizagem em alternância no Centro de Formação em que desenvolvemos este trabalho, como formador nas áreas práticas do comércio e gestão, isto porque apesar da nossa formação de base, estávamos ligados ao mundo empresarial.

Mais recentemente, temos ministrado formação no sistema de aprendizagem nos domínios do Mundo Actual e Desenvolvimento Social e Pessoal, em cursos de gestão da formação, exclusivamente para licenciados e ainda nos cursos de formação inicial de formação de formadores.

A par da nossa actividade como formador, temos ao longo da nossa carreira assumido a função de coordenador de projecto, coordenador de turma na aprendizagem e actualmente, mediador em cursos de educação e formação de adultos de nível secundário (EFA-NS).

Presentemente, no Centro de Formação onde desenvolvemos a nossa actividade, o horário normal dos cursos de aprendizagem é das 8h:30 às 16h:30, com uma hora para o almoço, o qual é servido no refeitório do próprio centro. Alguns dos formandos residem em localidades distantes do local da aprendizagem, pelo que é normal necessitarem de passar uma hora ou mais nos transportes público para conseguirem chegar ao Centro de Formação e outro tanto para regressarem a casa. Estas duas ou mais horas vão acrescer às seis ou sete horas de formação diária. Devido a estes factores, a carga horária relacionada com as actividades formativas pode facilmente perfazer dez ou doze horas diárias, isto sem incluir o tempo dispendido com os chamados trabalhos de casa

solicitados pelos formadores, restando-lhe desta forma, pouco tempo para além do necessário para as refeições e para dormirem.

Por conseguinte, é normal o formador deparar-se com turmas onde os formandos apresentam cansaço e sonolência, o que determina que a atenção e concentração sejam reduzidas ou mesmo nulas.

Este factor só por si, torna o trabalho do formador (motivar, ensinar, envolver os formandos em actividades diversas), extraordinariamente difícil, ao que acresce o facto de algumas instalações e equipamentos se encontrarem degradados, nomeadamente mesas e cadeiras partidas, portas e janelas em mau estado, salas sem aquecimento nem refrigeração.

Por último, os recursos pedagógicos ao nível da disponibilidade de material para utilizar durante a formação são reduzidos. Vejamos, apenas algumas salas têm computadores disponíveis, e as que existem são de difícil acesso, sendo necessário efectuar uma marcação prévia. Esta marcação, na maior parte dos casos significa uma espera de semanas ou mesmo de meses até se conseguir utilizar uma destas salas. Quando se consegue uma sala, normalmente verifica-se que não tem ligação à internet, e mesmo nas que permitem o acesso à rede, não existe meios para se efectuar a impressão dos trabalhos dos formandos.

Se é verdade que o programa e-escolas permitiu aos formandos adquirirem computadores portáteis em condições vantajosas, tal não significa que eles sejam utilizados nas sessões formativas. Alguns dos formandos recusam-se a transportar o portátil por diversas razões: devido ao peso do computador (apesar de portátil), por não estarem dispostos a correr o risco de serem roubados ou ainda porque outros membros da família também o utilizam simultaneamente.

Não podemos também descurar que uma parte significativa dos formandos apresentam uma baixa capacidade financeira, e não aderem ao programa e-escolas, porque em alguns casos são obrigados a despende inicialmente a quantia de 150€ além de se terem que fidelizar a um fornecedor de internet durante 12 meses, facto que acarreta custos inoportáveis para eles.

É neste contexto que desenvolvemos a nossa actividade, não apenas constangidos por estas variáveis, mas por considerarmos estas demasiado evidentes, não podíamos deixar

de as referir. Existem outras de carácter mais organizacional que não serão aqui mencionadas por não implicarem directamente com o insucesso e abandono dos jovens no sistema de aprendizagem em alternância, apesar de indirectamente poderem afectar o seu desempenho profissional.

Apesar destes constrangimentos, ao longo da nossa carreira temos tentado adaptar as nossas práticas aos jovens que ingressam no sistema de aprendizagem em alternância. O nosso objectivo tem sido despertar a curiosidade para os assuntos que desenvolvemos nas sessões formativas. Invariavelmente, com esse fim em mente, socorremo-nos de métodos activos, utilizamos a descoberta, como forma de catapultar o interesse e incentivar ao diálogo durante as sessões de formação.

Contudo, esta forma de abordagem nem sempre tem resultado. Alguns formandos habituaram-se a um ensino mais directivo e expositivo; preferem escrever o que o formador lhes dita ou preencher uma ficha, escusando-se desta forma a efectuarem trabalho que envolva pesquisa e autonomia.

Apesar de confrontados durante o exercício da nossa actividade com a resistência da parte de alguns formandos aos métodos activos, continuamos a pensar que estes são superiores aos métodos “tradicionais”. Estes últimos dão ênfase à capacidade que os formandos têm de repetir conceitos baseados na simples memorização. Por outro lado, estamos convencidos que os métodos activos podem contribuir para o crescimento autónomo do formando, e em simultâneo responsabilizá-lo pela própria aprendizagem.

Com base no anterior, poder-se-ia concluir que os formandos que apresentam problemas de desempenho com o ensino “tradicional”, muito centrado no saber do professor, seriam adeptos de outro tipo de práticas como forma de aumentarem os seus resultados no estudo. Efectivamente, nem sempre é assim. Em grande parte dos casos estes formandos acabam por ser os mais resistentes à “inovação”, isto porque, apesar dos maus resultados obtidos continuam a considerar que o único método credível, é o tradicional. A única explicação que conseguimos encontrar, é que estes formandos interiorizaram o seu “handicap” académico, mas nunca questionaram a maneira como se desenvolvem as sessões de formação ou se os métodos utilizados seriam adaptados aos seus “estilos de aprendizagem”.

Na verdade, a maior parte do ensino, desenrola-se numa forma clássica, recorrendo a métodos expositivos, centrados no saber dos formadores e na apatia dos formandos. Desta forma, constrói-se um padrão de ensino que é aceite e interiorizado como o único possível. Ao contrário, quando a turma se depara com uma tentativa de alteração a estes métodos, os formandos passam a considerar estes novos métodos como uma forma de “excentricidade”.

A única excepção aos métodos expositivos que tem sido bem aceite pelos formandos, é o trabalho em grupo. Contudo, temos-nos deparado com um problema aquando da constituição dos grupos, porque para alguns formandos o trabalho de grupo só faz sentido de fora entre os amigos da turma, ou seja, com os colegas mais íntimos.

Estes subgrupos dentro das turmas são estanques e cultivam padrões de comportamento diferenciado entre eles. Ao tentarmos misturar os elementos dos diversos grupos, somos confrontados com alguma resistência ou desilusão dos formandos. Sucedendo que, a insistência nesta composição de grupo, mesclada, resulta numa redução da qualidade do trabalho final.

Estas actividades em grupo raramente são iniciadas e concluídas no mesmo dia, isto porque cada unidade formativa ocupa apenas uma ou duas horas diárias. Consequentemente, os formandos durante um único dia, têm de se adaptar a três ou mais formadores bem como aos seus próprios métodos de ensino. Esta súbita alteração quase de hora a hora, obriga a que cada formador necessite de um período de “descompressão” da turma de maneira a dar tempo a que os formandos se adaptem.

No caso em análise, um dos problemas com que nos temos deparado, é a “herança” de situações passadas nas horas anteriores, as quais alteram a disposição e atenção dos formandos.

Ao contrário da maioria dos domínios onde a carga horária diária é reduzida, na prática simulada é normal as sessões durarem quatro ou mais horas. Neste último caso, estas sessões permitem organizar actividades mais estruturadas de maneira a começarem e terminarem no mesmo dia, o que, na nossa opinião, permite obter melhores resultados. Desta nossa experiência concluímos, que a adaptação deste modelo com tempo alargado, poderia trazer benefícios a outros domínios formativos.

Além disso, o alargamento da carga horária diária por módulo, poderia preparar os formandos para o ambiente que irão encontrar na empresa de apoio à formação, tanto mais, que no posto de trabalho são obrigados a desempenharem actividades mais demoradas e com prazos de execução diária.

Na planificação da nossa actividade, reservamos algumas sessões mais ligeiras e atractivas para os formandos, como por exemplo, jogos pedagógicos ou visitas de estudo. Nessa perspectiva, organizamos algumas visitas de estudo, com vista a quebrar a rotina da sala de “aula” e desta forma tentar motivar os formandos. Contudo, apesar das nossas intenções, tal objectivo nem sempre é atingido.

Refira-se a título de exemplo, recentemente efectuámos uma visita de estudo à Assembleia da República, no âmbito de um módulo de Cidadania. No decorrer dessa visita constatámos que apesar da actividade incluir uma explicação detalhada da construção do Palácio de S. Bento e a sua história, da possibilidade de os formandos ocuparem no hemiciclo os lugares dos deputados, simulando uma sessão legislativa, a maioria, não demonstrou qualquer interesse

Posteriormente, numa conversa informal, manifestaram o seu desinteresse pela política, acrescentando que as visitas de estudos deveriam ter um carácter mais lúdico e recreativo.

Por conseguinte, somos confrontados no nosso desempenho profissional com a necessidade de seguir um referencial de formação, que antecipadamente, não desperta interesse nos formandos. Além disso, temos de utilizar critérios de avaliação pré-formatados em folhas de cálculo, com parâmetros comuns a todos os domínios do curso.

Neste contexto, o papel do formador fica reduzido ao de mero executor de um programa impessoal, sem margem para a adaptação dos conteúdos às diferentes características de cada público.

Quando inquirimos os formandos acerca do tipo de métodos pedagógicos que gostariam de ver implementados, não conseguimos obter respostas concretas. Os formandos respondem que gostariam que os formadores fossem mais compreensivos, mais tolerantes e os deixassem efectuar actividades que não estão directamente relacionadas com os temas a tratar nos diversos domínios.

Neste contexto, é frequente nas sessões formativas de fim do dia os formandos sugerirem ao formador uma aula mais ligeira, argumentando que se encontram muito cansados. Assim, quando o formador lhes pergunta o que consideram uma “aula ligeira”, os formandos indicam actividades tais como jogar às cartas, jogar às palavras ou simplesmente deixá-los falar.

Quando confrontados com a necessidade de ocuparem o tempo “escolar” de forma mais produtiva, não concordam com a opinião do formador, não vêem qualquer utilidade em aproveitar bem o tempo.

Da experiência enquanto formador e quando constatamos tratar-se de verdadeiro cansaço, e não apenas uma forma de preguiça encapotada, tentamos integrar os objectivos pedagógicos em actividades alternativas.

Curiosamente estas actividades mais “infantis” agradam, de uma maneira geral, tanto aos jovens de quinze anos como aos mais velhos, inclusive aos que já estão perto da idade limite para estes cursos, alguns, já casados e com filhos também acabam por se envolver neste tipo de actividade. Tal postura leva-nos a pensar que, neste último caso, esta reacção poderá ser fruto duma infância adiada. Reconhecemos que esta conclusão não é suportada em qualquer estudo, por esta razão não queremos afirmar que seja essa a verdadeira causa dessas atitudes, em todo o caso, constata-se que algumas destas formandas foram mães na adolescência, o que não lhes deixou tempo para usufruir da sua meninice.

Importante é também considerar a adaptabilidade do ensino-aprendizagem aos grupos sociais. No que respeita a esse factor, o sistema de aprendizagem afigura-se tendencialmente vocacionado para camadas sociais desfavorecidas. Alguns destes formandos são filhos de imigrantes, com poucos contactos sociais fora das suas comunidades o que contribui para apresentem um vocabulário reduzido. Estas dificuldades têm sido trabalhadas de maneira a serem superadas ou atenuadas. Para tal são utilizadas algumas técnicas, como por exemplo, perguntar frequentemente se conhecem o significado de determinada palavra ou reformulando a ideia com outros termos. Utilizam-se igualmente exemplos que ilustram as situações que estão a ser estudadas ou repetidos os conceitos com base em outros pontos de vista.

Deste modo, pretende-se o envolvimento dos formandos incentivando-os, por meio de perguntas, de modo que se perceba como a informação exposta está a ser entendida. Este método interrogativo, quando aplicado com perguntas previamente estudadas, facilita o diálogo e contribui para a obtenção de resultados positivos. Efectivamente, os formandos têm necessidade de comunicar, e ao serem ouvidos a sua auto-estima fica mais elevada. Ao contrário do que acontece no ensino tradicional, mais vocacionado “ouvir e calar”, cultivamos mais um ensino de “ouvir e participar”.

4.3 O abandono e insucesso no Sistema de Aprendizagem num Centro de Formação

Apesar de não termos conseguido obter dados concretos acerca do abandono no Centro onde decorreu o nosso trabalho, verificamos que uma grande parte dos formandos abandona os cursos após alguns meses de formação. Uma larga maioria destes formandos, se não a totalidade, são portadores de histórias de desistência em outros sistemas de ensino.

Para João Ferrão (2000, p.22) citando diversos autores, os factores que influenciam o abandono precoce do sistema de ensino são os seguintes:

- 1) Factores individuais (do aluno)
- 2) Aspectos socioculturais
- 3) Aspectos económicos
- 4) Instabilidade do agregado familiar
- 5) Mercado de trabalho
- 6) Ambiente social
- 7) Factores geográficos
- 8) Escola

O mesmo autor (Ferrão et al 2000, pp. 22-23) define analiticamente cada um destes factores da seguinte maneira:

Factores individuais: insucesso escolar, desinteresse, dificuldade de frequência, dificuldades de integração, problemas de saúde, e falta de educação pré-escolar.

Aspectos sócio-culturais; peso dos grupos étnico-culturais minoritários, baixo grau de instrução dos pais, falta de consumo cultural não popular, herança de abandono e ambiente não urbano.

Aspectos económicos: rendimentos baixos, pobreza, dimensão da família, sobre lotação do alojamento, más condições de alojamento, dependência do trabalho, desemprego, práticas de ajuda familiar e índice de dependência.

Instabilidade do agregado familiar; famílias monoparentais, famílias de avós, instabilidade conjuntural do agregado familiar, movimentos migratórios.

Mercado de trabalho: actividade intensiva em mão-de-obra desqualificada, população activa muito jovem, peso das pequenas empresas, longos períodos de ausência dos pais, actividades com forte oscilação sazonal, actividades pouco exigentes em qualificação académica e falta de dinamismo económico.

Ambiente social: ambiente social negativo.

Acessibilidade: povoamento disperso, falta de transportes públicos e escassez de telecomunicações.

Escola: ausência de escola na freguesia ou conselho, má acessibilidade à escola, parque escolar deficiente, instabilidade do corpo docente, falta de estruturas de aprendizagem / métodos pedagógicos, falta de estruturas e serviços de apoio e fracas relações com a comunidade.

Na nossa experiência profissional ao longo de anos de actividade como formador no sistema de aprendizagem em alternância, temos observado e mantido conversas informais com alguns dos formandos que, por diversas razões, não transitam de ano, não concluem a formação ou simplesmente, abandonaram os cursos que frequentam.

Nessa “entrevistas” conseguimos detectar a existência de traços comuns a estes formandos. Estes contactos têm nos permitido obter, apesar de não sustentada por um estudo científico, uma visão abrangente deste fenómeno. Com o objectivo de sistematização destes casos e, numa tentativa de descobrir caminhos alternativos que invertam estas situações, temos escutado os formandos que incorrem nestas situações.

A maioria dos formandos que se encontra em risco de abandono e insucesso, integra agregados familiares com problemas económicos, monoparentais ou com uma dimensão familiar elevada, com más condições de alojamento e pertence a famílias onde o abandono e insucesso escolar é frequente e comumente aceite como normal.

Existem outros que se confrontam com problemas suplementares, tais como doenças, pressões familiares para integrarem precocemente o mercado de trabalho ou completo alheamento dos progenitores em relação às suas actividades académicas.

Alguns destes já tiveram contacto com o mercado de trabalho, efectuando trabalhos pontuais e indiferenciados, nomeadamente na indústria hoteleira nos chamados

restaurantes de “fast food”, e, confrontados com dificuldades financeiras não hesitam em abandonar a sua formação em troca de benefício económico imediato.

Na generalidade estes formandos, quando frequentaram a chamada “escola normal”, também tiveram resultados negativos sobretudo em disciplinas de formação base, nomeadamente no Português, na Matemática e no Inglês.

Os formandos com estas características, aquando do ingresso nos cursos, verbalizaram em várias ocasiões as suas elevadas expectativas nos resultados práticos e económicos da formação que iniciaram. Efectivamente, ouvimos em diversas ocasiões que “aquele curso irá proporcionar-lhes um emprego estável e bem remunerado”.

Devido ainda ao facto de não terem tido êxito no ensino formal, estes formandos manifestaram a convicção que neste tipo de ensino, devido a ser mais prático e centrado no mundo do trabalho, lhes proporcionará o “diploma” numa forma mais fácil.

Sucedem porém, que passados alguns meses, manifestaram também o seu descontentamento com o curso. Porque segundo eles, em termos globais, as “aulas” pouco diferem do ensino “escolarizado”. Referem que neste sistema de ensino os métodos são semelhantes aos da escola, inclusivamente, ao nível da avaliação, também ela centrada nos testes que são realizados periodicamente.

Neste contexto, o abandono e o insucesso repetem-se.

Mas, ao tentarmos definir o que é o insucesso / abandono, acabamos por concluir que o insucesso escolar não pode ser analisado de forma isolada. Este fenómeno apenas tem sentido no seio de uma dada instituição escolar e integrado num espaço temporal determinado e que o insucesso, está ligado aos objectivos do curso e não numa suposta inaptidão dos formandos.

Contudo, neste trabalho vamos apenas considerar que existe insucesso quando os formandos não completam o ciclo de estudos em que ingressaram, e neste contexto, tentaremos descobrir eventuais saídas ou soluções para diminuir o insucesso ou abandono no sistema de aprendizagem em alternância.

4.4 As turmas estudadas neste trabalho

Para a elaboração deste trabalho acompanhámos duas turmas do sistema de aprendizagem; uma que se iniciou em 2008 e que permanecia na altura deste estudo no 1º ano do Curso de Recepcionista de Hotel e uma outra, que já estava a terminar o 3º ano do Curso de Técnico de Marketing.

Nos primeiros dias do Curso de Recepcionista de Hotel os formandos preencheram uma ficha diagnóstica, que nos permitiu recolher alguns dados utilizados neste trabalho.

Esta turma iniciou-se com 22 formandos, dos quais são 17 do sexo feminino. As idades destes formandos variavam entre os 15 e os 20 anos, sendo a média de idades de 17,6 anos.

No seu anterior percurso escolar estes formandos ficaram retidos em média 2,2 vezes. Constatamos que o formando mais velho desta turma, repetiu seis vezes o 6º ano de escolaridade.

Dez formandos desta turma integravam um agregado familiar monoparental ou viviam com um familiar próximo. Na sua maioria, o agregado familiar era composto pelos pais ou outros familiares e um irmão ou irmã.

Nesta turma existia uma formanda que já era mãe, mas continuava a residir apenas com a mãe e com um irmão.

Neste questionário também se solicitava que os formandos dessem conselhos aos formadores, nomeadamente o que eles esperavam deles. A maioria não deu qualquer conselho, mas os que o fizeram escreveram frases com o seguinte teor:” que tenham mais paciência para os alunos”, “que sejam simpáticos”, “que ensinem bem” e uma das formandas sugeriu que não faltassem.

A turma de Técnico de Marketing começou em 2006, com dezanove formandos, cinco rapazes e catorze raparigas. Ao contrário da turma anterior, nesta não tivemos possibilidade de inicialmente recolher informações por meio de questionários. Em todo o caso, constatámos que neste último ano formativo de uma turma que começou com dezanove formandos, apenas restavam dez, sendo nove do sexo feminino e um do sexo masculino.

Os motivos do abandono foram: excesso de faltas (1), falta de aproveitamento (3), abandono (3), desistência por ter ficado grávida (1) e desistência por doença (1).

Dos dez formandos que transitaram para o último ano de formação, dois ultrapassaram o limite de faltas permitidas pelo regulamento.

Na altura em que estávamos a desenvolver este trabalho, a turma de Recepcionista de Hotel estava a terminar o primeiro ano formativo, após ter efectuado a formação em contexto de trabalho em vários hotéis de Lisboa e Sesimbra.

Dos vinte e dois formandos que iniciaram o curso apenas restavam onze. Seis abandonaram o curso mesmo antes da formação em contexto de trabalho, os outros três desistiram durante a formação no posto de trabalho.

Um dos formandos que abandonou a formação em contexto de trabalho, já apresentava dificuldades devido ao excesso de faltas e ao reduzido aproveitamento em diversos domínios do curso. Ainda durante a formação em sala detectamos o risco de insucesso que este formando apresentava. Numa tentativa de evitar que isso viesse a acontecer, dissemos em plena sessão formativa, e perante toda a turma, que nos iríamos empenhar pessoalmente no sucesso deste formando. Apesar de termos consciência que esta tarefa não seria fácil, isto porque os interesses deste formando centravam-se apenas na música e nos *graffites*, adoptámos uma estratégia de propor trabalhos no âmbito dos módulos de Mundo Actual e Desenvolvimentos Social e Pessoal que fossem de encontro às preferências do formando.

Nesse contexto, deixámos que o formando desenvolvesse temas que o motivassem e que lhe despertassem interesse de pesquisar na internet ou em publicações, ou seja temas que ele próprio escolhesse.

O formando em referência seleccionou para o trabalho o tema dos *graffites* e apresentou um trabalho em profundidade, inclusivamente trouxe um filme onde era abordado o assunto. Apesar deste formando ter conseguido manter-se até ir para o posto de trabalho, durante esta formação foi um dos que abandonou o curso.

Nas últimas sessões formativas da turma de Técnico de Marketing, efectuámos uma entrevista não estruturada, a uma formanda. Esta formanda ao longo dos anos do curso sempre esteve em risco de ser excluída por excesso de faltas e ocorreram diversos

episódios de indisciplina com alguns formadores. Contudo, a formanda conseguiu permanecer no curso e acabou por o concluir com aproveitamento.

A entrevista decorreu na última sessão do domínio de Desenvolvimento Social e Pessoal.

Ao longo desta entrevista a formanda referiu-se aos colegas de turma, ao ambiente que se vive no Centro e aos métodos de ensino utilizados pelos formadores.

Acerca do ambiente do Centro, classificou-o como “hostil” e “agressivo”; considerou ainda que a vida pessoal dos formandos influenciava as suas atitudes.

Acerca do desempenho dos formadores, a entrevistada, gostaria que fossem utilizados nas sessões mais incentivos verbais e demonstrassem mais tolerância para com os formandos.

Em resposta a algumas perguntas acerca dos métodos pedagógicos, a formanda respondeu que a formação devia decorrer em ambientes informais, o que na sua opinião, motivaria mais os formandos.

Tanto no questionário como nesta entrevista, o enfoque dado pelos formandos centrou-se nos métodos pedagógicos utilizados pelos formadores, na alteração da relação pedagógica, no maior empenho dos formadores e em instalações físicas com melhores condições.

Quisemos ainda saber o que pensavam os formandos da primeira turma em que tínhamos efectuado o questionário (Recepcionistas de Hotel), decorridos cerca de dez meses de formação e após a primeira experiência em formação em contexto de trabalho.

Neste último questionário, ao qual responderam apenas nove dos restantes onze formandos, pelo facto de terem faltado dois, as perguntas foram as seguintes:

1. Que tipo de actividades preferes ver dinamizadas nas aulas?
2. Que actividades gostarias de ver funcionar no Centro?
3. Que factores, na tua opinião, contribuem mais para o insucesso dos formandos?
4. O que gostaste mais e o que gostaste menos ao longo do curso?

No que respeita à primeira pergunta, quatro dos formandos elegiam as aulas com materiais áudio visuais e três os trabalhos de grupo. Relativamente à segunda pergunta, cinco dos nove formandos indicaram como actividades que gostariam de ver a funcionar no Centro, actividades ligadas à música e à dança, e dois mencionaram que gostariam de ver desenvolvidas actividades desportivas, um queria um estúdio de gravação e outro disse: “ter uma sala para aceder à internet e fazer os trabalhos”.

As respostas à terceira pergunta não foram unânimes nem esclarecedoras, em todo o caso, sete dos nove formandos responderam; “desinteresse pela disciplina” e seis; “indisciplina na sala de aula”. Apesar de outras respostas também terem tido respostas elevadas, tais como: “falta de estudo” (5), “falta de atenção” (4) ou “linguagem dos formadores” (4).

Quanto à última questão (o que gostaste mais...), invariavelmente os formandos mencionaram o facto de terem feito novas amizades no curso e terem conhecido novas pessoas. As respostas à última pergunta, incidiram também sobre as relações pessoais que os formandos tiveram durante o curso, mas neste caso como um facto negativo, isto porque os formandos não tinham gostado dos problemas que surgiram na turma, devido às atitudes de alguns formandos, bem como das confusões entre colegas que por vezes aconteceram no refeitório.

Com estas respostas poder-se-ia pensar que estas turmas não são turmas com problemas disciplinares pelo facto de mencionarem as “confusões” como elementos negativos, pelo contrário, tanto a turma de Técnico de Marketing como a de Recepcionista de Hotel, são turmas com problemas de assiduidade, pontualidade e com alguns défices de saber-estar.

Capítulo 5 - O Tutor Mediador Pessoal

Com base na ideia de que o insucesso escolar é um fenómeno educativo pluricasual, iremos referir alguns aspectos que gostaríamos que pudessem contribuir para a redução da taxa de abandono e de reprovações na instituição onde desempenhamos funções formativas.

Em primeiro lugar, consideramos que o encaminhamento e ingresso dos jovens nos cursos de aprendizagem deveria ter um acompanhamento pessoal mais personalizado.

Com base nesta ideia, preconizamos a criação da figura do **Tutor Mediador Pessoal** (TMP). O papel deste novo agente formativo consistiria em efectuar a ligação entre o jovem, a instituição e os formadores ao longo de todo o percurso, e teria como objectivo final contribuir para a redução do insucesso e abandono.

Apesar de na legislação que regulamenta os cursos de aprendizagem existir a figura do Coordenador de Turma, recentemente redenominado como “Responsável Pedagógico”, ao qual compete a tarefa de acompanhar a turma e efectuar a ligação com a equipa pedagógica, verificamos que o seu desempenho está condicionado pelo facto de ter que dispersar a sua atenção por inúmeros formandos, numa ou em diversas turmas.

Devido a estas restrições, a atenção do Responsável Pedagógico é dispersa pelos problemas da turma globalmente. Neste caso, o acompanhamento individualizado dos formandos, transforma-se num empreendimento difícil, isto porque a este coordenador, para além das suas funções pedagógicas, também lhe é exigido o desempenho de diversas tarefas administrativas, como por exemplo: controlar as faltas e as respectivas justificações, lançar a assiduidade dos formandos e dos formadores no sistema informático de registo do curso, preencher actas de reuniões e pautas de avaliação, além de, simultaneamente exercer a sua actividade como formador na turma.

Acresce a tudo isto que, nesta classe profissional predomina o vínculo laboral incerto, o salário baixo e pago, muitas vezes ao sabor das contingências dos mecanismos de financiamento, em que os formadores multiplicam-se numa multidão de “empresários de si”, vivendo de biscates (Canário, 2005, p.6).

Ao preconizarmos a constituição da figura do Tutor Mediador Pessoal, não criamos uma figura original no nosso sistema de ensino, a figura do tutor surge na legislação portuguesa com o decreto regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho, por força do artigo 10º.

Nesse diploma pode-se ler as competências que são atribuídas aos professores tutores:

Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, aos professores tutores compete:

- a) Desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares;*
- b) Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas;*
- c) Desenvolver a sua actividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, designadamente os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação educativa.*

Fonte: Dec.-Regulamentar nº 10/99

No sistema de aprendizagem em alternância não se aplica a legislação acima citada, todavia mesmo que assim fosse, não estaríamos de acordo com o facto da actividade de tutoria fosse exercida em simultâneo com a função de formador na mesma turma, isto porque ao assumir uma dupla função (formador e tutor), introduz-se ambiguidade no papel a desempenhar.

Consideramos que o papel de Tutor/Mediador é incompatível com a actividade de formador na mesma turma, devido ao facto de se exigir ao Tutor/Mediador que passe da mediação intelectual à mediação afectiva (Postic, 2007, p.78).

Segundo Carlinda Leite (2008, p.54), a problemática da mediação tem vindo a ganhar expressão nos discursos sobre educação ainda que as percepções que sobre ela têm sido construídas a remetam, privilegiadamente, para uma lógica de resolução de conflitos. No entanto, como é sabido, começa a ser reconhecido o exercício em outros campos.

Como educador, o formador é o representante da sociedade, já que actua em nome do Estado, assume legitimamente, segundo Durkeim, uma posição de autoridade relativamente ao aluno (Postic,2008, p.29). Na mediação pedagógica a relação é de ordem afectiva e não de dominação. O mediador deve ouvir para libertar o outro, interrogar-se sobre o sentido da caminhada que este segue, considerar-se, tal como ele, um ser em contínua evolução, tenta resolver com ele os conflitos e chegar a uma concertação provisória Postic (2008, p.78).

Não obstante, e apesar de pensarmos que o Tutor Mediador Pessoal deveria assumir funções em exclusividade, sem exercer a docência nas turmas em que desempenha este papel, tal não significa que não possa ser um formador activo em outras turmas. Efectivamente, consideramos que deverá ser um agente com actividade, porque, sem essa experiência diária, não estaria sensibilizado para compreender os condicionalismos da prática formativa, o que o levaria a criar uma realidade imaginária das relações pedagógicas.

A figura que preconizamos neste trabalho terá como função representar apenas um formando de cada turma ao longo de todo o curso, aconselhando-o e orientando-o nos estudos, intervindo também nos casos de indisciplina e falta de assiduidade.

Obviamente, não bastará legislar a criação do Tutor Mediador Pessoal para que a nova figura acrescente alguma mais-valia à relação pedagógica. Para que a sua missão venha a ter sucesso será necessário formar estes formadores profissionais de maneira a poderem exercer a suas novas funções com eficiência e duma forma concertada com a equipa formativa do Centro, sempre apoiados por uma estrutura perfeitamente definida.

Para a formação destes profissionais propõe-se acções iniciais de curta duração com cerca de 60 horas integradas no sistema de formação de formadores e encontros de trabalho ao longo do ano, com vista a acompanhar e motivar o desempenho destes Tutores Mediadores Pessoais.

O TMP terá de ser mais do que um simples conselheiro; deverá ser alguém que aceita o ponto de vista dos formandos, sem moralizar ou prescrever soluções segundo a sua personalidade e valores e terá de ter sensibilidade e empatia para com os formandos.

As opiniões ou sentimentos que o Tutor expressar deverão ser sempre genuínos e nunca deverá querer impor os seus valores pessoais aos tutorados (Tomlinson, 1995, p.59).

Uma das qualidades que este profissional deverá manifestar é a capacidade de elogiar os formandos quando estes atingem os objectivos que se propuseram alcançar, ao mesmo tempo que oferece encorajamento e ajuda (Daloz, 1987, p.20).

Segundo Alain Baudrit (1999, p. 77) a tutoria não tem apenas vantagens. Um dos inconvenientes poderá ser distância que poderá existir entre o tutor e o tutorando relacionado com a hierarquia ou a grande diferença de classes sociais existente entre

eles. Por fim, o principal inconveniente que poderá surgir, é o formando criar uma dependência do tutor que o prejudicará em relação à sua futura autonomia (Baudrit, 1999, pp. 77-78).

Ao recomendarmos a criação do TMP como Mentor “one-to-one”, temos como objectivo transformar uma relação tradicional de um adulto para um grupo (a relação de um único professor para um grupo-turma), numa relação de cariz mais restrito.

Apesar de esta relação ser personalizada, não deverá obstar a que estes profissionais fiquem restritos apenas ao acompanhamento de um único formando no Centro de Formação, isto porque, ao implementar-se este condicionamento iríamos inviabilizar este projecto, devido ao facto de que teriam de existir tantos formadores como formandos.

Os Tutores Mediadores Pessoais poderão ter a seu cargo entre cinco a dez formandos de turmas diferentes, numero que consideramos o limite para que se possa exercer um acompanhamento contínuo e personalizado.

Integrado no Centro de Formação este novo profissional terá também como missão aconselhar os tutorados a assumirem atitudes de integração nas turmas, de forma reduzir o abandono e o insucesso devido ao isolamento a que alguns formandos se sentem remetidos.

Efectivamente, com base na nossa experiência como formador nas diversas turmas de aprendizagem, e pela observação da postura que manifestam alguns formandos, temos verificado que por vezes existem casos de falta de integração no ambiente da turma, factor que consideramos que contribuí para a decisão de abandonarem os respectivos cursos.

Apesar de reconhecermos que os colegas de turma são extremamente importantes para o desenvolvimento normal dos jovens, e que o sentimento de pertença é uma das razões pela qual os jovens procuram estar integrados em grupos, (o “nós” em detrimento do “eu”, ou “eu sou eu se estiver com os nós”), verificamos pela nossa experiência que nem sempre o grupo contribui positivamente para o crescimento dos jovens – “diz-me com quem andas e dir-te-ei quem és”.

Os colegas proporcionam aos jovens a oportunidade de compararem o seu próprio comportamento e as suas capacidades, este processo é designado por *comparação social*, o qual pode ter implicações tanto positivas como negativas (Sprinthall & Collins, 2003).

Os jovens formandos ocupam a maior parte do tempo com os colegas e na adolescência, e tal como em outros períodos da vida dos indivíduos, alguns são aceites nos grupos e outros não.

Para que um jovem possa pertencer de pleno direito a um grupo, neste caso ser aceite na turma, é-lhe exigido que cumpra certas regras e determinados comportamentos do próprio grupo, ou esteja em *conformidade* com o grupo, isto é, que adopte o mesmo comportamento ou atitudes que os outros adoptam (Sprinthall & Collins, 2003).

Na maior parte destas turmas, “estar em conformidade” pode significar assumir atitudes de desinteresse pelas sessões formativas, pelos trabalhos propostos, faltar frequentemente, ter atitudes de indisciplina ou cultivar o “prestígio do insucesso escolar”.

No seio do grupo-turma existem factores socioeconómicos e culturais que influenciam os elementos do grupo e condicionam a natureza das interacções em qualidade e quantidade, o que pode levar à formação de subgrupos (Postic, 2005, p.134). Neste contexto pode acontecer que determinado formando, apesar de estar integrado numa turma, esteja efectivamente excluído dela.

Como é prática comum a quase todas as situações de ensino-aprendizagem, no sistema de aprendizagem em alternância, a turma, como grupo, também se mantém uniforme durante os anos em que decorre o curso. Durante esse tempo a turma recebe formação na mesma sala, com um horário rígido e espartilhado, alternando entre formadores cujos métodos, personalidade e visão, variam de indivíduo para indivíduo.

Pesando todos os factores que se enumeramos, consideramos que quando se detectam estes problemas de integração, O Tutor Mediador Pessoal poderá propor como solução a mobilidade do formando entre turmas dos diversos cursos. Para que essa solução seja exequível, será necessário que os domínios do curso sejam comuns, ou se existirem diversos cursos iguais a decorrer simultaneamente.

Adicionalmente, o espaço físico onde se desenrola a formação de um curso é invariavelmente o mesmo, desta forma o grupo-turma apropria-se do território, criando o que Marcel Postic designa pelo paradoxo da situação escolar: *o professor não será nunca um membro integral no grupo dos alunos, mas é um membro à parte da globalidade do grupo-turma* (Postic, 2005, p.134).

São diversos e variados os factores que influenciam o insucesso e abandono no sistema de aprendizagem e não é nossa pretensão conseguir enumerá-los na sua totalidade, todavia partilhamos a visão de que os jovens acreditam na educação e que, na sua maioria, estão dispostos a investir em trajectórias escolares prolongadas que lhes permitam o acesso ao exercício de uma profissão (Alves, 2006).

Se queremos reduzir a taxa de abandono e insucesso nos cursos de aprendizagem em alternância, temos de abandonar o estereótipo do estudante perfeito, atento, interessado, empenhado, trabalhador, bem comportado, estudioso e com tantos outros adjectivos enaltecadores de uma figura padronizada de formando, terá de ser feita profundamente. A adaptação do ensino-aprendizagem de forma personalizada de acordo com as características dos formandos, estruturada nos interesses e capacidades dos indivíduos.

Também no sistema de avaliação, a valorização de competências comportamentais e sociais, bem como da componente “saber-fazer” em detrimento de critérios baseados em pressupostos teóricos que enfatizam o “saber-saber” poderia contribuir para alcançar os objectivos em vista.

Em suma, realçamos que temos consciência que o combater ao insucesso e abandono desligado dos problemas sociais, acaba por limitar a hipótese de êxito. Efectivamente, o problema do abandono e insucesso não se pode resolver sem solucionar os problemas de uma sociedade que gera desigualdades a jusante da vida activa destes jovens. Por conseguinte, ao tentarmos resolver um problema de origem sistémica, teremos de pensar numa perspectiva macro-social, caso contrário, qualquer medida não passará de uma medida paliativa.

Conclusão

Este trabalho de projecto pretendeu analisar os sistemas de educação e formação de adultos e jovens, centrando-se no problema do insucesso e abandono no Sistema de Aprendizagem em Alternância.

O facto deste trabalho se circunver aos formandos do Centro onde decorreu o estudo que o sustentou, poderá constituir um factor de restrição ao seu âmbito de aplicação.

Contudo, apesar das conclusões serem influenciadas devido ao papel desempenhado como observador participante, sustentamos as recomendações na nossa experiência profissional diária num Centro de Formação Profissional e nas reflexões que temos efectuado ao longo da nossa actividade.

Ao propormos a criação da figura do Tutor Mediador Pessoal, cuja missão será o acompanhamento dos formandos ao longo dos cursos; negociando e contratualizando com eles os objectivos a atingir nos diversos momentos da aprendizagem, e, sempre que necessário, intervir na mediação de conflitos que possam surgir com a instituição, os formadores, os técnicos de educação ou, inclusivamente, a própria família do formando, pretendemos, com este envolvimento, reduzir o insucesso e o abandono no sistema de aprendizagem em alternância.

Além da criação deste profissional, afigura-se-nos também a necessidade de se repensar os espaços físicos onde habitualmente decorre a formação, de forma a criar ambientes mais apelativos para os formandos e para os formadores.

A constituição e composição das turmas no sistema de aprendizagem, na nossa perspectiva, deveriam igualmente ser repensadas, nomeadamente, permitir-se a mobilidade dos formandos entre turmas, sempre que se verificassem indícios de “não conformidade” de algum formando com o grupo-turma.

Com estas propostas pretende-se adaptar o Centro de Formação às diversas características dos formandos em detrimento da padronização do estudante adaptado à instituição.

Em síntese, pensamos que os agentes da formação profissional e as instituições devem acompanhar as mudanças sociais de forma a responder às alterações que perpassam a sociedade contemporânea: *a contingência e o aleatório tornaram-se certezas do mundo actual e nada pode ser dado como garantido* (Cabrito, 1994, p.24).

Bibliografia

- ALVES, Natália.(2008).Juventudes e Inserção Profissional.Lisboa:Educa- Unidade de I&D de Ciências da Educação
- ALVES, Natália.(2006).Socialização Escolar e Profissional dos Jovens: Projectos estratégias e representações.Lisboa:Educa
- ALVES, Natália [et al].(2001).Educação e Formação: Análise Comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III .Lisboa:Observatório do Emprego e Formação Profissional
- BARBOSA, Luís Marques.(2004).A Escola Sensível e Transformista.Chamusca:Edições Cosmos
- BAUDRIT, Alain.(1999).Tuteur:une place des fonctions, un métier?.Paris:Presses Universitaires de France
- BERBAUM, Jean.(1993).Aprendizagem e Formação 5.Porto:Porto Editora
- CABRITO, Belmiro Gil.(1994).Formação em Altenância: conceitos e práticas.Lisboa:Educa
- CANÁRIO, Rui.(1999).Educação de Adultos - Um Campo e uma Problemática.Lisboa:Educa Formação
- CANÁRIO, RUI.(2008).A escola: das “promessas” às “incertezas” .:Educação Unisinos
- CANÁRIO, Rui .(2005).Multiplicar as Oportunidades Educativas.Lisboa:Debate Nacional sobre Educação
- CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (Org.).(2005).Educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências.Lisboa:Educa Formação
- CARVALHO, Rómulo de.(2001).História do Ensino em Portugal 3ª Ed..Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian
- CAVACO, Carmen.(2008).Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação.Lisboa:Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- CAVACO, Carmen .(2002).Aprender fora da escola - Percursos de formação experiencial,. Lisboa:Educa
- CORTESÃO, Luíza [et al].(2000).Nos Bastidores da Formação Contributo para o Conhecimento da Situação Actual da Formação de Adultos para aDiversidade em Portugal.Oeiras:Celta Editora
- DALOZ, Laurent.(1987).Effective Teaching and Mentoring.London:Jossey-Bass Limited
- ECO, Umberto.(1997).Como se faz uma tese em Ciências Humanas.Lisboa:Editorial Presença
- FERRÃO, João [et al].(2000).Saída Prematura do Sistema Educativo:Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação.Lisboa:Observatório do Emprego e Formação Profissional
- FERREIRA, Manuela Sanches; SANTOS, Milice Ribeiro dos.(2007).Aprender a Ensinar Ensinar a Aprender 4ª Ed..Porto:Edições Afrontamento
- FREIRE, José Manuel de Cravalho.(2005).A escola como Observatório de Necessidades Educativas dos Alunos e Formativas dos Professores.Chamusca:Edições Cosmos
- FREIRE, Paulo.(1989).A importância do ato de ler em três artigos que se completam.São Paulo:Editora Autores Associados
- IMAGINÁRIO, Luís; Coimbra, Joaquim Luís; Parada, Filomena.(2001).Formação ao Longo da Vida e Gestão de Carreira.Lisboa:Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional
- IMAGINÁRIO, Luís;BARROS, Alexandrina; CASTRO, José Manuel Castro.(2001).O Papel do Tutor no âmbito das novas modalidades formativas.Lisboa:Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional
- NEVES, Oliveira [et al].(1993).O Sistema de Aprendizagem em Portugal.Lisboa:IEFP
- NORBECK, Joahan.(1997).Educação de Adultos-Cadernos de formação nº3.:Departamento de educação básica
- OLIVEIRA, Luísa.(1998).Inserção Profissional.Lisboa:Edições Cosmos
- PINHEIRO, João; RAMOS, Lucília.(2005).Métodos Pedagógicos.Lisboa:IEFP
- RODRIGUES, Pedro Miguel Freire da Silva.(2002).Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação.Porto:Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia
- SANTOS, Milice Ribeiro dos; CARVALHO, Angelina.(1997).Interacção Cultural e Aprendizagem.Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian
- SIMÃO, Ana [et al].(2008).Tutoria no Ensino Superior - Revista de Ciências da Educação nº 7.Lisboa:Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- SPRINTHALL, Norman A.; COLLINS, W.Andrew.(2003).Psicologia do Adolescente - Uma Abordagem Desenvolvimentista.Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian
- TOMLINSON, Peter.(1995).Understanding Mentoring.London:Licensing Agency, Ltd
- VÁRIOS(1997).Educar e Formar ao Longo da Vida.Lisboa:Conselho Nacional de Educação

ANEXOS