

PERCURSOS PARA UM ENSINO DIFERENCIADO

SANDRA ALVES SOARES
CÉLIA RIBEIRO

Palavras-chave: Escola, Educação, Formação, CEF

Keywords: School, Education and Training, Educational and Training Courses, (CEF)

Introdução

A escola dos dias de hoje, em Portugal, proclama e reclama o desenvolvimento integral do indivíduo, apresentando-se consagrada como a “Escola para Todos”. Contudo, esta é também a escola que se organiza segundo padrões que instituem a uniformidade e a impessoalidade, abstraindo-se das particularidades individuais; é a escola que promete conseguir conciliar o ensino de todos e a aprendizagem individual, implementando a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, mas que concretiza a prevalência de um sistema curricular definido. A criação de Cursos que apontem e direcionem os jovens para um ensino diferenciado, de cariz vocacional e voltado para o ensino profissional e/ou profissionalizante, parece, à partida, responder às necessidades de muitos, principalmente daqueles a quem a escola não está a conseguir acolher.

1. A retenção: promotora do insucesso e do abandono escolares?

Não é surpreendente o facto de a escola de há 30 anos se apresentar como muito diferente da escola de ontem, e mais ainda da escola de hoje. E, se a escola mudou, também os atores que nela intervêm mudaram, perspetivando, agora, diferentes objetivos. Não obstante, a massificação que no presente a caracteriza não tornou equivalente uma igualdade de acesso e a escola continua a enfrentar inúmeros desafios pelo que é premente a procura constante de mudanças e melhorias direcionadas para as necessidades individuais dos alunos e para o seu sucesso.

Como destaca Canavarro, as mudanças como todos os intervenientes – pais, professores funcionários e serviços de administração –

“percepcionam, entendem e sentem a Escola, são importantes para se definir o que se quer fazer na, e com a Escola e, logo, fundamental para que esta a todos acolha e a todos diplome, certifique e qualifique” (28). O mesmo autor designa os alunos de “corredores de maratona” e reforça que compete à escola e à sociedade em geral tudo fazer para lhes proporcionar boas “condições de treino”. Alerta-nos, contudo, para o facto de que,

muitos dos que correm esta maratona sem as melhores sapatilhas, sem o equipamento ideal, cumprem-na com sucesso e «crescem» com esse sucesso. Mas só a fazem se alguém ou alguma instituição compreender que tem ali um corredor capaz e com vontade. (6)

O objetivo primordial deverá, então, centrar-se na luta pela melhoria das condições de cada “corredor”, ajustando o esforço de pais e profissionais do ensino ao esforço que cada um deles precisa para conseguir chegar ao fim da meta, recordando que essa maratona não deverá cessar no final dessa etapa mas transferir-se para outras pistas que já não se enquadrarão na Escola, mas no mundo do trabalho.

O recente relatório da OCDE, “Education Today 2010 – The OECD Perspective”, destaca os vários estudos levados a cabo, durante os últimos anos, no campo da educação e apresenta os aspetos-chave e orientações para a política educativa dos países que compõem este organismo. Nesse mesmo relatório e fazendo referência ao capítulo 4 do relatório “No More Failures: Ten Steps to Equity in Education”, produzido em 2007, a OCDE critica ferozmente a retenção e constata que alguns países insistem em aplicar a retenção dos alunos num determinado ano escolar como uma prática comum, independentemente dos custos que dela advêm, quer para os indivíduos quer para o próprio sistema (22).

A análise das estatísticas do acesso à escolaridade obrigatória revela um progresso notável levado a cabo desde que a democracia se instalou em Portugal. Contudo, não podemos ignorar a dificuldade que continua a existir em converter a igualdade de acesso em igualdade de oportunidades nem o facto de, tal como sublinhado pela OCDE, a retenção continuar a ser a prática pedagógica dominante enquanto estratégia de remediação nas nossas escolas e no nosso sistema de ensino. No recente relatório da Comissão Europeia – “Estado da Educação 2010. Percursos Escolares” – são atualizados os dados relativamente à questão das retenções e transições, destacando-se uma evolução nas taxas de transição sendo que “de 1995-96 a 2007-08 a percentagem dos alunos que reprovam ou desistem tem vindo a baixar, situando-se em 8% no Ensino Básico e 20% no Secundário, no final deste período”. Por outro lado, verificou-se que “a

probabilidade de um aluno concluir o 3º ciclo em três anos se situa abaixo dos 60%” e, portanto, muito abaixo das taxas verificadas nos 1º e 2º ciclos (apesar da escolaridade obrigatória do 9º ano ter sido estabelecida há muito tempo). Assim, o desfasamento etário que se regista em todos os níveis de escolaridade “denuncia a persistência de um contingente muito significativo de jovens que acumulam repetências, muitas vezes sucessivas, ao longo do seu percurso escolar” o que confirma o que referimos anteriormente (48).

Atevemo-nos, ainda, a considerar que com a implementação da retenção um novo paradoxo emergiu: foi justamente com a implementação da escolaridade obrigatória e com as reprovações que daí advieram que se passou a remeter e considerar como insucesso os maus resultados. E se, inicialmente, tal não constituiu motivo de grande preocupação, o que é facto é que os inúmeros estudos e investigações e as recolhas estatísticas, cujos resultados nunca foram animadores, conduziram o nosso país para um crescente interesse e necessidade em abordar e ultrapassar o fenómeno.

Já em 2008 o Conselho Nacional da Educação tinha aprovado um parecer (“Parecer sobre A Educação das Crianças dos 0-12 Anos”) que remetia para a necessidade de se encontrarem alternativas às retenções, defendendo o reforço das aprendizagens em detrimento das retenções. Na verdade, assim como não se tem conseguido efetivar o sucesso de toda a população escolar, também não se tem conseguido efetivar, com sucesso, as retenções verificadas, uma vez que se continua a constatar o fenómeno do abandono escolar.

Na realidade, e como sustenta Zago, os percursos escolares que decorrem de reprovações “aumentam a distância entre a idade cronológica e a idade escolar, e quanto maior for a diferença, mais improvável se torna a conclusão de um ciclo completo de ensino” (27). Neste cenário, a reprovação, em vez de reproduzir quaisquer efeitos pedagógicos positivos, irá tão-somente suscitar o desalento, pois o aluno que reprova uma vez tende para a cronicidade, tendência que se associa, muitas das vezes e principalmente entre os seus pares, ao estatuto de “repetente” ou de “incompetente”. A reprovação irá, ainda, desenvolver no aluno sentimentos adversos à escola e uma própria negação e desacreditação das suas próprias capacidades. Na esteira de Cortesão e Torres, “tudo isto tem, obviamente, reflexos no comportamento presente e futuro do aluno” (38), cuja gravidade, mais do que as consequências objetivas que provoca, tem sobretudo incidências a nível psicológico.

Permitimo-nos, a este respeito, lembrar Azevedo (*Inserção precoce* 7), quando refere que é muito frequente sublinhar-se a relação existente

entre a reprovação e o abandono precoce como aquela que predomina quando se procura explicar o abandono escolar. Não obstante, e apesar de a causa (a reprovação) ser efetivamente muitas vezes a que mais se aproxima do efeito (o abandono), não deve ser considerada em exclusivo. Na opinião do autor, à reprovação subjazem e envolvem muitas outras causas. E estas, sendo “mais ou menos remotas, constituem, frequentemente, o nicho explicativo essencial ou, pelo menos, completam-no de modo significativo”.

Partindo do facto que o insucesso escolar suscita um sentimento de fraca autoestima e de fracasso nos alunos, permitimo-nos parafrasear Rovira que considera que um aluno repetente “está a caminho de ser uma pessoa biograficamente fracassada e é muito provável que seja uma pessoa desmoralizada: alguém a quem se tirou todo o relevo positivo para destacar a sua pior imagem” (83).

2. Trilhar caminhos na procura do ensino diferenciado e da orientação vocacional

Para Joaquim Azevedo (*Avenidas* 122), o sistema educativo português apresenta duas lacunas que poderão contribuir largamente para o abandono escolar. Por um lado, trata-se de um sistema que não sabe ser educativo para com quem não aprende bem e neste sentido permite um ensino elitista; por outro, assume-se com uma ideologia igualitarista, que não permite percursos escolares diferenciados. Assim, “prefere-se defender um currículo uniforme e insensível às diferenças pessoais, rígido face às reprovações sucessivas, aos atrasos na progressão escolar e aos abandonos escolares precoces, porque ideologicamente ele é mais consentâneo com uma matriz igualitária”.

Nóvoa revela-se muito crítico no que concerne ao papel da escola e argumenta que esta, por si só, não produz nenhum fenómeno de democratização. Na verdade, ela não faz mais que reproduzir a “lógica dos herdeiros”, privando os mais fracos de adquirir o “capital escolar”. Uma das razões para que tal se verifique deve-se justamente à acumulação de missões e conteúdos a que a mesma se vê obrigada. O que começou por se definir com base na instrução, que integra, hoje, “todos os conteúdos possíveis e inimagináveis, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no «saco curricular» cada vez mais coisas e nada dele retirando”. É aquilo a que o autor chama de “transbordamento” que acabou, inevitavelmente por nos conduzir a um impasse do qual teremos agora que

sair (15). Inevitavelmente, Portugal continua, nos dias que correm, a ser o país menos escolarizado da Europa porque “seguimos prisioneiros de um sistema de ensino pensado para formar cada um à medida do lugar profissional que lhe está destinado, em vez de adoptarmos uma política de valorização pessoal e de qualificação escolar de todos” (105).

Com efeito, a ideia de que a diversidade discente exige, por si só, respostas curriculares diferenciadas está já hoje bastante documentada e é consensual, devendo entender-se que a diferenciação curricular pode ser ativada quer em termos de aula, quer em termos de encaminhamento para diferentes vias de estudo.

A questão é que a própria cultura que subjaz aos currículos académicos determina o aproveitamento escolar dos alunos. E esta situação decorre do facto de se ter privilegiado a uniformização, ou seja, de se terem introduzido currículos universais que se conotam com um perfil médio de aluno, que pressupõem a aquisição de saberes clássicos e enciclopédicos, que propõe finalidades idênticas, sem se respeitar o facto de que os alunos advêm de realidades perfeitamente diferenciadas. Ao oferecer currículos iguais que obrigam a pedagogias iguais e preveem uniformidade nas exigências, nos resultados, nos ritmos de aprendizagem, nos comportamentos, as condições que a escola oferece acabam por condicionar o sucesso dos alunos e do seu percurso de vida. E, como sublinha Azevedo (*Avenidas* 118-122), as dificuldades da escola crescem com a incapacidade de lidar com os alunos que escapam à norma e ao ritmo do professor, à tal “média” descrita acima, porquanto a uniformidade dos currículos é insensível às diferenças pessoais e não permite currículos diferenciados. Deste modo, a implementação de um sistema uniforme de programas, processos de ensino e de avaliação, apresenta-se como profundamente seletivo, visto que o “currículo uniforme tamanho único pronto-a-vestir” sustentado por Formosinho (1987), apenas se adequa aos que se inserem nesse tamanho único.

São inúmeros os estudos, investigações e relatórios que apontam para a necessidade de se privilegiar as especificidades do indivíduo e as suas necessidades e orientações vocacionais.

Nóvoa (103) lembra a máxima inglesa “The right man in the right place” para se pronunciar acerca do conceito que surgiu ao longo da década de 1920 no que respeita à orientação vocacional e recorda os estudos de Faria de Vasconcelos, cujos argumentos apontam para a substituição do tipo de seleção de ordem puramente económica e social, por uma “selecção científica dos alunos”. Serão este tipo de teses e estudos que irão dar origem a uma série de testes e de trabalhos psicotécnicos, bem

como de métodos de diagnóstico e de avaliação que acabam por dar origem a “novas regulações dos percursos escolares dos alunos”. A partir deste momento, a questão da orientação vocacional adquire um gradual grau de complexidade percorrendo questões ligadas à escola e ao trabalho, mas também às tendências de cada um e às vocações profissionais. Instalam-se no campo educativo, novas “ciências psicológicas” que dão origem, mais tarde, às psicologias da infância e do desenvolvimento que não são, afinal, mais do que “novas formas de enquadrar a formação de crianças e jovens”.

O relatório da OCDE – “OECD Reviews of Vocational Education and Training - Learning for Jobs” (12) levanta a questão da idade certa para se iniciar uma formação vocacional, lembrando que em muitos países esta não se centra apenas no ensino secundário e pós-secundário mas entre os 14 e os 16 anos e incide numa determinada área vocacional que conduz o aluno, *a posteriori*, para uma determinada carreira e profissão. O mesmo relatório refere que os que defendem esta premissa consideram que este tipo de formação vai justamente canalizar os indivíduos que possam ser considerados academicamente menos capazes para tarefas de carácter mais prático e apoiar a sua transição para o mundo do trabalho. Por seu turno, os que se opõem lembram que nestas idades é muito difícil ter-se já uma correta definição da carreira que pretendem para o futuro e ainda que a forma como decorre a formação prática pode destronar as competências académicas básicas, essenciais à aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*).

Analizados documentos e pareceres como o descrito, atrevemo-nos a recordar que o “calcanhar de Aquiles” de Portugal tem sido, muitas vezes, atribuído à falta de mão-de-obra qualificada. Como refere Grilo, os pessimistas apenas apontam para alunos que não querem nem gostam de estudar, que são ignorantes e que apenas se interessam por futebol, telenovelas e subsídios do Estado. Porém, e tal como argumenta o autor, Portugal caminha no bom sentido, nomeadamente na “criação de um número crescente de quadros e de mão-de-obra qualificada capaz de evitar as visões catastrofistas que alguns profetas da desgraça nos vêm anunciando” (231). Certo é que os números apresentados no que concerne às taxas de abandono escolar continuam a ser muito preocupantes e o facto de a escolaridade obrigatória se centrar, agora, no 12º ano, mais nos assegura que será preciso fazer mais e melhor do que já se fez até aqui. Será fundamental a implementação de uma articulação mais efetiva, não descurando as experiências e iniciativas anteriores, mas antes orientando-as para um futuro, como argumenta Canavarro,

definido por uma escolaridade reforçada em duração e em sucesso, diversificada e capaz de dar resposta a todos, qual utopia possível, pela concretização de projectos de vida educativa e formativa nos quais a educação e a formação sejam apelativas e acompanhem os indivíduos ao longo da sua vida. (10)

Será, então, fundamental que o indivíduo se reconheça e identifique com o seu projeto de vida e que se sinta vocacionado para o perseguir. Resta-nos equacionar: constituirá a oferta formativa em geral e os percursos alternativos existentes em particular medidas e estratégias capazes de efetivar estes pressupostos?

3. Eixos de intervenção: breve resenha das medidas e programas educativos de combate ao insucesso e abandono escolares

Bettencourt e Pinto (2009) definem três níveis de intervenção em que cada responsável ou agente educativo pode participar e colaborar no sentido de ultrapassar os problemas do insucesso escolar. O primeiro nível compreende a decisão política, o segundo, a ação das direções de Agrupamentos / Escolas e o terceiro, as práticas pedagógicas de equipas e de professores. No que concerne a este último, percebemos que a diferenciação pedagógica surge como uma das estratégias pedagógicas mais pertinentes para a integração e responsabilização dos alunos e para a prevenção de dificuldades graves.

Já no que compreende ao primeiro e ao segundo nível apontados, sabemos que se têm multiplicado esforços, medidas e programas com o objetivo de assegurar o cumprimento com sucesso da escolaridade obrigatória e combater o abandono escolar precoce, designadamente o desqualificado, num plano simultâneo de diversidade e integração. Assim, tem sido dado especial enfoque à melhoria dos resultados escolares, porquanto implicam a aquisição de um conjunto de saberes formais, mas também ao desenvolvimento de outras competências, necessárias à participação na sociedade e no mundo do trabalho. Para além de, de um modo geral, apoiar inúmeros projetos desenvolvidos a título privado, o Ministério da Educação tem procurado sustentar a sua estratégia educativa com base no parecer de diversos investigadores e estudiosos na área da educação, bem como nas entidades constituídas para esse efeito, como é o caso do Conselho Nacional da Educação. E têm sido várias as tentativas dos sucessivos Governos no sentido de combater estas fragilidades do sistema educativo, medidas que se repercutem até ao momento atual.

De entre as medidas levadas a cabo, recordamos alguns dos programas governamentais e normativos destinados ao combate ao insucesso e ao abandono escolares de maior destaque: PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (1987); PEPT - Programa Educação para Todos (surge na sequência das recomendações emanadas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em março de 1990); Minerva; Nónio Século XXI; Internet nas Escolas; TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; Currículos Alternativos; PIJVA - Programa de Integração de Jovens na Vida Activa; CEFPI - Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (9.º Ano +1); PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação; o Programa 15-18; 10.º ano profissionalizante; RVCC - Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Novas Oportunidades; EFA - Cursos de Educação e Formação de Adultos; CEF - Cursos de Educação e Formação; Projeto Escola Móvel; Programa Mais Sucesso Escolar; Projeto Fénix; Programa Educação 2015; PAM - Plano de Ação para a Matemática; e PNL - Plano Nacional de Leitura (Projeto Ler+).

Em paralelo ou estabelecendo parcerias com a tutela, muitas instituições e entidades privadas e/ou semiprivadas têm levado a cabo programas e iniciativas conducentes à melhoria das condições educativas da população portuguesa e à garantia do sucesso nas escolas. Valerá a pena lembrar, como exemplo, a Fundação Calouste Gulbenkian que tem concretizado inúmeros estudos, projetos e programas destinados a estudar, analisar e combater o problema do insucesso e abandonos escolares em Portugal, nomeadamente, “O Risco Educativo no Ensino Básico: focagens para uma intervenção integrada em torno do sucesso educativo”; “Eficácia Escolar no Ensino da Matemática – alargamento ao 3º ciclo”; “Projeto Turma Mais: uma plataforma giratória no combate ao insucesso e abandono escolares”; “Programa de Combate ao Insucesso e Abandono Escolares” e “Programa Escolhas”¹.

Uma outra instituição de relevo é a Associação Empresários pela Inclusão Social (EPIS), que desenvolve parcerias com 60 escolas na construção de programas de combate ao abandono e insucesso escolar. A instituição centra-se na experimentação de boas práticas, na avaliação e na disseminação através da criação de apoios tutoriais a alunos com dificuldades, reforço do envolvimento parental, educação de pais e visitas domiciliárias, entre outras. Desenvolve projetos como: “Todos Bons Alunos”, “Abandono Zero” e “Escolas do Futuro”.

¹ Informação disponível em <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>

Visando aumentar a eficácia da cooperação anteriormente encetada, bem como aprofundar a reflexão acerca das necessidades individuais dos Estados-Membros, o Conselho da União Europeia, reunido a 12 de maio de 2009, delineou um novo quadro estratégico para o desenvolvimento dos sistemas de educação-formação, nos diferentes países da União Europeia, até 2020, cujo princípio fundamental se baseia na aprendizagem ao longo da vida, que deverá incluir a aprendizagem em todos os contextos (formal, não formal e informal), e a todos os níveis: desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, educação e formação profissionais e educação de adultos². Das metas a atingir, realçamos a que refere que “a percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10%.” (130).

No mesmo documento reconhece-se que a educação escolar não só não está a ser capaz de proporcionar percursos adequados a todos os portugueses (uma vez que permanecem franjas significativas de insucesso e abandono), como é também “débil a qualidade de muitos dos itinerários realizados” (137). Ora, num documento recente que traça e propõe desafios a ser implementados até ao ano 2020, é lamentável que se continue a registar o facto de ainda não termos conseguido “criar um modelo escolar que acolha todos e que fomente em todos a aquisição de aprendizagens verdadeiramente significativas, interna e externamente validadas”. A questão de se privilegiar a repetência, por oposição de uma atuação precoce e eficaz é descrita como “uma das maiores chagas que importa debelar” (138). É depois feita uma apologia à importância de se intervir no sentido de promover escolas de percursos diversos, situados e consequentes, que devem desempenhar uma “intervenção integrada” (articulando as várias dimensões da experiência escolar dos jovens sem as fragmentar), mas também “individualizada” (procurando analisar cada aluno à luz das suas próprias singularidades).

Um dos percursos alternativos de estudos supramencionados - os CEF - são também referidos como tendo sido, até à data, “o enquadramento mais comum para desenvolver um trabalho pedagógico adaptado aos jovens em situação de insucesso escolar” (162). O relatório lembra que este tipo de percurso deve ser conduzido com um enorme rigor e dedicação

² Relatório do CNE (2010). “Estado da Educação 2010. Percursos Escolares”. Relatores: Bártolo Paiva Campos, Joaquim Azevedo, Maria Emília Santos, Maria Helena Nazaré e Rosália Vargas.

e deve-se procurar formas efetivas de “reintegrar os jovens nos percursos de escolaridade” e, simultaneamente, permitir-lhes “vias de prossecução de estudos, a partir do uso de metodologias assentes na resolução criativa de problemas e no desenvolvimento de competências a nível da inteligência emocional”. Reconhece-se, portanto, e a partir deste registo, que o aluno que integra o CEF é um aluno “desintegrado” porquanto é a entrada no curso que lhe vai permitir “ser reintegrado”. O mesmo relatório termina a alusão aos CEF sublinhando que se os pressupostos acima descritos não se verificarem, os CEF “podem constituir uma forma de segregação e exclusão dos estudantes que não se adaptam à escola, especialmente grave por fomentarem uma ilusão de sucesso que não tem depois seguimento na sua vida escolar e/ou profissional” (ibidem). Passemos, então, à caracterização e enquadramento legal deste tipo de percurso.

3.1 Os Cursos de Educação e Formação (CEF)

Desde 1997, altura em que surgiram os primeiros Cursos de Educação e Formação, através do Programa de Integração de Jovens na Vida Activa (PIJVA), a estrutura, organização e funcionamento dos CEF sofreram algumas alterações através da aplicação de novos Diplomas legais. O Diploma final que os regulamenta é o Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, que acabou por cumprir uma das recomendações constantes no Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE).

No seu preâmbulo, o normativo legal apresenta uma declaração de intenções relativamente a medidas consideradas prioritárias “que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso Escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono Escolar, designadamente o desqualificado”. A criação destes cursos decorreu de uma estratégia que, entre outras, assumiram um papel estratégico no quadro das políticas ativas de emprego, enquanto meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida ativa dos indivíduos e de suporte à elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa. A opção por esta prioridade prendeu-se com a consciência dos desafios para Portugal, no quadro da União Europeia, resultantes das constantes mudanças tecnológicas e científicas e das consequentes alterações sociais e profissionais e inscreveu-se no quadro das respostas nacionais aos objetivos definidos, entre outros, na Estratégia de Lisboa e, nesse âmbito, também no Plano Nacional de Emprego. Assim, e tendo presente o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a

vida ativa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional, importou garantir a concretização de respostas educativas e formativas, indo ao encontro das diretrizes do PNAPAE, tal como já abordado anteriormente.

Em complemento do que atrás foi referido, são objetivos destes cursos cumprir e concluir o ensino básico de carácter obrigatório, desenvolver competências fundamentais para a educação ao longo da vida, melhorar a autoestima, construir uma maior autonomia pessoal e alcançar uma maior integração social e profissional através de uma certificação na respetiva área de formação.

Seguiram-se outros normativos legais ao Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, ainda que se tenham mantido inalteráveis os seus principais pressupostos. Destaca-se aquele que consideramos mais relevante por ter despoletado alterações significativas no atinente à sua organização e funcionamento: o Despacho n.º 12568/2010, de 4 de agosto de 2010, dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social. Este documento legal procede a alterações na regulamentação dos CEF e conclui que é necessário melhorar os fatores de integração e acompanhamento dos alunos que frequentam estes cursos, ao longo de toda a sua formação, “quer intervindo na constituição das turmas, dando-lhes uma maior dimensão crítica, quer reforçando as atribuições do diretor de curso, aumentando as possibilidades de acompanhamento dos alunos”. Deste modo, procede-se à alteração do artigo 7.º do Regulamento dos Cursos de Educação e Formação, anexo ao Despacho que os criou (n.º 453/2004, de 29 de junho) com medidas que vêm provocar algumas modificações de fundo na orgânica do funcionamento dos cursos nas escolas, nomeadamente no ponto 2: torna “periódica” a reunião da equipa pedagógica para programação e coordenação das atividades (por oposição à semanal que vigorava até então); determina a acumulação dos cargos de diretor de curso e diretor de turma; estabelece que o número mínimo de alunos para funcionamento de um curso ou de uma turma é de 15 e obriga à concentração, numa única turma e nas disciplinas e componentes comuns da formação, vários cursos desde que sejam da mesma tipologia e o número total de alunos não seja superior a 25.

O Despacho tem sido alvo de fortes críticas porquanto pode, efetivamente, provocar inúmeras condicionantes ao normal funcionamento dos cursos, quer em termos pedagógicos, quer estruturais nas escolas.

O normativo que criou os CEF – o Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 29 de junho - foi atualizado em dezembro de 2008, em janeiro de 2009,

e, mais recentemente, em fevereiro de 2011 pela publicação de um Guia de Orientações através da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ)³.

O Diploma apresenta sete tipologias diferentes de cursos correspondentes a matrizes curriculares adequadas ao público-alvo, desde candidatos sem aprovação no 4º ano de escolaridade até candidatos com o 12º ano de escolaridade, e faculta-se qualificação profissional até ao nível 3. Os cursos apresentam uma estrutura acentuadamente profissionalizante que integra as componentes de formação sociocultural, científica, tecnológica e prática em contexto de trabalho, e conferem uma dupla certificação escolar e/ou profissional, em função das habilitações de acesso definidas para cada percurso formativo. O seu desenho curricular assenta em quatro componentes de formação: a sociocultural, a componente científica, a tecnológica e a prática (estágio em contexto de trabalho). Tal como frisa Gonçalves da Silva, é a afirmação

da criação de uma identidade própria associada a este modelo formativo que tende a ver socialmente reconhecida esta modalidade formativa de Educação e Formação não como um mero recurso de remediação destinado aos “fracassados” do ensino regular, mas como resposta diferenciadora dirigida aos diferentes tipos de alunos que a escola teve de aprender a saber respeitar, numa sociedade democrática onde o respeito pela diferença é um valor. (120)

As componentes sociocultural e científica, como a própria designação indica, visam a “aquisição de competências no âmbito das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade e das diferentes ciências aplicadas numa lógica transdisciplinar e transversal” (Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, Capítulo II, art.º 3º, ponto 2). No que concerne à componente tecnológica, os referenciais encontram-se organizados por unidades que devem ser associadas, constituindo disciplinas em função das competências que definem a qualificação profissional visada. A componente prática é realizada em contexto de trabalho e assume a forma de estágio de 210 horas, com o horário de trabalho legalmente previsto para a atividade que se encontra a estagiar; é estruturada segundo um plano individual de formação e “visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir” (Capítulo II, art.º 3º, ponto 4). Deve ter lugar no “final do percurso formativo para que o aluno,

³ Cursos de Educação e Formação, Guia de orientações, fevereiro de 2011. Informação consultada em 15/05/2011 e disponível em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>.

quando se integra nesta componente, detenha já um domínio relevante das competências visadas” (Guia de Orientações 15).

Os alunos são ainda sujeitos à realização de uma Prova de Aptidão Final (PAF). Esta Prova assume o carácter de prova de desempenho profissional e consiste na realização, perante um júri tripartido, de um ou mais trabalhos práticos, baseados nas atividades definidas para o perfil de competências visado, devendo avaliar os conhecimentos e competências mais significativos. A PAF deve realizar-se após a conclusão do estágio, sendo que a sua aprovação é fulcral para a conclusão, com aproveitamento, dos Cursos⁴.

Aos alunos que concluírem, com aproveitamento, os respetivos Cursos será certificada, consoante os casos, uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3 e a conclusão do 6º, 9º ou 12º anos de escolaridade. É, portanto, possível o prosseguimento para os alunos que concluem um CEF, dependendo do tipo de prosseguimento que pretendam. Por exemplo, se os alunos obtiverem aprovação na avaliação sumativa interna realizada no final de um CEF de tipo 2 e 3 podem prosseguir estudos no Ensino Secundário, exceto nos cursos científico-humanísticos, para os quais apenas o poderão fazer se realizarem os exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática. Também os alunos que concluem ou tenham concluído um CEF de tipo 5 ou 6 podem prosseguir estudos de nível superior desde que realizem as respetivas provas de ingresso ao curso de ensino superior a que se candidatam e cumpram os requisitos constantes do regulamento ao ensino superior.

Os CEF podem ser ministrados nos estabelecimentos de ensino, nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, nos Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional e em outras entidades formadoras devidamente acreditadas, sob a tutela do Ministério da Educação. Estes organismos podem e devem variar a sua oferta educativa, com base nas próprias necessidades da região, pelo que podem candidatar-se a cursos integrados em diferentes áreas de formação.

Já no atinente à composição e atribuições da equipa pedagógica, esta é coordenada pelo Diretor de Curso. A equipa “integra os professores das diferentes disciplinas, os profissionais de orientação, os professores acompanhantes de estágio e outros elementos que intervenham na

⁴ Excluem-se os cursos que conferem nível 1 de qualificação profissional que não incluem a realização da PAF. Já no que concerne à PAF dos cursos de formação complementar, a Prova terá características específicas, nomeadamente no que respeita à sua duração e constituição do júri. (Guia de Orientações, 2011: 16).

preparação e concretização do curso, nomeadamente os formadores externos” (Guia de Orientações 8).

Tendo por base os dados publicados no Relatório – Estatísticas da Educação 2009/2010⁵, corroborados pelos apresentados no Relatório – Educação em números, Portugal 2011⁶, ambos do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), constata-se que, no ano letivo de 2009/2010 (35), estiveram matriculados nos CEF um total de 41 033 alunos, distribuídos pelas escolas públicas e privadas no nosso país.

Para melhor compreendermos e refletirmos acerca da implementação e impacto da criação deste tipo de percurso escolar alternativo, apresentamos, seguidamente, os números relativos à evolução dos alunos matriculados nos CEF desde a sua criação (2001).

Evolução de alunos matriculados nos CEF

Nível de ensino	2001 / 2002	2002 / 2003	2003 / 2004	2004 / 2005	2005 / 2006	2006 / 2007	2007 / 2008	2008 / 2009	2009 / 2010
2º Ciclo ⁷	--	573	911	668	689	774	1077	748	754
3º Ciclo	2549	2582	4234	7061	14147	25925	45820	41586	37959
Ens. Secund. ⁸	--	35940	2877	2832	3422	5224	8425	4388	2320

Fonte: GEPE

Como se pode constatar, registou-se um aumento significativo no número de alunos matriculados nos CEF desde a sua criação, principalmente no que concerne ao 3º Ciclo do Ensino Básico, o que nos leva a corroborar a opinião de Sousa, quando afirma que os CEF do Ensino Básico se constituem como “um dos recursos de que este último dispõe quando lida com a problemática da diferença entre a população estudantil” (77).

⁵ Documento disponível em

http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=606&fileName=EE2009_2010.pdf

⁶ Documento disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=643&fileName=Educacaoemnumeros2011.pdf>

⁷ Inclui o ensino profissional da Região Autónoma dos Açores.

⁸ Inclui o 10º Ano – Via Profissionalizante nos anos letivos de 2002/2003 e 2003/2004.

Apesar de se verificar uma tendência que aponta para o facto de o número de turmas de CEF estar a decrescer, o número apresentado no último ano letivo referido nos relatórios (2009/2010) regista, ainda, um número total de alunos bastante considerável (37 959). Este dado acaba por, de alguma forma, se relacionar com os números apresentados relativamente à evolução da taxa de retenção e desistência apresentada pelo GEPE e que constata que a percentagem de alunos que fica retido e/ou que abandona tem vindo a decrescer. Na realidade, no 3º ciclo do Ensino Básico e no ano de 2001/2002, esta taxa apresentava uma percentagem de 18.7 sendo que no ano de 2009/2010 a mesma apenas traduzia um valor percentual de 14.4⁹. Não se trata, certamente, de um valor percentual ideal, contudo, representa claramente uma diminuição importante.

Analisemos, para finalizar, as taxas de conclusão recentemente apresentadas e relativas ao ano letivo de 2009/2010. Lembraremos os números relativos aos alunos matriculados para melhor compreendermos os resultados apresentados.

Taxas de conclusão dos CEF no ano letivo de 2009/2010, em Portugal

Nível de ensino	Matrículas	Conclusões	Taxas de Conclusão (%)
Ensino Básico (CEF tipos 2 e 3)	37959	30518	80.4
Ens. Secundário (CEF tipos 5 e 6)	1268	1073	84.6

Fonte: GEPE

Podemos observar, a partir dos resultados apresentados, que o número de alunos que conclui Cursos de Educação e Formação é bastante significativo, se tivermos em conta que muito provavelmente seria um número a acrescentar às taxas de insucesso e abandono escolares em Portugal. Verifica-se, porém, que a taxa de conclusão se situa nos 80.4% o que pressupõe que 19.6% dos alunos matriculados acaba por abandonar e

⁹ Informação disponível em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=332&fileName=EE_TaxaRetencao_Desistencia.pdf

não concluir o Curso. Se tivermos em linha de conta os riscos associados à maioria dos alunos que ingressa nos CEF, constatamos que os CEF parecem, à partida e pelos números apresentados nos quadros anteriores, confirmar a tendência de redução do insucesso e do abandono escolares invertendo, assim, uma tendência estável para a perda de alunos matriculados e de diminuição do número de alunos a concluir a escolaridade obrigatória.

Feito o retrato e enquadramento teórico e legal dos Cursos de Educação e Formação e fazendo um balanço dos contributos que têm sido dados, quer no plano da investigação em educação (que apontou as necessidades e especificidades das crianças e jovens ao longo do seu percurso de vida e sublinhou a importância de o sistema educativo ser capaz de dar uma resposta adequada ao “chamar” os alunos à escola e não aliená-los), quer no plano legislativo e das políticas educativas, constatamos que algumas melhorias e ajustamentos serão ainda necessários.

Reflexão final

Em Portugal e ao longo das últimas décadas, o sistema de educação tem sido marcado por uma orientação predominante dos estudos até ao ensino superior. Neste processo evolutivo, foram negligenciadas as vias e níveis de educação intermédios que inevitavelmente se associaram à entrada direta dos jovens no mercado de trabalho. Capucha designa-as como vias de “segunda oportunidade” (45-46) que se constituíram inicialmente como um veículo de reprodução de desigualdades sociais. Com efeito, num passado relativamente recente, a população proveniente de classes sociais mais favorecidas enveredava pelas vias de acesso ao ensino superior pelo que estas vias intermédias seriam então uma saída para quem procurasse uma formação de acesso imediato ao mercado de trabalho e o não prosseguimento de estudos para o ensino superior (Rodrigues 13). Facto é que a associação que se generalizou relativamente às vias profissionalizantes enquanto vias de “segunda oportunidade” acabou, de algum modo, por prevalecer sendo que são ainda abundantes as considerações que indicam que estas vias se destinam a quem não tem sucesso no ensino de carácter geral. E parece-nos ser neste contexto que se enquadram os Cursos de Educação e Formação.

Por outro lado, lembramos que até à apresentação do PNAPAE (2004), os cursos de orientação profissionalizante não se apresentavam, no Ensino Básico, como vias pelas quais os alunos pudessem optar mas sim

como “uma espécie de último recurso para jovens em situação de insucesso escolar persistente e/ou em risco de abandonarem a escola”, como refere Sousa. No contexto do PNAPAE, as vias de estudo de natureza profissionalizante disponibilizadas aos alunos do 3º ciclo não se apresentaram como alternativas finais e de último recurso mas abriram-se, “ainda que de forma subtil, à generalidade da população discente” (77-78). Isto acentuou uma tendência que já se vinha a adivinhar desde as décadas anteriores e que se inscreveu na possibilidade de prosseguir escolhas vocacionais por via curricular de forma mais antecipada. E é justamente neste enquadramento que constatamos que o ingresso dos alunos no CEF ao longo dos primeiros anos serviu quase que exclusivamente para prevenir o abandono e promover o sucesso escolar. Gradualmente foi-se verificando que cada vez mais alunos do ensino regular pretendem ingressar nos cursos por procurarem uma formação profissionalizante de base. O dilema coloca-se, então, no facto de tal não poder ocorrer em virtude dos normativos legais em vigor concentrarem em si uma série de exigências aplicáveis, apenas, aos tais jovens em situação de risco e para quem os cursos serão o tal “último recurso”.

Deveríamos então, e à semelhança dos nossos parceiros europeus, procurar promover o ensino profissionalizante através da sua viabilização, ou seja, permitindo que a oferta formativa se apresente de forma mais oportuna e prematura. Não nos parece praticável que um aluno tenha que ter o mínimo de 15 anos de idade para o poder integrar (e note-se que a verificar-se no decorrer do Ensino Básico é porque à idade se aduz um percurso escolar marcado por retenções). É nossa convicção que se os alunos que manifestam muitas dificuldades (de âmbito cognitivo, comportamental, afetivo, carências socioeconómicas, entre outras) puderem ser canalizados para áreas profissionalizantes logo após o 2º ciclo (até aqui as taxas de insucesso e abandono escolares são diminutas), num esforço concertado entre os docentes, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e os Encarregados de Educação, conseguiremos solucionar muitas das problemáticas com que nos debatemos diariamente.

Reconhecemos que, de um modo global, permanecem fortes assimetrias no campo educativo que se expressam, muitas vezes, associados na origem social, na escola que se frequenta ou em percursos escolares muito diferenciados, como é o caso dos CEF. Afigura-se-nos, portanto, um longo caminho a percorrer no sentido de sermos capazes de proporcionar aos nossos jovens quadros de oportunidades, sejam eles materiais, culturais ou sociais, que lhes permitam desenvolver, com um mínimo de equidade, a sua personalidade mas também as suas

capacidades. Naturalmente, temos de perceber que a grande maioria dessas possibilidades passa por uma escolaridade obrigatória bem-sucedida o que pressuporá alterações significativas na orientação das políticas e na própria “cultura de escola” no quadro de um desenvolvimento e envolvimento comunitário. Investir educativamente hoje em dia já não se pode reduzir a uma escola e aos professores que lá lecionam, mas abarcar também a criação e desenvolvimento de uma rede colaborativa entre os vários agentes educativos e institucionais presentes na comunidade. Quanto ao tipo de ensino e à oferta educativa, temos que ser capazes de assegurar vias que confluem num mesmo objetivo, que recuse o regresso à escola seletiva e elitista mas que revele capacidade em incutir aos seus alunos o desejo e a ambição por uma escolaridade qualificante. Consideramos que os CEF são uma boa aposta nesse sentido.

Bibliografia

- Azevedo, Joaquim. *Avenidas De Liberdade (Reflexões Sobre Política Educativa)*. 2ª ed. Porto: Edições ASA, 1996.
- . *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*. Documento consultado em 24/04/2010 e disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/46200196/INSERCAO-Precoce>>.
- . “Repensar a Política para a Educação”. Documento divulgado em versão eletrónica. Versão 1, de 18 de março de 2009. Consultado em 24/04/2010 e disponível em <http://www.joaquimazevedo.com/Repensar_a_Politica_para_a_Educacao_2009_V1.pdf>.
- Bettencourt, Ana Maria e Jorge Pinto. “A Acção da Escola na promoção das aprendizagens de todos os alunos”. *Revista Noesis - Dossier Em Busca do sucesso escolar* (setembro 2009): 24-35.
- Canavarro, José. *Para a compreensão do Abandono Escolar*. Lisboa: Texto Editores, 2007.
- Capucha, Luís (coord.) *Formulação de Propostas de Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Inclusão Social*. Lisboa: Direcção Geral de Desenvolvimento Regional e Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2005.
- CNE *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*. Relatores: Bárto Paiva Campos, Joaquim Azevedo, Maria Emília Santos, Maria Helena Nazaré e Rosália Vargas. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2010.

- Cortesão, Luísa e Maria Arminda Torres. *Avaliação Pedagógica / Insucesso escolar*. Col. Ser Professor. Porto: Porto Editora, 1990.
- Formosinho, João. “O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único”. Vários. *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, 1987. 41-50.
- Grilo, Eduardo Marçal. *Se não estudas, estás tramado*. Lisboa: Tinta-da-China, 2010.
- Nóvoa, António. *Evidentemente - Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA, 2005.
- OCDE. “Education Today 2010 – The OECD Perspective”. Consultado em 07/01/2011 e disponível em <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9610111E.PDF>
- . “OECD Reviews of Vocational Education and Training - Learning for Jobs”. Consultado em 07/01/2011 e disponível em http://www.oecd.org/document/16/0,3746,en_2649_39263238_45926672_1_1_1_1,00.html
- PNAPAE. “Relatório do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar”. Consultado em 10/03/2010 e disponível em http://www.portugal.gov.pt/pt/GC15/Governo/Ministerios/MEd/ProgramasDossiers/Pages/20040407_MEd_Doss_PNAPAE.aspx
- Rodrigues, Maria de Lurdes. “Introdução.” *Trajectórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações*. Maria das dores Guerreiro (Coord.), Frederico Cantante e Margarida Barroso. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2009. 11-15.
- Rovira, José Maria. “Educação em Valores e Fracasso Escolar.” *Fracasso Escolar - Uma Perspectiva Multicultural*. Álvaro Marchesi et al. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora, 2004. 82-90.
- Sousa, Francisco. *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora, 2010.
- Zago, Nadir. “Processos de Escolarização nos Meios Populares”. *Família & Escola - Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares*. Maria Alice Nogueira et al. (org.). Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 17-43.

Legislação Consultada

Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho

Despacho n.º 12568/210, de 4 de agosto de 2010

RESUMO: A “Escola para Todos” da atualidade organiza-se a partir de padrões que instituem a uniformidade, abstraindo-se das particularidades individuais. A criação de Cursos que direcionem os jovens para um ensino diferenciado, de cariz vocacional e voltado para o ensino profissional e/ou profissionalizante, como é o caso dos Cursos de Educação e Formação (CEF) parece, à partida, responder às necessidades daqueles a quem a escola não tem conseguido acolher e que têm contribuído para o aumento das taxas de insucesso e abandono escolares em Portugal. Apesar de se registar um número crescente de alunos no ingresso aos CEF e de ser reconhecida a sua eficácia, é comumente aceite o estigma a que os cursos se associam. Partindo da legislação vigente, daremos conta dos principais aspetos que norteiam a criação destes cursos, bem como os que subjazem à sua organização e funcionamento.

ABSTRACT: The “School for All” of today is organized by standards that confer uniformity, disregarding individual particularities. The emergence of Courses that orientate young people to a differentiated learning, of vocational nature aiming professional teaching, as Educational and Training Courses (CEF), seems the answer for the needs of those whose school has not been able to accommodate and have, therefore, been contributing to the rising of school failure and school dropout rates, in Portugal. Nevertheless and in spite of the growing number of students in these denominated CEF and its recognized effectiveness, it is generally accepted the presence of a stigma associated with this kind of Courses.

Based on the current legislation, we will focus on the main aspects that regulate the creation of these courses, as well as those underlying its organization and operation.