

**CARLA SOFIA ROCHA DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO CONTA?**

**ENSINO PROFISSIONAL E ESTRATÉGIAS DE  
MOBILIDADE SOCIAL EM JOVENS DAS CIDADES  
DE BARCELONA E LISBOA  
UM ESTUDO COMPARADO**

Orientador: António Teodoro

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2014**

**CARLA SOFIA ROCHA DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO CONTA?**

**ENSINO PROFISSIONAL E ESTRATÉGIAS DE  
MOBILIDADE SOCIAL EM JOVENS DAS CIDADES  
DE BARCELONA E LISBOA  
UM ESTUDO COMPARADO**

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor  
em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de  
Humanidades e Tecnologias.

Orientador Prof. Doutor António Teodoro  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Benavente

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2014**

*O pouco que eu sei, quero-o fazer  
conhecer para que um outro, melhor que eu,  
descubra a verdade, e que a obra que ele prossiga sancione o meu erro.  
Eu alegrar-me-ei, por ter sido, apesar de tudo,  
causa dessa verdade surgir um dia.*

Albrecht Dürer

*Ao Paulo e Rodrigo*

## AGRADECIMENTOS

---

Neste percurso longo, intenso e solitário foram muitas as pessoas que, de certa forma, tornaram válido o meu caminho e por si só, validaram-no de sentido. A todas estas pessoas expresseo o meu sincero agradecimento e apreço.

Ao Professor Doutor António Teodoro que se mostrou incansável na sua orientação, pautando sempre pelo rigor e exigência científica. Agradeço Professor a enorme sabedoria partilhada quer em aulas ou em seminários, os conselhos de orientação ou mesmo na partilha de cultura.

À Professora Doutora Ana Benavente que sempre partilhou os seus pensamentos e que, de uma forma muito sábia, me orientou no meu caminho desde muito cedo. Obrigado Professora pela partilha e pelo enorme exemplo de integridade e de postura científica e académica.

Ao Professor Xavier Rambla Marigot que me recebeu na Universidade Autónoma de Barcelona e de uma forma muito acessível integrou-me na sua equipa, colocando-se sempre ao dispor para toda e qualquer ajuda. O meu agradecimento pelo apoio incondicional Professor Xavier.

*In memoriam*, ao Professor Doutor Ferran Ferrer, por me ter recebido no seu departamento na Universidade Autónoma de Barcelona e ter agilizado o processo de integração na equipa de trabalho da Fundação BCN de Barcelona. Recordo que partilhávamos as mesmas preocupações em relação aos jovens e à educação.

À Universidade Lusófona, que apoiou a minha investigação e me orientou na concessão das bolsas para a realização do projeto.

A todos os professores da Universidade Lusófona, que partilharam um espaço de reflexão comigo e acreditaram no caminho trilhado.

À Fundação BCN em Barcelona, por ter investido no projeto e em mim.

Às instituições escolares que tanto em Lisboa como em Barcelona, aceitaram o desafio de entrar neste projeto. Aos diretores de todas as escolas e alunos desta investigação, o meu agradecimento.

À Liliana Galego amiga e colega de equipa em Barcelona, com quem tive o privilégio de partilhar um espaço de trabalho e de vida, muito obrigada pelo companheirismo.

À Ana Paula Távora pelo exemplo de vida, pela motivação neste caminho, pelos risos e desânimos compartilhados, obrigada amiga!

Ao Jorge, amigo de porto seguro, que sempre me motivou neste caminho e nunca em circunstância alguma me deixou desanimar e desistir. Obrigado pelo incentivo, pela crença, pela união e por todo o carinho sempre demonstrado. És parte da conquista!

Ao Professor António Nobre, biólogo e psicólogo, que desde tenra idade me mostrou que *a vida e o conhecimento devem ser sugados até ao tutano. Carpe diem*, Professor!

Ao Rui, amigos e família que sabem dos meus sonhos e sempre me animaram com suas palavras.

Ao João, Nando, Cristina, Belinha e Mario, obrigado maninhos, pelo exemplo sempre demonstrado, e pela força de vida. Apesar de estarmos longe, estaremos sempre juntos. É também por vós, a conquista.

Aos meus pais, obrigado pelo orgulho e incentivo, e por mostrar que apesar da luta, a educação conta!

A todos o meu muito e profundo apreço de gratidão.

## RESUMO

---

Esta investigação sustenta-se num problema chave. O ensino profissional é usado pelos jovens, em Barcelona e Lisboa, como meio de estratégia de mobilidade social? Como é representado, social e culturalmente, o ensino profissional de jovens em Barcelona e em Lisboa? A partir deste problema chave pretendemos pesquisar sobre as trajetórias dos alunos neste ensino, saber quem são, quais as suas expectativas perante a formação que recebem e de que forma as escolas de cada país produzem e reproduzem o ensino profissional. Procuramos explicar que diferentes campos sociais e culturais de uma determinada população são usados simbolicamente como forma de estratégia, para adquirir ou manter, capitais sociais e económicos diferentes. Situando-se a pesquisa num contexto de crise económica local, nacional e europeia, da sua influência no mundo do trabalho e do acesso ao primeiro emprego, procuramos determinar as expectativas destes jovens perante um futuro que se augura confuso, numa sociedade que todos os dias parece mudar. O próprio sistema escolar promove as diferenças de classes e, dessa forma, legitima a escolha de um tipo de ensino, condicionando o destino dos jovens, vinculando-os com um *habitus*, criado não só pela escola, mas também pelo capital social familiar. Neste sentido, torna-se inteiramente pertinente, quer do ponto de vista teórico e empírico, quer do ponto de vista prático, avaliar os efeitos do ensino profissional ao nível da noção de trabalho e educação. Esta investigação tem também por objetivo contribuir para o conhecimento da noção de trabalho, por parte desses jovens e da sua relação com o ensino profissional, discutindo as teorias de reprodução cultural a partir das relações que se estabelecem nesta via de ensino, entre o capital cultural recebido e o capital cultural adquirido. A nossa estratégia de implementação da metodologia foi por sequência explanatória, sendo usada uma estrutura mista de métodos, permitindo realizar uma análise multivariada, que apresenta quatro estudos que permitiram contribuir para o conhecimento da relação dos valores educativos e valores de vida entre os jovens das duas amostras. A análise efetuada permitiu expor diferentes arquétipos e representações sociais e culturais sobre este tipo de ensino, realçando a distinção do valor dado ao trabalho e educação nas duas cidades estudadas.

Palavras-chave: ensino profissional, capital cultural, *habitus*, reprodução cultural, representações sociais

## ABSTRACT

---

This research argues in a key problem. Vocational education is used by young people in Barcelona and Lisbon, as means of social mobility strategy? How is represented socially and culturally, vocational education of young people in Barcelona and Lisbon? Based on this problem we intend to research the history of the students, know who they are, what their expectations before the training they receive and how schools reproduce, in each country, the vocational education. We argue that different social and cultural fields in a given population are used symbolically as a way of strategy to acquire or maintain different social and economic capital. Being situated the research in the context of local, national and European in economic crisis, its influence on the world of labour and access to first job, we tried to determine the expectations of these young people facing a future that foretells confused, in a society that everyday seems to change. The school system itself promotes class distinctions and thereby legitimizes the choice of a type of education, affecting the destiny of young people, binding them to a habitus, created not only by the school but also by social and family capital. In this sense, it is entirely appropriate, both from a theoretical and empirical perspective, both from a practical standpoint, evaluating the effects of vocational education at the level of the concept of work and education. This investigation also aims to contribute to the knowledge of the concept of work by these young people and their relationship with vocational education, discussing the theories of cultural reproduction from the relationships that are established in this way of education between the cultural capital received and the cultural capital acquired. Our strategy for implementing the methodology was by explanatory sequence, wich is being used as a mixed structure of methods, permitting conduct a multivariate analysis, which presents four studies that allowed to contribute to the knowledge of the relationship of educational values and life values among the youth of the two samples. The analysis has allowed exposing different archetypes, social and cultural representations of this type of education by highlighting the distinction of the value placed on work and education in both cities studied.

Keywords: vocational, cultural capital, habitus, cultural reproduction, social representations

|                                                                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>EPIGRAFE .....</b>                                                                                          | <b>3</b>  |
| <b>DEDICATÓRIA .....</b>                                                                                       | <b>4</b>  |
| <b>AGRADECIMENTOS .....</b>                                                                                    | <b>5</b>  |
| <b>RESUMO.....</b>                                                                                             | <b>7</b>  |
| <b>ABSTRACT .....</b>                                                                                          | <b>8</b>  |
| <b>ÍNDICE.....</b>                                                                                             | <b>9</b>  |
| <b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>                                                                                 | <b>12</b> |
| <b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>                                                                                 | <b>14</b> |
| <b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>                                                                                 | <b>15</b> |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                        | <b>16</b> |
| <b>PARTE I – ENSINO E EDUCAÇÃO - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESCOLARES DO ENSINO PROFISSIONAL.....</b>            | <b>21</b> |
| <b>CAPITULO 1 – O ENSINO PROFISSIONAL NA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL E EM ESPANHA .....</b>   | <b>23</b> |
| 1.1- Ponto de vista estrutural da Educação.....                                                                | 23        |
| 1.2 – A estrutura dinâmica dos sistemas educativos .....                                                       | 32        |
| 1.3 - A estrutura do ensino em Portugal e em Espanha.....                                                      | 36        |
| 1.3.1 – Contexto sociológico de Portugal (Lisboa) e Espanha (Barcelona).....                                   | 37        |
| 1.3.1.1 - Contexto de Barcelona .....                                                                          | 38        |
| 1.3.1.2 - Contexto de Lisboa.....                                                                              | 48        |
| 1.4 – Analogia e homologia na formação do ensino profissional .....                                            | 58        |
| 1.4.1 – Processos de governabilidade nos países do sul da Europa .....                                         | 60        |
| 1.4.2 – Modelos e características dos sistemas profissionais .....                                             | 62        |
| <b>SÍNTESE .....</b>                                                                                           | <b>66</b> |
| <b>CAPITULO 2 - A EUROPEIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....</b>                                                           | <b>67</b> |
| 2.1 – Construção da Europa e a dimensão europeia da educação .....                                             | 67        |
| 2.1.1 – Das Políticas Educativas ao Método Aberto da Educação .....                                            | 71        |
| 2.1.1.1 – Processo de Copenhaga .....                                                                          | 80        |
| 2.1.2 – Objetivos da Europa 2020 .....                                                                         | 82        |
| <b>SÍNTESE .....</b>                                                                                           | <b>88</b> |
| <b>CAPITULO 3 – ENTRE A ARGÚCIA DO ENSINO PROFISSIONAL E O PARADIGMA DA REPRODUÇÃO CULTURAL E SOCIAL .....</b> | <b>89</b> |
| 3.1 – Teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron .....                                                        | 89        |
| 3.1.1 – Habitus e capital - uma forma de sobreviver .....                                                      | 96        |

|                                                                           |            |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.1.2 – Mobilidade social ou “opportunity trap”?                          | 102        |
| 3.2 – Lugar do ensino secundário – entre a Universidade e a Profissão     | 105        |
| 3.2.1 - Reprodução das relações sociais de produção                       | 110        |
| 3.2.2 - “Europeização do conceito de trabalho”                            | 112        |
| <b>SINTESE</b>                                                            | <b>120</b> |
| <b>PARTE II – ESTUDOS EMPIRICOS DA ANÁLISE REALIZADA EM BARCELONA E</b>   |            |
| <b>EM LISBOA</b>                                                          | <b>121</b> |
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                                         | <b>123</b> |
| <b>CAPITULO 1 – PROBLEMA E METODOLOGIA</b>                                | <b>124</b> |
| 1.1- Descrição do estudo                                                  | 124        |
| 1.2- Análise da amostra e população                                       | 129        |
| 1.2.1– Descrição da amostra teórica                                       | 130        |
| 1.3- Problema, Hipóteses e Objetivos                                      | 133        |
| <b>SINTESE</b>                                                            | <b>135</b> |
| <b>CAPITULO 2 - ANÁLISE QUANTITATIVA</b>                                  | <b>136</b> |
| 2.1 – Justificação da Utilização do Método Quantitativo                   | 136        |
| 2.2. – Procedimento em torno do objeto de estudo                          | 136        |
| 2.2.1 – Procedimento de aplicação                                         | 138        |
| 2.3. – Formulação de Hipóteses                                            | 139        |
| 2.4. – Tratamento estatístico dos dados                                   | 141        |
| 2.4.1 - O Questionário                                                    | 142        |
| 2.4.1.1 - Procedimentos da Validação do Questionário                      | 145        |
| 2.4.1.2 - Estudo de Validade Psicométrica do Questionário                 | 146        |
| 2.5 - Estatística Descritiva e inferencial                                | 148        |
| 2.6 – Regressão linear entre trabalho e satisfação no Curso               | 181        |
| 2.7 – Distribuição das médias e desvios padrões das categorias em análise | 186        |
| 2.7.1 – Correlações entre os itens da análise                             | 189        |
| 2.7.2 – Correlações entre os itens, em diferentes categorias da análise   | 195        |
| 2.8 – Análise factorial dos valores laborais e educativos                 | 201        |
| 2.8.1 – Análise por componentes principais                                | 201        |
| 2.8.2 – Análise dos componentes principais por rotação                    | 211        |
| 2.9 – Estudo e tipificação de <i>clusters</i> no ensino profissional      | 213        |
| 2.10 – Path analysis ou análise de trajetórias da variável “trabalho”     | 216        |
| <b>SINTESE</b>                                                            | <b>226</b> |

|                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CAPITULO 3 – ANÁLISE QUALITATIVA.....</b>                                               | <b>229</b> |
| 3.1 - Justificação da Utilização do Método Qualitativo .....                               | 229        |
| 3.2 – Procedimento em torno do objeto de estudo .....                                      | 231        |
| 3.2.1 - A recolha de dados – entrevista semiestruturada .....                              | 233        |
| 3.2.2 – Definição de perfis .....                                                          | 234        |
| 3.3 – Uma amostra intencional .....                                                        | 235        |
| 3.4 - Análise de dados .....                                                               | 236        |
| 3.4.1 - Organização categorial às tipificações do ensino Profissional .....                | 237        |
| 3.4.1.1 – Definição de codes ou códigos da entrevista.....                                 | 239        |
| 3.4.1.2 – Definição de axial coding ou mapa axial de códigos da entrevista .....           | 241        |
| 3.4.1.3 – Definição de selective coding ou criação de uma ideia principal do projeto ..... | 242        |
| 3.4.2 – Desenvolvimento do esquema analítico .....                                         | 243        |
| <b>SINTESE .....</b>                                                                       | <b>274</b> |
| <b>PARTE III- DISCUSSÃO E CONCLUSÕES .....</b>                                             | <b>276</b> |
| <b>DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....</b>                                                        | <b>277</b> |
| <b>REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                              | <b>286</b> |
| Implicações Teóricas e Práticas.....                                                       | 289        |
| Limitações .....                                                                           | 290        |
| Sugestões para Estudos Futuros .....                                                       | 291        |
| Conclusions .....                                                                          | 292        |
| <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>                                                                  | <b>298</b> |
| <b>APENDICE .....</b>                                                                      | <b>319</b> |

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

|                                                                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 1 – QUADRO SÍNTESE DA EVOLUÇÃO DAS TEORIAS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO .....                                                                                | 25  |
| FIGURA 2 – CONCEPTUALIZAÇÃO DAS TRÊS PERSPETIVAS NA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO NA EUROPA.....                                                                  | 34  |
| FIGURA 3 - ESQUEMA CONCEPTUAL DA (DI) (COM) VERGÊNCIA DO ENSINO NA EUROPA .....                                                                                  | 35  |
| FIGURA 4– FREQUÊNCIA DE ALUNOS COM ENSINO SECUNDÁRIO SUPERIOR.....                                                                                               | 37  |
| FIGURA 5– PERCENTAGEM DE POPULAÇÃO ESCOLARIZADA COM O ENSINO SECUNDÁRIO (1995-2008).....                                                                         | 38  |
| FIGURA 6- MODELO DA LGE (1970) .....                                                                                                                             | 41  |
| FIGURA 7– MODELO LOGSE (1990).....                                                                                                                               | 42  |
| FIGURA 8– MODELO LOCE (2002) .....                                                                                                                               | 44  |
| FIGURA 9– MODELO LOE (2006).....                                                                                                                                 | 47  |
| FIGURA 10- MATRICULAS NO ENSINO SECUNDÁRIO DOS CURSOS PROFISSIONAIS (2001-2004) .....                                                                            | 54  |
| FIGURA 11- TAXA DE ABANDONO PRECOCE .....                                                                                                                        | 55  |
| FIGURA 12– EVOLUÇÃO DE NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS E DO NÚMERO DE ALUNOS DIPLOMADOS DE CURSOS PROFISSIONAIS NO ENSINO REGULAR.....                             | 56  |
| FIGURA 13– MAPA CONCEPTUAL DO SISTEMA DE ENSINO EM PORTUGAL .....                                                                                                | 57  |
| FIGURA 14– ESQUEMA TRIDIMENSIONAL DO ESTADO.....                                                                                                                 | 77  |
| FIGURA 15– OBJETIVOS E PRIORIDADES NA COOPERAÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO .....                                                                       | 81  |
| FIGURA 16– DIFERENÇA DE EMPREGABILIDADE, POR PERCENTAGEM, ENTRE INDIVÍDUOS COM EDUCAÇÃO SUPERIOR E SECUNDÁRIA .....                                              | 85  |
| FIGURA 17– COMPARAÇÃO ENTRE OS RENDIMENTOS DA POPULAÇÃO QUE TRABALHA, POR NÍVEL DE HABILITAÇÃO, ENTRE OS 25 E 64 ANOS .....                                      | 86  |
| FIGURA 18– INGRESSO DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NO PERÍODO DE 2006 A 2011.....                                                                              | 93  |
| FIGURA 19– ANÁLISE DA INTERPRETAÇÃO DA SUA SITUAÇÃO ATUAL, POR PERSPETIVA NO FUTURO, NOS JOVENS QUESTIONADOS DOS CICLOS FORMATIVOS DE GRAU MÉDIO E SUPERIOR..... | 115 |
| FIGURA 20- SALÁRIOS MENSIS POR TITULAÇÃO ACADÉMICA, ENTEFIL 2005 .....                                                                                           | 116 |
| FIGURA 21– JOVENS QUE ACEDERAM AO 1º EMPREGO SIGNIFICATIVO, NO PERÍODO ANALISADO POR TIPO DE CONTRATO .....                                                      | 117 |
| FIGURA 22– ESQUEMA HIPOTÉTICO – TEÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE CAPITAL ADQUIRIDO E HERDADO .....                                                                       | 118 |
| FIGURA 23 - MAPA DA ESTRUTURA DA TESE .....                                                                                                                      | 125 |
| FIGURA 24– ESQUEMA E PLANEAMENTO DAS ETAPAS DE PESQUISA.....                                                                                                     | 126 |
| FIGURA 25– ESQUEMA DAS CARACTERÍSTICAS DAS DUAS METODOLOGIAS EM ESTUDO.....                                                                                      | 128 |
| FIGURA 26– CONTEXTO DE ESTUDO – CIDADE DE LISBOA .....                                                                                                           | 129 |
| FIGURA 27– CONTEXTO DE ESTUDO – REGIÃO DA CATALUNHA - PROVÍNCIAS DA CATALUNHA - PROVÍNCIA DE BARCELONA.....                                                      | 130 |
| FIGURA 28– FASES DA METODOLOGIA QUANTITATIVA.....                                                                                                                | 137 |
| FIGURA 29– CATEGORIAS TEÓRICAS DO QUESTIONÁRIO .....                                                                                                             | 142 |
| FIGURA 30– CATEGORIAS TEÓRICAS E DIMENSÃO – “ASPETOS DE VIDA” E “ASPETOS DE FORMAÇÃO” .....                                                                      | 144 |
| FIGURA 31– CATEGORIAS TEÓRICAS E DIMENSÃO – “PERCURSO EDUCATIVO” E “SATISFAÇÃO NO CURSO” E “ATRAÇÃO AO EMPREGO” .....                                            | 144 |
| FIGURA 32– VALORES DE $\alpha$ CRONBACH DAS DIMENSÕES DO QUESTIONÁRIO .....                                                                                      | 147 |
| FIGURA 33– CURSOS PROFISSIONAIS NA AMOSTRA DE BARCELONA.....                                                                                                     | 149 |
| FIGURA 34– CURSOS PROFISSIONAIS NA AMOSTRA DE LISBOA.....                                                                                                        | 150 |
| FIGURA 35– MUNICÍPIOS DA AMOSTRA DE BARCELONA .....                                                                                                              | 151 |
| FIGURA 36– CONCELHOS DA AMOSTRA DE LISBOA .....                                                                                                                  | 151 |
| FIGURA 37– ESTUDO DA DISTRIBUIÇÃO DA IDADE POR GÉNERO E GRAU (GÉNERO CFG), NA AMOSTRA DE BARCELONA.....                                                          | 154 |
| FIGURA 38– ESTUDO DA DISTRIBUIÇÃO DA MÉDIA DE IDADE POR GÉNERO E GRAU, NA AMOSTRA DE BARCELONA.....                                                              | 155 |
| FIGURA 39– PERCENTAGEM DA NACIONALIDADE DOS PAIS NAS AMOSTRAS DE LISBOA E BARCELONA .....                                                                        | 156 |
| FIGURA 40– PERCENTAGEM DE GÉNERO NAS AMOSTRAS DE LISBOA E BARCELONA .....                                                                                        | 158 |
| FIGURA 41– ESTUDO DA MÉDIA DA FREQUÊNCIA DOS GRAUS PROFISSIONAIS, POR NACIONALIDADE EM BARCELONA .....                                                           | 160 |
| FIGURA 42 - RELAÇÃO ENTRE O GRAU DE FORMAÇÃO COM HABILITAÇÃO DO PAI, EM BARCELONA.....                                                                           | 164 |
| FIGURA 43 - RELAÇÃO ENTRE O GRAU DE FORMAÇÃO E A HABILITAÇÃO DA MÃE, EM BARCELONA.....                                                                           | 164 |
| FIGURA 44 - ESTUDO SOBRE O ACESSO E GÉNERO EM LISBOA .....                                                                                                       | 167 |
| FIGURA 45 - ESTUDO A RELAÇÃO ENTRE O ACESSO, GRAU DE FORMAÇÃO E O CURSO EM BARCELONA.....                                                                        | 168 |
| FIGURA 46 - PERCENTAGEM DE RETENÇÃO NA AMOSTRA DE BARCELONA E LISBOA .....                                                                                       | 169 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 47 - PERCENTAGEM DE RETENÇÃO NA AMOSTRA DE BARCELONA, POR GRAU DE FORMAÇÃO .....                                                                                                                                                                                                           | 170 |
| FIGURA 48 – ESTUDO DA FREQUÊNCIA DA VARIÁVEL - RETENÇÃO NA AMOSTRA DE BARCELONA, POR GRAU DE<br>FORMAÇÃO E GÊNERO .....                                                                                                                                                                           | 170 |
| FIGURA 49 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS AO ITEM 19 “PENSA QUE OS ESTUDOS QUE ESTÁ A REALIZAR PERMITEM<br>ENCONTRAR MAIS FACILMENTE UM BOM EMPREGO?” NA AMOSTRA DE BARCELONA, POR GRAU DE FORMAÇÃO E<br>GÊNERO .....                                                                                   | 171 |
| FIGURA 50 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS AO ITEM 17 “QUE PENSE FAZER QUANDO ACABAR DE ESTUDAR?” NA<br>AMOSTRA DE BARCELONA, POR GRAU DE FORMAÇÃO E GÊNERO .....                                                                                                                                        | 172 |
| FIGURA 51 - FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS AO ITEM 22 “SEGURAMENTE JÁ PENSOU O QUE FARIA SE LHE<br>OFERECESSEM EMPREGO. DAS SEGUINTE PROPOSTAS, QUAL A QUE MELHOR REFLETE A SUA PREDISPOSIÇÃO<br>ATUAL, PERANTE UMA OFERTA DE TRABALHO?” NA AMOSTRA DE BARCELONA, POR GRAU DE FORMAÇÃO .....             | 172 |
| FIGURA 52 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS AO ITEM 22 “SEGURAMENTE JÁ PENSOU O QUE FARIA SE LHE<br>OFERECESSEM EMPREGO. DAS SEGUINTE PROPOSTAS, QUAL A QUE MELHOR REFLETE A SUA PREDISPOSIÇÃO<br>ATUAL, PERANTE UMA OFERTA DE TRABALHO?” NA AMOSTRA DE BARCELONA, POR GRAU DE FORMAÇÃO E<br>GÊNERO ..... | 173 |
| FIGURA 53 – ESTUDO ENTRE A RELAÇÃO DE RETENÇÃO E ACEITAÇÃO DE EMPREGO, EM BARCELONA .....                                                                                                                                                                                                         | 174 |
| FIGURA 54 – ESTUDO ENTRE A RELAÇÃO DE RETENÇÃO E AMBIÇÃO, EM LISBOA.....                                                                                                                                                                                                                          | 175 |
| FIGURA 55 – ESTUDO ENTRE A RELAÇÃO DE RETENÇÃO E ACEITAÇÃO DE EMPREGO, EM LISBOA .....                                                                                                                                                                                                            | 176 |
| FIGURA 56 – ESTUDO ENTRE A RELAÇÃO DE RETENÇÃO E A ESPERANÇA EM ARRANJAR EMPREGO, EM LISBOA ...                                                                                                                                                                                                   | 176 |
| FIGURA 57 – FREQUÊNCIA DE RESPOSTAS NO ITEM - ACEITAÇÃO DE EMPREGO, EM LISBOA.....                                                                                                                                                                                                                | 177 |
| FIGURA 58 - ESTUDO ENTRE A RELAÇÃO DE AMBIÇÃO E GÊNERO, EM LISBOA .....                                                                                                                                                                                                                           | 178 |
| FIGURA 59 - ESTUDO ENTRE A RELAÇÃO ENTRE ARRANJAR EMPREGO E HABILITAÇÃO DA MÃE, EM LISBOA.....                                                                                                                                                                                                    | 179 |
| FIGURA 60 - ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA HABILITAÇÃO DO PAI SOBRE A VARIÁVEL – “ARRANJAR EMPREGO”<br>EM LISBOA .....                                                                                                                                                                              | 180 |
| FIGURA 61 - ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A AVARIÁVEL DEPENDENTE – TRABALHO, COM A SATISFAÇÃO NO<br>TRABALHO .....                                                                                                                                                                                 | 182 |
| FIGURA 62 - ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE A AVARIÁVEL SATISFAÇÃO NO TRABALHO E GÊNERO/FORMAÇÃO .....                                                                                                                                                                                                    | 184 |
| FIGURA 63 - ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE A AVARIÁVEL SATISFAÇÃO NO TRABALHO E IDADE, NA AMOSTRA DE<br>LISBOA.....                                                                                                                                                                                      | 185 |
| FIGURA 64 - ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE A AVARIÁVEL SATISFAÇÃO NO TRABALHO E FORMAÇÃO, NA AMOSTRA<br>DE LISBOA.....                                                                                                                                                                                   | 185 |
| FIGURA 65 – ANÁLISE DOS VALORES PRÓPRIOS, POR SCREEN PLOT NA AMOSTRA DE BARCELONA .....                                                                                                                                                                                                           | 202 |
| FIGURA 66 – ANÁLISE DOS VALORES PRÓPRIOS, POR SCREEN PLOT NA AMOSTRA DE LISBOA .....                                                                                                                                                                                                              | 203 |
| FIGURA 67 - ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE O ITEM 4, O ITEM 2 E GRAU DE FORMAÇÃO, NA AMOSTRA DE<br>BARCELONA.....                                                                                                                                                                                        | 206 |
| FIGURA 68 - ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE O ITEM 2 E A IDADE, NA AMOSTRA DE BARCELONA .....                                                                                                                                                                                                             | 207 |
| FIGURA 69 - ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE O ITEM 5 E A IDADE, NA AMOSTRA DE BARCELONA .....                                                                                                                                                                                                             | 207 |
| FIGURA 70 - ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE O ITEM 5 E A GÊNERO, NA AMOSTRA DE LISBOA .....                                                                                                                                                                                                               | 208 |
| FIGURA 71 - ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE O ITEM 12 E A NACIONALIDADE, NA AMOSTRA DE LISBOA.....                                                                                                                                                                                                        | 209 |
| FIGURA 72 - ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE O ITEM 4 E IDADE, NA AMOSTRA DE LISBOA .....                                                                                                                                                                                                                  | 210 |
| FIGURA 73 - ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE O ITEM 3 E IDADE, NA AMOSTRA DE LISBOA .....                                                                                                                                                                                                                  | 210 |
| FIGURA 74 - ROTAÇÃO E APLICAÇÃO DOS COMPONENTES PRINCIPAIS, NA AMOSTRA DE BARCELONA .....                                                                                                                                                                                                         | 211 |
| FIGURA 75 – ROTAÇÃO E APLICAÇÃO DOS COMPONENTES PRINCIPAIS, NA AMOSTRA DE LISBOA.....                                                                                                                                                                                                             | 212 |
| FIGURA 76 – ESQUEMA DE DENDROGRAMA REALIZADO PELO ESTUDO DE <i>CLUSTER</i> NA ANÁLISE DA<br>TIPIFICAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL, NA AMOSTRA DE BARCELONA.....                                                                                                                                      | 214 |
| FIGURA 77 – ESQUEMA DE DENDROGRAMA REALIZADO PELO ESTUDO DE <i>CLUSTER</i> NA ANÁLISE DA TIPIFICAÇÃO<br>DO ENSINO PROFISSIONAL, NA AMOSTRA DE LISBOA .....                                                                                                                                        | 215 |
| FIGURA 78 – ESQUEMA DA REPRESENTAÇÃO DA ANÁLISE TEÓRICA .....                                                                                                                                                                                                                                     | 217 |
| FIGURA 79 – PATH ANALYSIS DA VARIÁVEL TRABALHO PARA A AMOSTRA DE LISBOA .....                                                                                                                                                                                                                     | 220 |
| FIGURA 80 – PATH ANALYSIS DA VARIÁVEL TRABALHO PARA A AMOSTRA DE BARCELONA .....                                                                                                                                                                                                                  | 222 |
| FIGURA 81 - PERCURSO METODOLÓGICO DA ANÁLISE QUALITATIVA .....                                                                                                                                                                                                                                    | 232 |
| FIGURA 82 - AMOSTRA CONDICIONADA NO NOSSO ESTUDO (PARÂMETROS).....                                                                                                                                                                                                                                | 235 |
| FIGURA 83 - ORGANIZAÇÃO CATEGORIAL .....                                                                                                                                                                                                                                                          | 238 |
| FIGURA 84 - ORGANIZAÇÃO DOS NODES .....                                                                                                                                                                                                                                                           | 240 |
| FIGURA 85 - MODELO HIPOTÉTICO - TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO .....                                                                                                                                                                                                                                     | 242 |
| FIGURA 86 - REPRESENTAÇÃO DO NODE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....                                                                                                                                                                                                                                      | 244 |
| FIGURA 87 - REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DAS FONTES, POR COMPETÊNCIAS.....                                                                                                                                                                                                                           | 244 |
| FIGURA 88 - REPRESENTAÇÃO POR <i>CODING</i> PELA TEMÁTICA DA COMPETÊNCIA .....                                                                                                                                                                                                                    | 245 |
| FIGURA 89 - REPRESENTAÇÃO DO NODE "ESCOLAS PROFISSIONAIS E SOCIEDADE" .....                                                                                                                                                                                                                       | 247 |
| FIGURA 90 - REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DAS FONTES, POR "VISÃO" E “SISTEMA DUAL” .....                                                                                                                                                                                                              | 247 |

|                                                                                                                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 91 - MATRIZ NODAL DAS VISÕES ESTUDADAS .....                                                                                                                                                                   | 248 |
| FIGURA 92 - REPRESENTAÇÃO EM CLUSTERS DA "VISÃO", "CAPITAL CULTURAL E SOCIAL" E CIDADES .....                                                                                                                         | 250 |
| FIGURA 93 - REPRESENTAÇÃO DO NODE "EXPECTATIVA SOCIAL" .....                                                                                                                                                          | 251 |
| FIGURA 94 - REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DAS FONTES POR "EXPECTATIVA SOCIAL" .....                                                                                                                                       | 252 |
| FIGURA 95 - REPRESENTAÇÃO DA REDE DISCURSIVA DA PALAVRA "ESTIGMA" PRESENTE NAS ENTREVISTAS .....                                                                                                                      | 253 |
| FIGURA 96 - REPRESENTAÇÃO DE CLUSTERS POR NODES E POR SEMELHANÇA DE PALAVRAS USADAS NOS CODES .....                                                                                                                   | 253 |
| FIGURA 97- MATRIZ NODAL POR "EXPECTATIVA SOCIAL" E "CLASSIFICAÇÕES" DOS ALUNOS .....                                                                                                                                  | 254 |
| FIGURA 98 - REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DAS FONTES, POR "ESTIGMA" E "BAIXAS CLASSIFICAÇÕES" .....                                                                                                                       | 255 |
| FIGURA 99 – REPRESENTAÇÃO EM CLUSTERS DOS NODES “EXPETATIVA”, “VISÃO”, “CAPITAL” E CIDADES POR SEMELHANÇA DE CODIFICAÇÃO.....                                                                                         | 256 |
| FIGURA 100 - REPRESENTAÇÃO DO NODE "PAPEL DA ESCOLA E EMPREGABILIDADE" .....                                                                                                                                          | 257 |
| FIGURA 101 - REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DOS SUB_NODES DO "PAPEL DA ESCOLA E EMPREGABILIDADE" ....                                                                                                                      | 257 |
| FIGURA 102 - MATRIZ NODAL DOS SUB_NODES DO PAPEL DA ESCOLA POR FONTES .....                                                                                                                                           | 258 |
| FIGURA 103 - REPRESENTAÇÃO DO SUB_NODE "BOA HISTÓRIA" POR FONTES.....                                                                                                                                                 | 258 |
| FIGURA 104 - – REPRESENTAÇÃO EM CLUSTERS DOS NODES “EXPETATIVA”, “VISÃO”, “CAPITAL”, "ESTIGMA", "PAPEL DA ESCOLA E EMPREGABILIDADE", "HANDICAPS" E "PAPEL FRACO" OU "PAPEL FORTE" POR SEMELHANÇA DE CODIFICAÇÃO ..... | 259 |
| FIGURA 105 - ANÁLISE DA RETA DO COEFICIENTE DE PEARSON ENTRE O NODE "CAPITAL" E CIDADES .....                                                                                                                         | 260 |
| FIGURA 106 - REPRESENTAÇÃO DO NODE "CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS" .....                                                                                                                                                      | 261 |
| FIGURA 107 - REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DO SUB_NODES DAS CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS POR FONTES DA ENTREVISTA .....                                                                                                          | 264 |
| FIGURA 108 - MATRIZ NODAL, POR FONTES, DAS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS E SOCIAIS.....                                                                                                                                    | 266 |
| FIGURA 109 - ANÁLISE DA RETA DE COEFICIENTE DE PEARSON ENTRE OS NODES DAS METÁFORAS, CIDADES E "CAPITAL SOCIAL ALTO E BAIXO" .....                                                                                    | 269 |
| FIGURA 110 - REPRESENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS EM CLUSTERS CODIFICADAS PELA SEMELHANÇA DE CODIFICAÇÃO .....                                                                                                               | 271 |
| FIGURA 111 - MODELO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS DO ENSINO PROFISSIONAL EM LISBOA E BARCELONA.....                                                                                                          | 272 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|                                                                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TABELA I- PERCENTAGEM DE PESSOAS, ENTRE OS 15 E 64 ANOS, COM O NÍVEL EDUCATIVO CORRESPONDENTE AO ENSINO SECUNDÁRIO SUPERIOR. ....                                           | 36  |
| TABELA II– PERCENTAGEM DE ABANDONO ESCOLAR E DE FORMAÇÃO, NO ESPAÇO EUROPEU SELECIONADO .....                                                                               | 37  |
| TABELA III – PERCENTAGEM DE POPULAÇÃO ADULTA COM ENSINO SECUNDÁRIO (2006).....                                                                                              | 39  |
| TABELA IV– PERCENTAGEM DE NÍVEIS DE ENSINO COMPARÁVEIS COM A EU E ESPANHA – (1999, 2003, 2006) ...                                                                          | 39  |
| TABELA V– ESTRUTURA DE QUALIFICAÇÕES PARA 4 GERAÇÕES.....                                                                                                                   | 40  |
| TABELA VI– DESPESA DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO E SUPERIOR, USANDO VALORES DE USD POR PPP’S PELO GDP .....                                                              | 85  |
| TABELA VII– PERCENTAGEM DO ABANDONO ESCOLAR EM PORTUGAL E ESPANHA, E TARGET 2020 .....                                                                                      | 87  |
| TABELA VIII– EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM PORTUGAL E ESPANHA. ....                                                                                                             | 87  |
| TABELA IX– PERCENTAGENS DE TRANSIÇÃO EDUCATIVA POR COMUNIDADE EDUCATIVA, NO PERCURSO ESCOLAR DE 2001/2002, NO MOMENTO DA ENTREVISTA (2005) .....                            | 94  |
| TABELA X- POPULAÇÃO COM ESTUDOS PÓS- OBRIGATÓRIOS EM DISTINTOS TERRITÓRIOS.....                                                                                             | 95  |
| TABELA XI– ESTUDO DAS OPÇÕES, POR FREQUÊNCIA DA SITUAÇÃO ATUAL, DE JOVENS EM MERCADO EDUCATIVO/LABORAL, RELACIONADO COM OS CICLOS FORMATIVOS DE GRAU MÉDIO E SUPERIOR ..... | 115 |
| TABELA XII– ESTUDO DE FREQUÊNCIA SOBRE A OPINIÃO DA RELAÇÃO ENTRE O ATUAL EMPREGO E FORMAÇÃO RECEBIDA. ....                                                                 | 116 |
| TABELA XIII– JOVENS QUE ACEDERAM AO 1º EMPREGO SIGNIFICATIVO, NO PERÍODO ANALISADO POR DURAÇÃO MÉDIA DE EMPREGO .....                                                       | 118 |
| TABELA XIV– VALORES DE KMO E TESTE BARTLET, PARA A MOSTRA DE LISBOA E BARCELONA.....                                                                                        | 148 |
| TABELA XV– DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS POR GÉNERO, EM BARCELONA .....                                                                                                           | 149 |
| TABELA XVI– DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS POR GÉNERO, EM LISBOA.....                                                                                                              | 150 |
| TABELA XVII– FREQUÊNCIA E PERCENTAGEM DA IDADE DOS INQUIRIDOS POR GÉNERO, EM LISBOA E EM BARCELONA.....                                                                     | 152 |
| TABELA XVIII– RELAÇÃO E VALORES DE RELAÇÃO ENTRE GÉNERO E NACIONALIDADE E ENTRE NACIONALIDADE DOS PAIS, NAS AMOSTRAS DE BARCELONA E LISBOA .....                            | 157 |
| TABELA XIX– ESTUDO SOBRE A INDEPENDÊNCIA DAS VARIÁVEIS ANALISADAS .....                                                                                                     | 159 |

|                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TABELA XX– PERCENTAGEM DE HABILITAÇÕES DOS PAIS, NAS AMOSTRAS DE LISBOA E BARCELONA.....                                                     | 162 |
| TABELA XXI–ESTUDO SOBRE A INDEPENDÊNCIA E RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS ESTUDADAS,<br>EM BARCELONA .....                                        | 163 |
| TABELA XXII – ESTUDO SOBRE A INDEPENDÊNCIA DE VARIÁVEIS HABILITAÇÕES DOS PAIS E CURSO<br>FREQUENTADO, EM LISBOA .....                        | 165 |
| TABELA XXIII– ESTUDO DA REGRESSÃO LINEAR ENTRE TRABALHO E AVALIAÇÃO, NA AMOSTRA<br>EM BARCELONA .....                                        | 183 |
| TABELA XXIV – ESTUDO DA REGRESSÃO LINEAR ENTRE TRABALHO E AVALIAÇÃO, NA AMOSTRA EM<br>LISBOA.....                                            | 183 |
| TABELA XXV– ESTUDO DAS MÉDIAS DE RESPOSTAS POR ITENS E CATEGORIA “ <i>ASPETOS DE VIDA</i> ” NA<br>AMOSTRA EM BARCELONA E LISBOA .....        | 186 |
| TABELA XXVI– ESTUDO DAS MÉDIAS DE RESPOSTAS POR ITENS E CATEGORIA “ <i>ASPETOS DO TRABALHO</i> ” NA<br>AMOSTRA EM BARCELONA E LISBOA .....   | 187 |
| TABELA XXVII– ESTUDO DAS MÉDIAS DE RESPOSTAS POR ITENS E CATEGORIA “ <i>ATRAÇÃO AO EMPREGO</i> ” NA<br>AMOSTRA EM BARCELONA E LISBOA .....   | 188 |
| TABELA XXVIII– ESTUDO DAS MÉDIAS DE RESPOSTAS POR ITENS E CATEGORIA “ <i>SATISFAÇÃO NO CURSO</i> ” NA<br>AMOSTRA EM BARCELONA E LISBOA ..... | 188 |
| TABELA XXIX - - ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE OS ITENS DA AMOSTRA EM LISBOA .....                                                                | 199 |
| TABELA XXX - ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE OS ITENS DA AMOSTRA EM BARCELONA .....                                                                | 200 |
| TABELA XXXI - ESTUDO DA APLICAÇÃO DA ANÁLISE DE COMPONENTES PRINCIPAIS, NA AMOSTRA EM<br>LISBOA E BARCELONA .....                            | 202 |
| TABELA XXXII - VALORES DE RMSR(ROOT MEAN SQUARE RESIDUAL) PARA A AMOSTRA DE LISBOA.....                                                      | 224 |
| TABELA XXXIII - VALORES DE RMSR(ROOT MEAN SQUARE RESIDUAL) PARA A AMOSTRA DE BARCELONA ...                                                   | 225 |
| TABELA XXXIV- COEFICIENTE DO PEARSON ENTRE OS NODES A E B .....                                                                              | 270 |

## ÍNDICE DE QUADROS

---

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 1 – SÍNTESE DA DESCRIÇÃO DE FASES DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL ENTRE 1974 A 1991        | 50  |
| QUADRO 2– MODELOS DE ENSINO PROFISSIONAL .....                                                         | 59  |
| QUADRO 3– FORMAS DE DESCENTRALIZAÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO EM PORTUGAL E EM ESPANHA .....               | 61  |
| QUADRO 4– MODELOS TRADICIONAIS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EUROPA .....                                | 63  |
| QUADRO 5 - SISTEMAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EUROPA, SEGUNDO A<br>CEDEFOP(2000 A,B) ..... | 64  |
| QUADRO 6 - SÍNTESE DA CONSTRUÇÃO EUROPEIA – FASES.....                                                 | 68  |
| QUADRO 7– INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DE FORMAÇÃO NO ESPAÇO EUROPEU .....                                 | 78  |
| QUADRO 8 - LISTA DOS CURSOS PROFISSIONAIS EM BARCELONA.....                                            | 132 |
| QUADRO 9– LISTA DOS CURSOS PROFISSIONAIS EM LISBOA .....                                               | 132 |
| QUADRO 10– CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS PROFISSIONAIS EM LISBOA E EM BARCELONA .....                     | 133 |
| QUADRO 11 - ESTRATIFICAÇÃO DA AMOSTRA PARA A ENTREVISTA. ....                                          | 236 |
| QUADRO 12 - REPRESENTAÇÃO DO MODELO AXIAL.....                                                         | 241 |

## INTRODUÇÃO

---

A presente tese insere-se no contexto de uma investigação conducente ao grau de Doutoramento em Educação, no Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, de Lisboa. Realizada no âmbito do Centro de Estudos e Interdisciplinares em Educação e Formação (CeIED), teve um trabalho de campo orientado pelo Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia da Universidade Autónoma de Barcelona e pelo GEPS – Globalisation, Education and Social Policies.

A pesquisa em causa centrou-se no estudo da relação entre educação e ensino profissional a partir da perspetiva sociodemográfica envolvendo jovens a frequentar o ensino profissional, complementada com a opinião e contributos de diretores de escolas nas duas cidades, Barcelona e Lisboa. Este percurso de investigação foi motivado por inquietações de ordem académica e pessoal, reforçadas quer pela prática docente, quer pela experiência de coordenação de cursos profissionais. Este estudo permitiu-nos conhecer as representações sociais e culturais do ensino profissional numa perspetiva comparada. Todo o trabalho foi escrito respeitando e usando a norma da American Psychological Association (APA), recomendada pela Universidade Lusófona de Lisboa.

A dinâmica socioeconómica que caracteriza a época atual, associada ao tema da globalização, implica um crescimento, uma adaptação e um desafio às escolas. Castells (2002) relembra-nos, que num contexto caracterizado por mudanças rápidas nos planos da ciência e da tecnologia, a relação entre o processo produtivo, os processos de globalização e a inserção laboral no mercado de trabalho, torna-se um desafio e uma meta de toda a sociedade. Temos observado que o conceito de juventude se tem modificado ao longo dos tempos, em virtude de um rápido acesso à informação e a uma inserção tardia no mercado de trabalho. O jovem é cada vez mais colocado num sistema de ensino prolongado, adiando a sua inserção laboral e aumentando consequentemente a sua dependência financeira.

Na Europa, o tema da educação e formação é considerado uma prioridade e objeto de políticas comuns, visando uma convergência de estruturas e normas, não sem que as diversidades regionais e nacionais se manifestem. O conhecimento passa a ser o ponto base da competitividade económica e de coesão social, reformulando as políticas públicas de cada país segundo a teoria do capital humano (Schultz, 1985).

Nesta perspectiva, tanto Espanha como Portugal modificaram a sua legislação do sistema educacional e de formação profissional (Barroso, 2003; Barreto, 1995; Gomes, 2005), criando desta forma vários mecanismos de formação, aumentando a flexibilidade do sistema e permitindo ao jovem vincular-se e transitar de uma via de ensino para uma outra profissionalizante, em diferentes períodos ou condições de vida, o que torna necessária uma reflexão crítica permanente, especialmente na relação da educação e formação com o mundo de trabalho. Nesta investigação procuramos mostrar que diferentes campos sociais e culturais de uma determinada população são usados simbolicamente, como forma de estratégia, para adquirir capitais sociais e económicos diferentes. Partimos do pressuposto, como Baudelot e Establiet (1976, 1998) afirmam, que a escola e o campo familiar são detentores de códigos linguísticos e simbólicos, que influenciam a construção dos vários itinerários profissionais destes jovens.

O nosso olhar e interesse incide principalmente nos processos educativos e formativos dos jovens do sistema de ensino profissional. Por um lado, uma via de ensino que estigmatiza quem o frequenta e, por outro, uma via de ensino que mobiliza uma geração para a esperança de uma maior inserção no mercado laboral. Não obstante, o próprio sistema escolar promove as diferenças de classes e, desta forma, legitima um ensino e condiciona o destino dos jovens, vinculando-os com um *habitus*, criado não só pela escola, mas também pelo capital social familiar. Perante isto, constrói-se um sistema de ensino que promove uma esperança na inserção no mercado de trabalho, sob um acelerado processo de transformação, que não se equilibra perante a escassa oferta produzida pelo mercado educacional (Tarrino e Blanes, 2012). Esta ideia aponta para a necessidade de adotar uma nova visão sobre o ensino profissional que nos levou a adotar um percurso assente no conhecimento sociodemográfico de uma população, tornando-se a estrutura básica da nossa investigação. O marco conceptual, no qual se desenvolveram as nossas questões de partida, é o seguinte: (i) a compreensão de uma evolução histórica dos sistemas de ensino na Europa e em particular nestes dois países do sul da Europa, perante uma sociedade em mudança e transformadora, com consequências evidentes na determinação da missão da escola (secundária); (ii) a consideração do jovem num processo de transformação no ciclo de vida, fazendo com que o objeto de estudo se situe no campo da educação, formação e mundo de trabalho, entre sistema educacional e formação para o emprego; (iii) o reconhecimento da percepção de estigmatização do ensino profissional, embora a atual legislação nos dois países estabeleça diferentes vias de formação no ensino profissional que, por sua vez, possibilitam uma compreensão sobre as novas formas de relação

que se estabelecem entre a escola e a sociedade relativamente ao mundo do trabalho. Neste sentido, torna-se inteiramente pertinente, quer do ponto de vista teórico e empírico, quer do ponto de vista prático, avaliar os efeitos do ensino profissional ao nível da noção de trabalho e educação. Assim, esta pesquisa tem como objetivo contribuir para o conhecimento da noção de trabalho por parte destes jovens e a sua relação com o ensino profissional, discutindo as teorias de reprodução cultural a partir das relações que se estabelecem entre o capital cultural recebido e o capital cultural adquirido nesta via de ensino.

Elaborámos, como forma de operacionalizar a pesquisa, dois grandes grupos de questões centrais, questões essas que caminham entre o institucional e o operacional: (1<sup>a</sup>) Como se desenvolveu o ensino profissional em Lisboa e em Barcelona? De que forma foi construído o conceito de ensino profissional ao longo da história do ensino nos dois países? (2<sup>a</sup>) De que forma é usado o ensino profissional nas duas regiões pelos jovens? De que campo social provêm estes jovens? Que relações constroem entre a educação e o trabalho? As questões formuladas procuram alcançar o objetivo geral desta tese: *analisar estratégias de mobilidade social no ensino profissional em duas regiões distintas da Europa*. Para isto assumimos três objetivos específicos: (1<sup>o</sup>) Analisar opiniões sobre trabalho, família e formação, pela estatística multivariada, através de uma amostra sociodemográfica, tomando como variáveis o género, a nacionalidade, a nacionalidade dos pais, as suas habilitações e realizar inferências entre variáveis; (2<sup>o</sup>) Explorar de que forma os jovens e as escolas veem o ensino profissional, quais as suas expectativas perante o mercado de trabalho e perante o ensino; (3<sup>o</sup>) Observar de que forma é reproduzido culturalmente este sistema de ensino nos dois países e estabelecer comparações entre a realidade catalã e a realidade portuguesa, de forma a poder construir arquétipos de representações culturais e sociais do ensino profissional.

Nesta linha de raciocínio foram elaboradas as hipóteses gerais, procurando relacionar a análise das políticas públicas de educação e reprodução cultural: (a) O sistema de ensino profissional incide diretamente sobre a construção de diferentes itinerários formativos em que se podem verificar estratégias de construção de capital, (b) A luta de classes que se estabelece nos dois países é diferente, legitimando e reforçando um *habitus*; (c) Tanto em Lisboa como em Barcelona existe uma elevada frequência do ensino profissional de jovens provenientes de famílias emigrantes, legitimando este sector de ensino como uma via de integração social pelo trabalho das segundas gerações. Para concretizar a pesquisa, a nossa estratégia de implementação da metodologia será por sequência explanatória. Como defende Creswell

(2009), é uma estrutura mista de métodos, onde se pretende dar um peso maior à pesquisa quantitativa, usando-se como forma de complemento e conexão, a metodologia qualitativa. Para a pesquisa quantitativa, foi selecionada uma amostra aleatória de jovens no ensino profissional nas duas cidades e desenvolvida pela técnica de amostragem por *clusters*, trabalhada no programa de SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Para uma melhor compreensão do estudo de comparação e por motivos de extensão de trabalho, selecionaram-se quatro famílias profissionais. Contactaram-se as escolas públicas, semipúblicas ou privadas que lecionam estes cursos de formação nas duas regiões e procedeu-se à implementação da metodologia por inquérito, sendo estes inquéritos colocados numa plataforma web, criada por esta investigação. O enfoque qualitativo da pesquisa consistiu na análise da narrativa do discurso de diretores de escolas, em Barcelona e em Lisboa, elaborado através do programa QSR NUD\*IST Vivo (Qualitative Solutions and Research – Non-numerical Unstructured Data Indexing and Theorizing).

A tese encontra-se dividida em três partes, implementada numa investigação projetada na figura 23 da presente investigação. A primeira parte é constituída por três capítulos nos quais se apresenta o enquadramento histórico e teórico da evolução da Educação, do Ensino na sociedade, das teorias da reprodução cultural e relações de trabalho. Esta parte pretende responder à primeira questão central da nossa investigação, tendo em conta o marco conceptual de pesquisa. O primeiro capítulo apoia-se numa análise sociológica da educação na Europa e como o conceito de educação se estruturou. As políticas de educação construíram vários sistemas educativos baseados na convergência e divergência de estruturas, identificando-se vários padrões de ensino e educação. Realiza-se uma análise institucional dando conta dos modelos e características das reformas compreensivas em Portugal e em Espanha, pesquisando sobre as leis implementadas e suas implicações no ensino. No capítulo dois aprofundam-se as dinâmicas políticas e institucionais presentes no conceito de ensino da União Europeia, focando os objetivos da Europa 2020 e analisando de que forma se modificou a noção de Educação e Formação e quais as suas exigências. No capítulo três<sup>1</sup> permitimo-nos recorrer a um debate incontornável sobre a manifestação das desigualdades sociais e na produção das desigualdades escolares. Pretendeu-se relacionar o capital social e cultural dos jovens neste ensino, com a formação de *habitus* cultural e social. Procurou-se

---

<sup>1</sup> Os estudos neste capítulo deram origem a uma publicação internacional: Silva, C. (2012). The Cycles of Vocational Training in the region of Barcelona. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (64), 1931-1937

mostrar a importância da escola secundária como formadora do jovem para o trabalho e para uma nova cidadania na relação de educação e formação.

A segunda parte integra três capítulos e pretende dar resposta à segunda questão central formulada na nossa pesquisa. O primeiro capítulo dedica-se exclusivamente à explicitação epistemológica do itinerário metodológico da pesquisa qualitativa e quantitativa, que se configura como o instrumento para a construção empírica do objeto de estudo. No segundo capítulo<sup>2</sup> apresentam-se quatro estudos que permitiram contribuir para o conhecimento da relação dos valores educativos e valores de vida entre os jovens das duas amostras. O primeiro estudo incide sobre a correlação linear da satisfação do curso com a noção de trabalho que estes jovens têm. É analisado o papel mediador da satisfação no curso entre os preditores da variável de trabalho e constrói-se um modelo de previsão analítica de regressão linear desta variável. O segundo estudo testa a validade do constructo teórico e pretende contribuir para o conhecimento mais vasto dos fatores que determinam a contribuição dos itens entre os valores laborais e educativos. O terceiro estudo procura salientar uma tipificação por *clusters* existente nas duas amostras. Com base nas variáveis escolhidas, usámos uma técnica de construção de uma matriz de semelhanças ou diferenças, em que cada elemento da matriz descreve o grau de semelhança ou diferença, entre cada dois casos. Este estudo ajudou-nos a perceber como se constitui a nossa amostra em grupo homogêneos, tipificando-a. O último estudo procura analisar empiricamente uma análise de trajetórias (*path analysis*) entre as componentes família, trabalho e educação. É possível, através da análise destas trajetórias, definir diferentes correlações e conceitos entre as duas amostras estudadas. O capítulo três é inteiramente dedicado à análise das entrevistas dos diretores das escolas nas duas cidades. Através desta análise foi possível construir um modelo de representações sociais e culturais no ensino profissional na nossa amostra, tendo em conta arquétipos metafóricos definidos na pesquisa. A terceira parte pretende dar luz à discussão e interpretação dos resultados, colocando em questão as reflexões e apresentando um conjunto de ideias sobre as representações sociais e culturais deste ensino nas duas cidades. Apresentam-se algumas propostas a título de sugestão, para a formulação de políticas educativas e formativas que favoreça este sistema de ensino em Espanha e Portugal.

---

<sup>2</sup> Este capítulo deu origem à publicação do capítulo, Silva, C.(2013). Does Education Matter? A Regression and Factorial Analysis between Work and Education. In William Grossman E. (Ed.) Labor Markets: Policies, Challenges and the Role of Globalization. Nova York: Nova Publishers

## **PARTE I – ENSINO E EDUCAÇÃO - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESCOLARES DO ENSINO PROFISSIONAL**

*People only see what they are prepared to see.*

Ralph Waldo Emerson (1803 – 1882)

*The lunatic, the lover, and the poet  
Are of imagination all compact.  
One sees more devils than vast hell can hold;  
That is, the madman. The lover, all as frantic,  
Sees Helen's beauty in a brow of Egypt.  
The poet's eye, in a fine frenzy rolling,  
Doth glance from heaven to earth, from earth to  
heaven;  
And as imagination bodies forth the forms of things  
unknown,  
The poet's pen turns them to shapes  
And gives to airy nothing  
A local habitation and a name.*

William Shakespeare,

*A Midsummer Night's Dream*, Act V, scene 1

(Patton, 2002, p. 288)

## CAPÍTULO 1 – O ENSINO PROFISSIONAL NA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL E EM ESPANHA

---

*La escuela unificada, escuela única o escuela nueva, es decir, un nuevo concepto de educación que pasaría la historia como educación nueva, va a ocupar el primer plano de las sociedades europeas, (...), dará lugar a la consolidación de los actuales sistemas educativos europeos.*

(Rodríguez e Bañuelos, 2005, p.76)

---

Uma das mais interessantes questões será descortinar até que ponto a educação contribui para mudar a sociedade. Sabemos que a desigualdade social aumenta sempre que se verifica um nível de educação baixo, sendo esta perceção da desigualdade visível através dos diferentes sistemas de estratificação social e cultural. Em sociedade, esta aceitação de desigualdade permitir-nos-á ser mais semelhantes ou distintos?

### *1.1 - Ponto de vista estrutural da Educação*

Muitos estudos sobre a juventude e educação têm sido desenvolvidos, sofrendo influências sobre variados quadros teóricos. Como indica Garcia (2008) e Gallart (2006), a sociologia dos últimos trinta anos tem desenvolvido as suas teorias segundo interpretações do ciclo vital dos indivíduos, no enfoque biográfico e itinerário dos jovens, variando consoante a dicotomia constante entre teorias integracionistas (funcionalismo) e conflitivistas (neomarxistas e neowerberianas). Esta visão do desenvolvimento da educação e juventude na Europa deve-se sobretudo ao desenvolvimento das épocas industriais e pós-industriais da sociedade. Em plena era industrial a definição de Educação e Juventude foi aproximada às teorias funcionalistas da época, de grande interesse para a sociologia da Educação.

Nos primeiros passos da sociologia, o conceito debruçou-se muito sobre a perspetiva funcionalista, com orientações marxistas e weberianas das teorias neoclássicas nos anos 20 e 50 e mais tarde nos anos 70 (ver Figura 1). Nos anos 50 e 60, o mundo ocidental aposta na reforma da escola e educação para transformar a sociedade. Para Mir (1990) as teorias

conflitivistas tiveram o seu desenvolvimento numa sociedade face a mudanças e à crise ideológica dos anos 70 e 80.

O ensino europeu convergiu a partir de várias origens e o ensino de massas, como era caracterizado, varia conforme a cultura dos países (Enguita, 1986). O próprio termo “cultura de massas” ou ensino de massas é um conceito que segundo Gans (1974), teve origem em duas palavras germânicas, “massa” – referindo-se à porção desprestigiada da sociedade, pouco escolarizada e o termo “cultura” – referia-se à população de elite, porção bem-educada da sociedade, ou seja,

“the mass is (or was) the nonaristocratic, uneducated portion of European society, especially the people who today might be described as lower-middle class, working class and poor. Kultur translates as high culture; it refers not only to the art, music, literature, and other symbolic products that were (and are) preferred by the well-educated elite of that European society but also to the styles of thought and feelings of those who choose these products – those who are “culture”. Mass culture, on the other hand, refers to the symbolic products used by the “uncultured majority” (Gans, 1974, p.10)

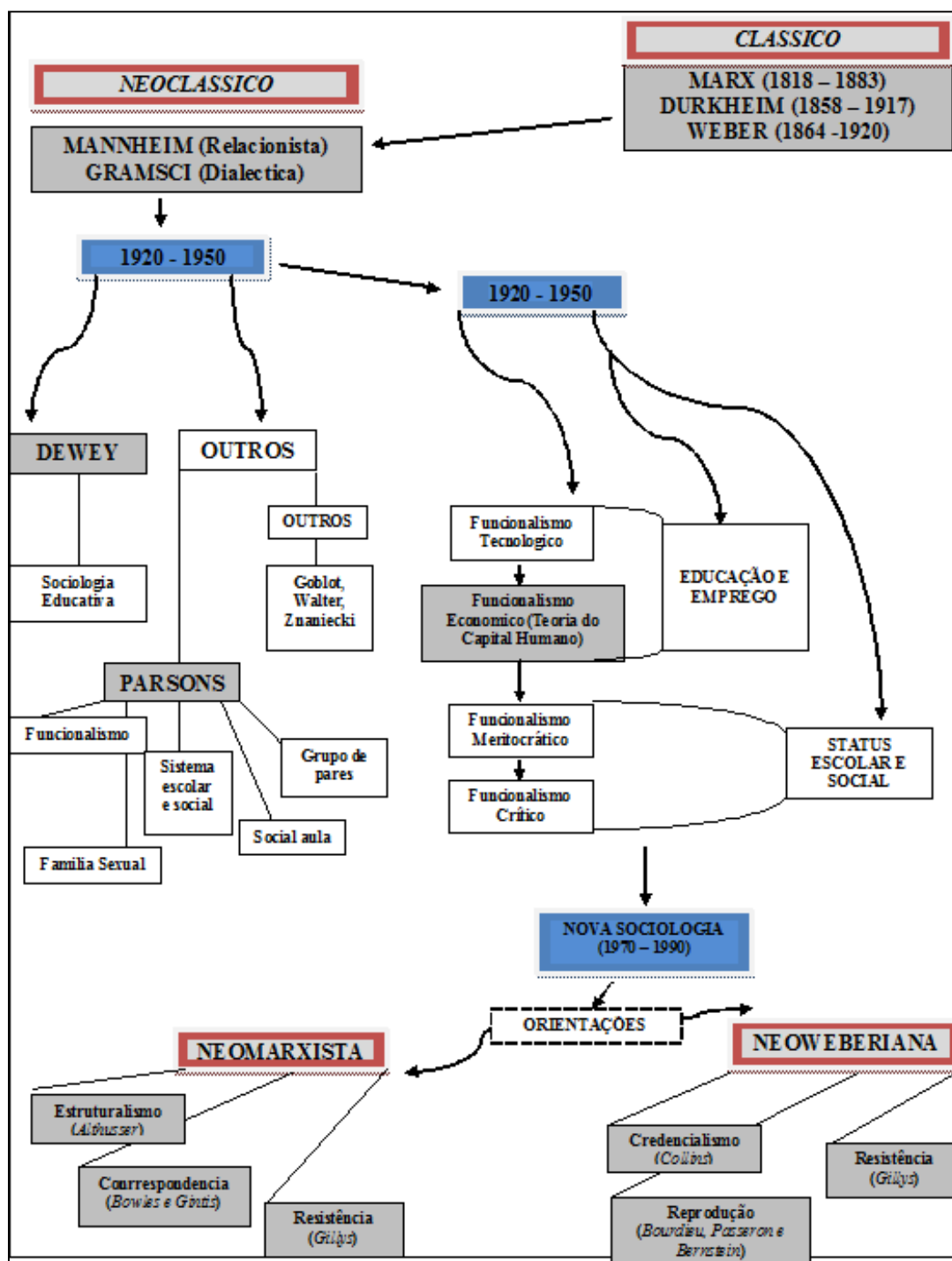
A educação é a recetora da influência socio-histórica que a sociologia da educação pretende explicar. Desde uma dimensão global, política, económica, demográfica, tecnológica e religiosa, todas têm uma influência sobre a educação de tal modo que, segundo Horcajo (1976, 1991), o sistema educativo é um microcosmo da sociedade em si. O sistema ajusta-se às limitações do social e aos recursos que este proporciona. O sistema de educação será então o reflexo do próprio sistema global.

Na conceção marxista a forma de ação e experiência que distingue a espécie humana é o trabalho, pois a educação é um processo que se identifica com a modelação da mente de cada indivíduo através da socialização. A educação nesta linha orientadora é mais distinta e superior que a simples instrução. O trabalho, na conceção de Alonso (1980), transforma-se historicamente e a sua função educativa depende sempre das condições socioeconómicas concretas da cultura em que “el hombre produzca su vida, así como de la dirección que en cada momento resulta de las contradicciones entre los distintos intereses y grupos sociales”.

Na conceção biológica o trabalho, como forma organizada na sociedade, não distingue a espécie humana de outras espécies, pois na espécie humana é a posição social que

representa o trabalho que nos vincula à sociedade que construímos, enquanto em outras espécies o trabalho representa a posição social que as vincula à sociedade de que fazem parte, tomando-se como exemplo, a família Formicídea, da qual fazem parte as formigas, ou a família Apicídea, da qual fazem parte as abelhas, que tão bem conhecemos pela forma de organização social.

Figura 1 – Quadro síntese da evolução das teorias da sociologia da educação



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Hinojal, 1980

Por isso, ao longo dos tempos, o conceito de trabalho e a sua vinculação à sociedade, evoluiu com a evolução da própria espécie humana. O trabalho transformou-se historicamente e a sua função educativa depende sempre das condições socioeconómicas concretas da cultura, na qual o Homem, segundo Hinojal (1980), produz e desenvolve a sua vida e interesses. Para este autor o controlo da escola pública é uma forma de domínio burguês e liberal, uma política educativa de classes. No entender de Mir (1990) a educação resulta do trabalho e da preparação para o trabalho, pois numa linha marxista o homem é um ser social produto do cultural.

Em Durkheim não é ignorado o conceito de luta de classes e o conceito de trabalho e capital, mas pensa-se sobretudo na questão social como um sintoma de uma situação social de transição. Esta é uma linha sociológica de conflito e de mudança social, refletindo-se sobre a escola como promotora de homens autónomos, onde a sociedade é organizada numa lógica estritamente meritocrática, utópica, de ideologia de um campo filosófico e político da época. A educação é sinónimo de humanização, pois “el hombre no nace, se hace. Se hace a si mismo pero sólo en la medida en que es producto de la sociedad ” (Alonso, 1980, p.88).

A sociedade passa a ser definida como uma relação de ações individuais interdependentes, resultando do seu aperfeiçoamento e desenvolvimento o progresso social. Tal conceção contribuiu para uma planificação curricular delineada pelo Estado, em que o desenvolvimento humano melhora o desempenho pessoal, social e produtivo dos indivíduos.

O ensino funcionaria como um mecanismo social, eficaz na ordem da vinculação a uma ideologia e *ethos* concreto, segundo uma reprodução da desigualdade estrutural e de legitimação dos grupos dominantes, sem nenhum tipo de contestação ou resistência. Até certo ponto, Mir (1980) aponta-nos que a socialização escolar implica a homogeneização dos alunos com uma cultura universal, mas também com uma diferenciação mediante uma transmissão de cultura distinta, em função da divisão do trabalho.

Segundo Gramsci (1984) nos EUA e na Inglaterra, pelos trabalhos de Parsons e Mannheim, a estratificação social segue a diversidade das funções sociais e a educação escolar contribui para a coesão da sociedade. Mediante a transmissão de uma cultura comum e universal, os conhecimentos e formas de comportamento servem para o adulto viver e integrar-se na sociedade de uma forma definida.

A historicidade e a biografia das pessoas conceptualizou-se como uma estruturação em ciclos de vida. Dentro destes os indivíduos estruturam os seus objetivos sociais e pessoais

de crescimento. Tendo isto em consideração, Merino, Casal e Garcia (2006), bem como Merino e Garcia (2007), consideraram as etapas de crescimento contextualizadas em infância, juventude, vida adulta e velhice.

Estas etapas do desenvolvimento foram adquiridas e caracterizadas de uma forma mais ou menos alargada. A etapa de juventude baseia-se em critérios de superação do ciclo familiar, como seja o abandono de determinadas características próprias do ciclo anterior, em detrimento da aquisição de características próprias da vida adulta, como o trabalho, a família e a posição social. Estes autores adiantam a hipótese funcionalista de juventude como “un tiempo vacío o de espera sólo evaluable positivamente en función de la asunción de roles propiamente de adulto”, conjectura um enfoque adultocrático desta época (Merino, Casal & Garcia, 2011, p.47).

No entanto, Hinojal (1980) retrata-nos ainda que, “a lucha por la obtención de um diploma se hace obsesiva: el título es hoy el requisito necesario para obtener o para conservar el prestigio y una posición económica y social privilegiada” (p.169). A cultura dominante é a cultura realmente legítima para controlar os mecanismos que garantem a reprodução social. No entender de Mir (1980), isto é a chave para a transformação do sistema escolar e um mecanismo de distribuição hierarquizada de distinção social e prestígio académico.

Gramsci (1984) demonstra que é o capitalismo que mantém a dominância e a hegemonia, mediante a criação constante de todo um conjunto de relações sociais e ideias, permitindo apresentar-se à sociedade como a representação dos interesses sociais gerais. Coloca a ênfase no papel do Estado para criar esta hegemonia, pois “no se puede separar el homo faber del homo sapiens” (p.256). Para este autor o sistema escolar é o aparato ideológico do estado burguês ao serviço da reprodução da estrutura da sociedade e da hegemonia social da burguesia.

Não obstante, nos anos 60, em pleno auge da explosão educativa internacional, desenvolve-se a Teoria do Capital Humano em que, no entender de Hernandez i Dobon, Llavador & Fernández (2004), a educação passa a ser visualizada tendo em conta o indivíduo. Esta teoria viria a legitimar a expansão educativa e o ensino moderno. Na conceção de Hinojal (1980), nos anos 70 começa a nascer uma filosofia de funcionalismo crítico que coloca em questão a relação entre *status* familiar e *status* social, retratado por Parsons e pela sociologia de educação de Dewey.

Numa perspetiva conflitivista uma nova estrutura da sociologia começa a desenvolver-se entre os anos 70 e 90. Uma sociologia com uma posição objetivista que centra o seu estudo no problema do insucesso e relação escolar, abordando as funções sociais da escola em relação à reprodução e à legitimação ideológica da desigualdade estrutural. Desenvolve-se, segundo Hinojal (1980), a partir desta conceção, uma definição de juventude, descrita com ruturas e diferenciação de subculturas, sociologicamente ligadas à reprodução cultural e à noção de cultura de massas, com orientações neoweberianas e neomarxistas.

Uma relação entre a educação e emprego começa a emergir. A chave para essa diferença não está no conhecimento, mas sim nas subculturas académicas existentes (Medina, 1987, p.145-151). A escola coloca sobre os alunos *habitus* e formas sociais correspondentes a culturas particulares e a grupos sociais privilegiados. Para Hinojal (1980) o prestígio que um diploma confere está relacionado com a luta competitiva para aceder a um *status* superior. Todavia, para Bourdieu (2004, 2010) todo o poder capaz de impor significados e legitimá-lo, será a principal razão do desenvolvimento do sistema de ensino moderno. Porém, a dependência da escola deve permanecer oculta, modelando a mente dos indivíduos.

Ao longo do séc. XX desenvolveu-se uma dimensão utópica que consistiu em considerar a escola como o instrumento privilegiado da construção da equidade social (Azevedo, 2002). No entanto, para Schultz (1985), a educação produz instrução, mas também fomenta conhecimento através da investigação. O valor da instrução, neste autor, baseia-se na possibilidade de a educação exercer uma influência favorável sobre o bem-estar das pessoas. Quando os benefícios são futuros, a instrução tem uma inversão e um retorno económico no futuro das pessoas. É uma inversão em capital humano na forma instrumentalizada pela escola. Portanto, a capacidade produtiva do trabalho é, fundamentalmente, um meio criado para a produção. Uma vez que,

“en la mayoría de los países de Europa occidental, la educación secundaria ha servido principalmente para preparar a um reducido y selecto grupo de estudiantes para la educación superior, y las funciones de la universidad han sido instruir a los estudiantes para el desempeño de papeles distinguidos en la sociedad” (Schultz, 1985, p.41).

Porém, existe uma forma e um valor nominal de instrução no trabalhador, baseando-se na ideia de que, se a educação não aumenta não constitui uma fonte de desenvolvimento económico. A sua proposta era de considerar

“ la educación como una inversión en el ser humano y sus consecuencias como una forma de capital. Puesto que la educación pasa a formar parte de la persona que la recibe, me referiré a ell como capital humano” (Schultz,1985, p.104).

A educação é o principal potenciador e promotor do capital humano, quando é concebida como produtora de capacidade de trabalho. De acordo com isto, o processo educativo escolar ou informal é reduzido à função de produção de um conjunto de habilidades intelectuais. No desenvolvimento de determinadas atitudes, a transmissão de um determinado volume de conhecimentos funciona como gerador de capacidade de trabalho. A educação passa assim a constituir-se como um dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças da produtividade, as diferenças de salário e consequentemente de posição social.

Em Durkheim (1996) a divisão do trabalho desempenha um papel crucial na sociedade, sendo a principal causa da solidariedade social. Quanto mais diversas são as relações sociais dos indivíduos, mais solidários são esses mecanismos na sociedade. A causa que explica os progressos na divisão do trabalho, terá de ser pesquisada nas variações do meio social, pois consequentemente “si el trabajo se divide más a medida que las sociedades se hacen más voluminosas y más densas, no es porques las circunstancias exteriores sean más variadas, es que la lucha por la vida es más ardua” (Durkheim, 1987, p.319).

Segundo Frigotto (1998) a educação toma o valor de função social, pois o jovem enquanto criança é colocado numa sociedade determinada e não na sociedade em geral. Havendo tantos tipos de educação como estruturas sociais diferentes numa sociedade, seja para “formar o ser social, en cada uno de nosotros, tales el fin de la educación” (p.54) ou “a partir del momento en que la educación es una función esencialmente social, el estado no parece desinteresar-se de el.”

A divisão do trabalho para Durkheim (1987), é um resultado da luta pela vida. O indivíduo desde que nasce, percebe gostos e atitudes que o predeterminam para algumas funções e essas predisposições têm certamente uma influência sobre a maneira como elas se distribuem. Contudo, “las clases no estando ya satisfechas inferiores del papel que se les ha designado por la costumbre o por la ley, aspiran a las funciones que les están prohibidas y buscan el desposeer a quienes las ejercen” (p.439).

Seguindo esta linha de orientação, Carnoy (2007) conceptualiza a escola com um papel fulcral para a produção de acumulação de capital e reprodução de relações de produção capitalista dominante. Sendo considerado, tanto pelos jovens como pelos pais, um meio de

aceder à vida económica e política do país. As contradições da reprodução estão relacionadas com a produção. Sobretudo,

*“la división social del trabajo y las relaciones sociales capitalistas son injustas y antidemocráticas: han sido creadas por un sistema económico que sobrevive mediante el control del trabajo y el paso de la carga de los costes sociales de producción a los obreros y a los consumidores” ( p.37).*

A expansão educativa responde tanto a fatores de ordem económica, como de ordem política ou ideológica. Pela visão económica a educação passa a ser considerada como o principal fator explicativo do crescimento de riqueza dos países, tendo por objetivo um benefício na produção (trabalho) e sua competitividade. O novo papel da escola era de mudança social, eliminação de pobreza e combate à desigualdade na sociedade. As conferências internacionais organizadas pela OCDE, UNESCO e Banco Mundial, centradas na relação entre educação/emprego e educação/produtividade, constituíram um interesse em impulsionar o desenvolvimento económico através do retorno investido na educação.

Para Bourdieu e Passeron (1977) a luta de classes é sempre desigual dependendo sempre do capital cultural e o *ethos* de classe. Os alunos entram na escola com um capital cultural desigual, em função da sua origem social. A escola distribui o capital cultural em forma desigual, com o objetivo de reproduzir a estratificação social conduzindo a um *habitus*. Todavia, Althusser (1970) apoiando-se sobretudo no trabalho de Marx, descreve as condições sociais como fruto da força de trabalho e das relações de produção. Reforça o papel do estudo e da escola como uma ação ideológica do Estado. Este papel é especializado em capacitar e diferenciar profissionalmente os cidadãos, colocando no ensino a missão de reprodução social, proporcionando habilidades técnicas necessárias à produção, assim como também às diferentes ideologias exigidas na divisão do trabalho.

A análise de Althusser serviu de base para o estudo realizado em 1971 por Baudelot e Establet “La escuela capitalista en França” (1976). Segundo estes autores, as classes organizam-se de uma forma dual e hermética. O sistema de ensino está estruturado em secundário superior pelas elites e primário profissional para as massas. O ensino na Europa modifica-se ao longo da história, assim também como o seu papel na sociedade e na juventude. Desde as teorias classistas do séc. XIX, às teorias da nova sociologia do séc. XX, a Educação sofre influências e orientações, promulgando-lhe novas dimensões na sociedade.

Bourdieu (1983, 1992) e Bernstein (1996) entendem o funcionalismo do próprio sistema educativo como a forma que exerce a transmissão cultural. A escola não é uma

instituição para dar oportunidades aos jovens, mas sim um espaço de lutas entre grupos que proporciona *status*, poder e diferenciação social.

Para Baudelot e Establet (1998) a escola funcionaria como uma função usada pela classe alta de forma a assegurar o seu domínio e reprodução de classe. A partir de estudos estatísticos, eles mostram como o abandono escolar está relacionado com as distintas classes sociais. A primeira parte do ensino (inferior) liga-se mais ao mercado de trabalho e a segunda parte (superior) dá acesso a um prestígio social. A “igualdad en la escuela es, pues, una falacia ideológica necesaria para ocultar la división del alumnado en función de su origen social.” (p.102), como Schultz em 1968 defendia na sua teoria do capital humano.

Em Espanha, a formação do CFGM<sup>3</sup> dá acesso a um setor de mercado de trabalho, com menor prestígio e com menor remuneração e o CFGS<sup>4</sup> permite o acesso à cultura e ao prestígio das melhores profissões. Isto estabelece-se numa prática de marxismo estruturalista, um princípio de correspondência entre a organização, práticas escolares concretas e as necessidades de reprodução da divisão social do trabalho (Sarró, 2000).

Para Dobon, Llavador e Fernández (2009) os estados europeus adotaram diversos modelos de sistemas educativos como forma de definir o simbolismo da nação, enquanto conjunto de indivíduos e criação da riqueza da própria nação. A estreita relação entre estado e escola, integrava desta forma transformações vastas de reformas e contrarreformas, que modelaram discursos educativos em toda a Europa.

Contudo, subjaz a ideia em Flecha (1994 a,b) que os efeitos reprodutivos das desigualdades por parte do sistema educativo, não são analisados pelas novas teorias críticas como uma lógica de consequência do direito à educação, mas sim como fruto de restrições que ocasionam a mesma desigualdade social. Opõem-se à conceção etnocentrista de igualdade educativa, que qualifica as culturas não dominadas de culturas subdesenvolvidas, provocando a sua subordinação.

Algumas correntes da pedagogia emancipatória têm estado sempre vinculadas à luta contra as desigualdades e o etnocentrismo cultural. Paulo Freire (2001) lutou pelo princípio da igualdade e desde muito cedo mostrou e chancelou uma conceção dialógica da Educação, defendendo a necessidade de chegar ao domínio Universal do Conhecimento.

---

<sup>3</sup> CFGM - Ciclo Formativo de Grau Medio, é um ciclo profissional pós-secundário de dois anos, que podem aceder jovens com o diploma de Educação Secundária Obrigatória, em Espanha.

<sup>4</sup> CFGS - Ciclo Formativo de Grau Superior, é um ciclo profissional pós-secundário de dois anos, que podem aceder jovens com o diploma de *Bachillerato* ou diploma de Ciclo Médio, em Espanha.

## 1.2 – A estrutura dinâmica dos sistemas educativos

Bourdieu (2010) mostra que cada sistema, dadas as suas condições estruturantes e estruturadas, tem o objetivo de produzir não só as próprias condições de existência, mas também a reprodução de sistemas de conversão e de reconversão. A progressiva constituição da sociologia da educação e da sua importância na sociedade e educação, tem descrito um processo que paulatinamente influenciou o sistema educativo. Para Enguita e Levin (1997) os sistemas escolares europeus conheceram reformas que, ao longo de décadas, conduziram à segregação dos alunos de formas diversas com ritmos distintos.

As vias secundárias e primárias dos sistemas escolares europeus, formaram-se de configurações distintas, destinadas a diferentes tipos de grupos sociais. No contexto europeu, conforme Jackson (1999<sup>5</sup> citado por Merino, Casal & Garcia, 2006), a relação entre as vertentes académicas e profissionais gerou três tipos ou modelos de sistemas educativos:

- i) *tracked system*, ou sistema de vias separadas (existente nos países germânicos), com o ensino secundário dividido em vias académicas e profissionais sem ligação entre si;
- ii) *unified system*, ou sistema unificado (existente nos países nórdicos), com o ensino secundário integrado e uma diferenciação muito reduzida de vias;
- iii) *linked system*, ou sistema interligado (existente em França em Espanha e Portugal), com um ensino secundário com vertentes separadas, mas apresentando ligações ou pontos de contacto entre as diferentes vertentes.

Na Inglaterra nos anos 50 e 60 e nos anos 70 nos países mediterrâneos, a escola é entendida como integradora, trabalhando com grupos heterogéneos, segundo um modelo flexível, sob uma orientação construtivista e pedagógica. A característica base é o currículo geral e a escola mista, gerando oportunidades escolares que, por sua vez, pretendiam converter-se em igualdades sociais. Contudo, estas medidas só podem ser entendidas na perspetiva da contradição desempenhada pela escola. Por um lado a escola contribui para reproduzir a força de trabalho pedida para a produção e por outro lado desenvolve uma estrutura social desigual.

A escola legítima estes resultados apresentando-os como mecanismos meritocráticos de seleção de indivíduos às diferentes posições sociais. Legitimando o fracasso escolar sob dois aspetos: objetivo e subjetivo. Objetivo no sentido do acesso ao processo escolar e social,

---

<sup>5</sup> Jackson, N.J.(1999).Modelling change in a national HE system using the concept of Unification. *Journal Education Policy*.14, (4), pp.411-434 In Merino, R., Casal, J. & García. M. (2006). Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, 340, 1065 - 1083.

criando expectativas dos próprios atores na construção social. Levando os jovens a uma inserção precária no mercado de trabalho, criando assim uma ausência de credenciais na juventude, com exclusão de formação pós-obrigatória e uma formação cultural baixa. Subjetivo pois condiciona as expectativas pessoais, criando custos de oportunidades, mobilizando a influência de pares e dos próprios centros escolares que avaliam de forma diferente o ensino.

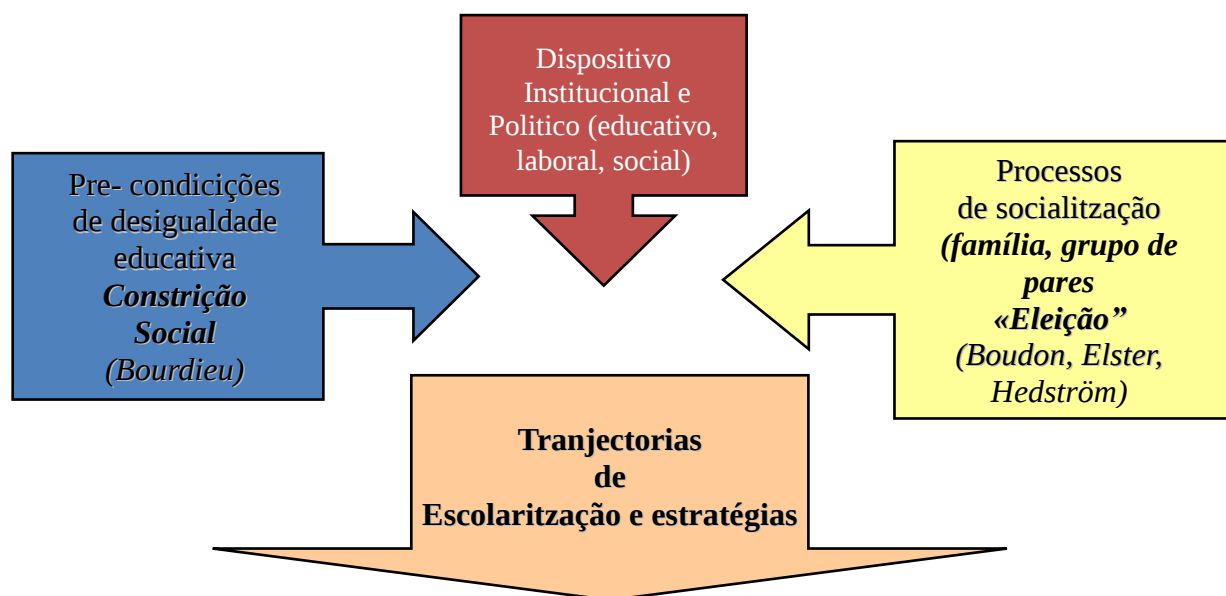
Tudo isto, segundo Merino e Garcia (2007), origina uma desigualdade educativa por várias razões:

- (i) Pela discriminação usada pelas escolas na distinção e estratificação social dos indivíduos, destacado por Baudelot e Establet (1976);
- (ii) Pelo atraso e desigualdade social, tendo em conta a estratificação legitimada pelas escolas;
- (iii) Pela segregação escolar legitimada e absorvida pelos nossos jovens, segundo o capital cultural adquirido e inato em algumas classes sociais, retratado inicialmente por Pierre Bourdieu;
- (iv) Pela vulnerabilidade e desfavorecimento de alguns grupos, legitimados num determinado campo, que segundo Basil Bernstein (1975) ocorre sob um código ou condicionamento linguístico que retrata estes grupos.

Esta desigualdade educativa e social desenvolve trajetórias e estratégias por parte dos atores no sistema educativo. As reformas do sistema educativo na Europa podem ser entendidas segundo três perspetivas (figura 2):

- 1) Uma perspetiva Sócio – Histórica (em que a escola é conceptualizada como um campo, um espaço de confronto segundo Bourdieu, um espaço político e de luta de interesses sociais);
- 2) Uma perspetiva Institucional, em que predomina o papel do governo na regulação do sistema de ensino e a implementação de reformas. As transições ocorrem em contextos institucionais (escola, faculdade, empresa, família);
- 3) Uma perspetiva Sociológica, tendo em conta uma lógica da reprodução cultural de Bourdieu (1983, 1984, 1986, 1988), lógica de reprodução ou exclusão de Baudelot e Establet (1976); e lógica dos atores de Boudon (1981).

Figura 2 – Conceptualização das três perspetivas na reforma do sistema educativo na Europa.



Fonte: adaptado de Merino e Garcia, 2007

Não obstante, para Enguita e Levin (1997) as reformas compreensivas<sup>6</sup> estimularam a procura de acesso aos níveis seguintes de ensino, levando a uma massificação do ensino. Contudo, não terminaram com a diferença social, pelo contrário os grupos diversos que gozavam de algum privilégio com a escola, mantiveram e reforçaram-no, por novas formas de êxito. O sistema escolar assumirá com maior frequência a transmissão de valores e conhecimentos. O objetivo da Educação em busca de controlo social e económico intensifica-se, além de que o próprio sistema educativo fomenta os novos tipos de coesão social, construindo uma noção de comunidade nacional.

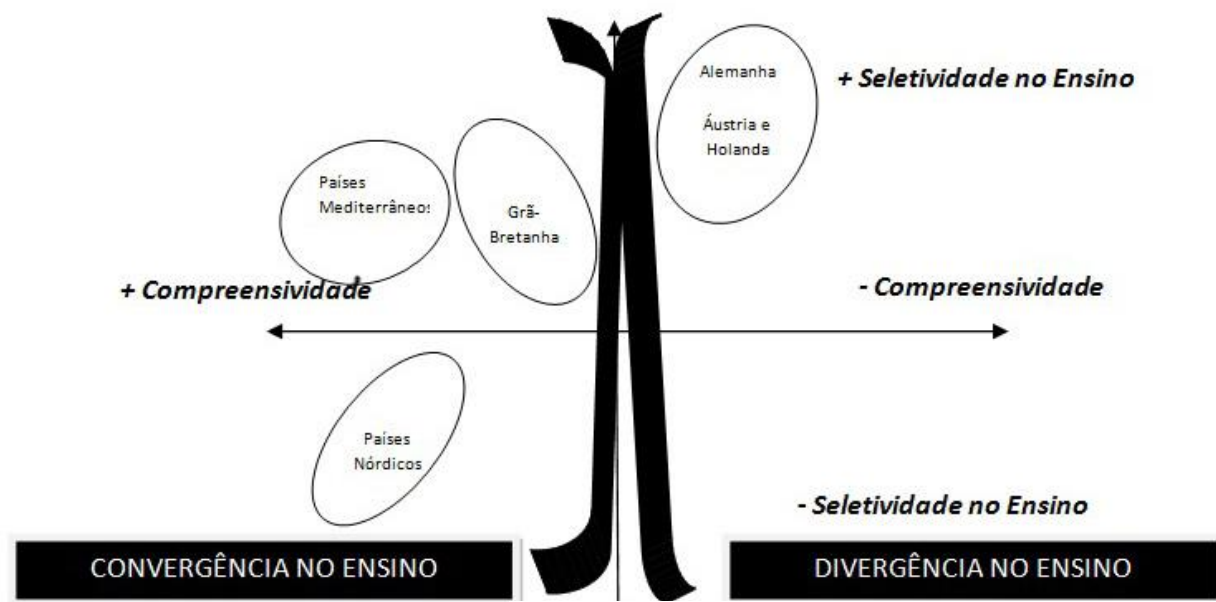
O Estado de Bem-Estar ou *Welfare State*, tem tendência para desvanecer perante uma sociedade formada. Este novo Estado perde muito das suas funções para entidades de carácter transnacional, tendo em conta a difusão global da comunicação e da expansão do capital transnacional de organismos supranacionais. Ao mesmo tempo desenvolve a necessidade de descentralização da administração de governos locais, espaço e gestão local, conforme afirma Serrano e Hermida (1996,<sup>7</sup> citado em Casal, Garcia, Merino & Quesada, 2006). As culturas ocidentais submetidas a mudanças alteram os critérios do seu fundamento fazendo surgir

<sup>6</sup> Em alguns países europeus realizaram-se as chamadas reformas compreensivas no final da década de 1960, prolongando o tronco comum no ensino geral onde as chamadas escolas compreensivas, oferecem tanto cursos académicos quanto vocacionais. Voltaremos a este assunto no capítulo dois, ao analisar modelos do sistema de ensino profissional em diversos países.

<sup>7</sup> Serrano, M., Hermida, O. (1996). Informe Juventude en España 96. Madrid: Ministerio de Asuntos sociales. In Casal J., Garcia, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Changes in forms of transition in contexts of informational capitalismo. Papers. 79, pp. 195-223

novos problemas, trajetórias e práticas numa sociedade cada vez mais globalizada. O desajuste provocado por este ritmo diferencial de mudanças mobiliza e contrapõe-se a uma constante adaptabilidade e flexibilidade do sistema de ensino.

Figura 3 - Esquema conceptual da (di) (com) vergência do ensino na Europa



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Merino e Garcia, 2007

Aliás, segundo Merino e Garcia (2007), os tipos diferenciados que se descrevem na Europa, conforme figura 3, correspondendo a percursos sociais, económicos e políticos diversos, encontram-se neste momento num processo de “convergência” europeia para o *linked system*, ou seja, os países com uma tradição de maior segregação estão a introduzir elementos curriculares ou organizativos comuns e os países com uma tradição mais unificada estão a introduzir vias de ensino mais diversificadas.

Esta ampla distribuição de medidas de diversos países em formular políticas de educação, mostra a necessidade de resposta às profundas transformações sociais e económicas para preparar melhor os jovens na integração no mundo do trabalho e na sociedade em geral. Trata-se de medidas que pretendem transmitir aos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sociais de uma forma mais seletiva ou compreensiva, assegurando uma disputa entre grupos sociais, pela apropriação do conhecimento socialmente construído, por um espaço no mercado de trabalho e pela participação no ensino superior.

### 1.3 - A estrutura do ensino em Portugal e em Espanha

Antes de abordar um pouco a influência das operacionalizações globais nos contextos educativos e apesar dos dois países comungarem de história em comum, será necessário refletir um pouco sobre a historicidade do sistema educativo e a sua posição atual, perante as políticas europeias e nacionais.

Depois da queda das ditaduras, tanto em Espanha com o Governo de Franco, como em Portugal com o Governo de Salazar, forças políticas entre partidos políticos e sindicatos deram um forte impulso às reformas educativas. Um estudo realizado num projeto de uma investigação conjunta, entre EDEX (Educational Expansion and Labour Market), financiado pela Comunidade Europeia e Jean Vincens (2000), mostra que a expansão da educação foi influenciada por dois conjuntos de relações. As que tiveram lugar entre a oferta e a procura de formação e as que se processaram entre a oferta e a procura de competências no mercado de trabalho. Além disso, o peso do passado é determinante no facto de que quanto mais a educação se expande, mais heterogêneos se tornam os sistemas de educação, pois cada país encontra para os problemas comuns uma resposta específica ligada às suas tradições políticas e à organização das suas relações sociais. Contudo, se analisarmos comparativamente os dois países, Portugal e Espanha, deparamo-nos com um nível bastante inferior de pessoas que possuem o ensino secundário superior<sup>8</sup>, comparativamente com os níveis da União Europeia, sendo Portugal a apresentar, entre 2001 e 2010, o nível mais baixo (ver tabela I). E como demonstra a figura 4, a diferença de alunos que completam o ensino secundário (ISCED III e IV), entre os dois países (atingindo segundo a Eurostat, em 2009, 128 mil estudantes em Portugal e em Espanha os 392 mil estudantes) é ainda bastante elevada. Todavia, a percentagem de alunos que desistem dos estudos neste espaço europeu parece-nos alarmante (ver tabela II), sendo uma das medidas pretendidas para a Europa 2020, diminuir o abandono escolar precoce, discutido no capítulo seguinte.

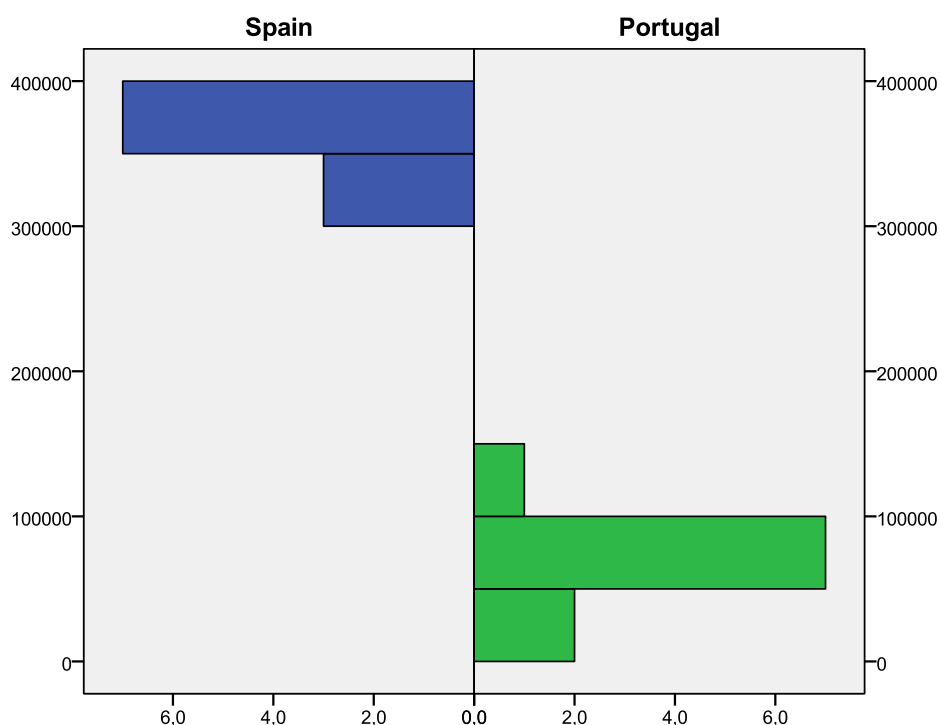
**Tabela I- Percentagem de pessoas, entre os 15 e 64 anos, com o nível educativo correspondente ao ensino secundário superior.**

| GEO/TIME                          | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|-----------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| European Union (27 countries)     | 62,1 | 62,9 | 64,1 | 65,1 | 65,9 | 66,4 | 67,1 | 67,8 | 68,4 | 69,2 |
| European Union (25 countries)     | 61,9 | 62,7 | 64,0 | 65,1 | 65,8 | 66,3 | 66,9 | 67,6 | 68,3 | 69,1 |
| European Union (15 countries)     | 59,3 | 60,1 | 61,6 | 62,7 | 63,4 | 63,8 | 64,5 | 65,2 | 65,9 | 66,6 |
| European Community (12 countries) | 58,4 | 59,3 | 60,7 | 61,8 | 62,6 | 63,1 | 63,8 | 64,6 | 65,2 | 66,1 |
| Spain                             | 42,3 | 42,9 | 43,9 | 45,2 | 48,1 | 48,9 | 49,7 | 50,0 | 50,4 | 51,6 |
| Portugal                          | 22,0 | 22,3 | 24,4 | 26,6 | 27,5 | 28,5 | 28,7 | 29,4 | 30,9 | 32,9 |

Fonte: Eurostat (extraído em 17 de Maio de 2012)

<sup>8</sup>Adotamos o termo ensino secundário superior, usado pela OCDE, para classificar o ensino pertencente à escolaridade 12º ano em Portugal e *bachillerato* e Ciclos Profissionais em Espanha.

Figura 4 – Frequência de alunos com ensino secundário superior



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados Eurostat

Tabela II– Percentagem de abandono escolar e de formação, no espaço europeu selecionado

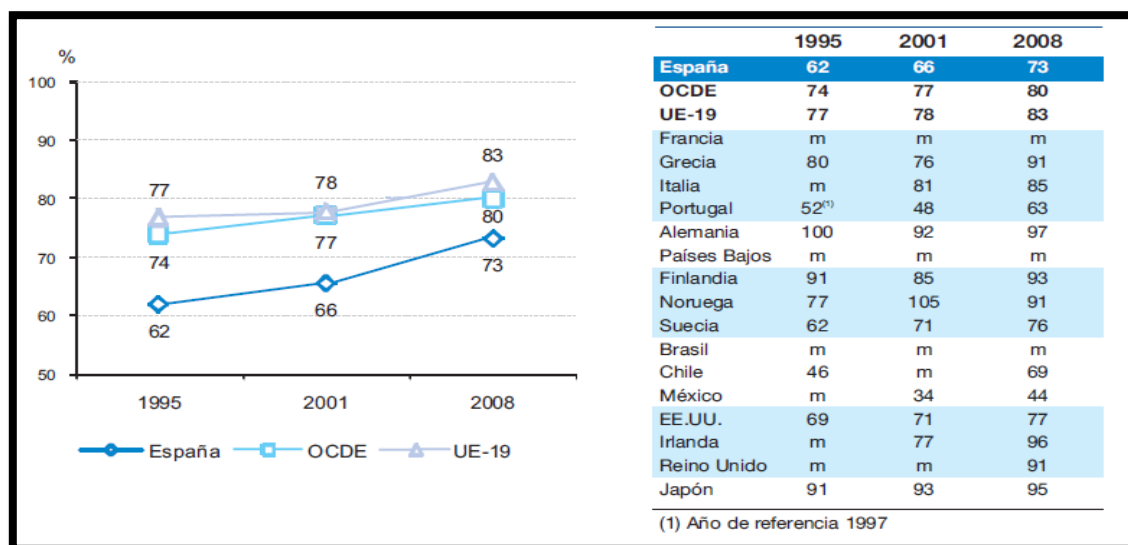
|                                   | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|-----------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| European Union (27 countries)     | 17,2 | 17,0 | 16,5 | 16,0 | 15,8 | 15,5 | 15,1 | 14,9 | 14,4 | 14,1 |
| European Union (25 countries)     | 16,8 | 16,6 | 16,0 | 15,6 | 15,5 | 15,4 | 15,0 | 14,8 | 14,2 | 13,8 |
| European Union (15 countries)     | 18,8 | 18,6 | 18,1 | 17,6 | 17,5 | 17,3 | 16,9 | 16,6 | 15,9 | 15,4 |
| European Community (12 countries) | 19,4 | 19,2 | 18,6 | 18,1 | 18,0 | 17,7 | 17,3 | 17,0 | 16,3 | 15,8 |
| Spain                             | 29,7 | 30,7 | 31,6 | 32,0 | 30,8 | 30,5 | 31,0 | 31,9 | 31,2 | 28,4 |
| Portugal                          | 44,2 | 45,0 | 41,2 | 39,4 | 38,8 | 39,1 | 36,9 | 35,4 | 31,2 | 28,7 |

Fonte: Eurostat (extraído em 17 de Maio de 2012)

### 1.3.1 – Contexto sociológico de Portugal (Lisboa) e Espanha (Barcelona)

A escolaridade obrigatória é um ponto básico da expansão e é aqui que as convergências são mais notórias (ver Figura 5). Segundo Vincens (2000) em Espanha, por volta de 1950, a formação secundária geral servia, sobretudo como preparação para a formação superior, para a formação profissional e educativa, incluindo a aprendizagem que preparava para ofícios ou profissões específicas e comércio.

Figura 5 – Percentagem de população escolarizada com o ensino secundário (1995-2008)



Fonte - Eurostat(extraído em 20 de Maio de 2012)

### 1.3.1.1 - Contexto de Barcelona

Catalunha é uma região autónoma de Espanha com um importante peso económico no país. Conta com uma população de 7.539,618 habitantes, distribuídos por 947 municípios.

Segundo a informação disponibilizada *on-line* pelo INE (Instituto Nacional de Estatística) em 2011, esta região tem uma população aproximada de 5 milhões de habitantes, que equivale a 16% do território populacional espanhol. É dividida por quatro províncias: Terragona, Gerona, Lérida e Barcelona, que é a capital. A capital tem uma população de 1.615,448 habitantes, dispersados por uma superfície de 98,21 km<sup>2</sup>. É neste contexto geográfico da província e cidade de Barcelona, que se insere este estudo comparativo.

Na Catalunha e no resto do território espanhol, as diferenças na formação da população de acordo com a idade ainda são altas. A diferença percentual entre idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos e entre idades mais jovens, como sejam as idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos, são de 30% (65% e 32% respetivamente, na Catalunha). Na população mais jovem, as percentagens da população da Catalunha, com um certo nível de educação, são as mais próximas aos valores médios da OCDE, embora existam diferenças notáveis (ver tabela III e IV).

Tabela III – Percentagem de população adulta com ensino secundário (2006)

| Trams d'edat      | Ambít territorial |         |       |      |
|-------------------|-------------------|---------|-------|------|
|                   | Catalunya         | Espanya | UE-10 | OCDE |
| 25-34 anys        | 65%               | 65%     | 82%   | 80%  |
| 35-44 anys        | 60%               | 57%     | 76%   | 75%  |
| 45-54 anys        | 46%               | 45%     | 69%   | 68%  |
| 55-64 anys        | 32%               | 29%     | 59%   | 58%  |
| Global 25-65 anys | 53%               | 51%     | 72%   | 71%  |

Fonte - Departamento da educação da Generalitat da Catalunya)

Tabela IV– Percentagem de níveis de ensino comparáveis com a EU e Espanha – (1999, 2003, 2006)

| Ocupació per nivells d'educació en milers | 1999    | %    | 2003    | %    | 2006    | %    |
|-------------------------------------------|---------|------|---------|------|---------|------|
| <b>Ocupació Total</b>                     |         |      |         |      |         |      |
| EU (II trimestre)                         | 136.628 | 100  | 143.960 | 100  | 150.438 | 100  |
| Espanya                                   | 12.686  | 100  | 14.858  | 100  | 17.511  | 100  |
| Catalunya                                 | 2.218   | 100  | 2.547   | 100  | 3.037   | 100  |
| <b>Nivell 0-2 ISCED97</b>                 |         |      |         |      |         |      |
| EU (II trimestre)                         | 39.711  | 29,1 | 38.366  | 26,7 | 40.498  | 26,9 |
| Espanya                                   | 6.987   | 55,1 | 7.271   | 48,9 | 7.638   | 43,6 |
| Catalunya                                 | 1.174   | 52,9 | 1.230   | 48,3 | 1.253   | 41,3 |
| <b>Nivell 3-4 ISCED97</b>                 |         |      |         |      |         |      |
| EU (II trimestre)                         | 59.766  | 43,7 | 63.965  | 44,4 | 66.620  | 44,3 |
| Espanya                                   | 2.227   | 17,6 | 2.938   | 19,8 | 3.949   | 22,6 |
| Catalunya                                 | 453     | 20,4 | 519     | 20,4 | 734     | 24,2 |
| <b>Nivell 5-6 ISCED97</b>                 |         |      |         |      |         |      |
| EU (II trimestre)                         | 33.498  | 24,5 | 38.130  | 26,5 | 43.024  | 28,6 |
| Espanya                                   | 3.472   | 27,4 | 4.649   | 31,3 | 5.924   | 33,8 |
| Catalunya                                 | 590     | 26,6 | 798     | 31,3 | 1.050   | 34,6 |

Fonte: Cedefop (2000a)

A tabela V mostra claramente a percentagem de uma geração com um diploma de formação profissional curto, multiplicada por sete em trinta anos e a percentagem de diplomados do ensino secundário de nível superior e do ensino superior, multiplicada por cinco. A percentagem de pessoas com certificações acima do exigido pela escolaridade obrigatória, subiu de 11 % entre a geração de 1940, para 61% na geração de 1970, ou seja, cinco a seis vezes mais. O desenvolvimento económico nos anos 50 e 60 levou a um aumento na frequência do primeiro ciclo secundário, levando ao *bachillerato elemental*. A lei de 1970

suscitou o desenvolvimento da formação profissional no quadro da formação escolar, o que travou um pouco a procura de formação geral, procura essa que foi retomada devido à política de educação implementada durante o período de transição nos anos 70 e 80 (CSASE, 2009).

Tabela V– Estrutura de qualificações para 4 gerações

| Nascidos em 1940 |                        | Alemanha | Reino Unido | França | Itália | Espanha |
|------------------|------------------------|----------|-------------|--------|--------|---------|
| 1a               | sem qualificação       | 9        | 39          | 28     | 56     | 32      |
| 1b               | dipl. esc. obrigatório | 24       | –           | 27     | –      | 57      |
| 2                | 1º ciclo secundário    | 1        | 9           | 6      | 23     | –       |
| 3                | formação profissional  | 51       | 34          | 20     | 3      | 3       |
| 4                | 2º ciclo secundário    | –        | 3           | 7      | 12     | 2       |
| 5                | superior               | 14       | 16          | 12     | 5      | 6       |
| Nascidos em 1950 |                        | Alemanha | Reino Unido | França | Itália | Espanha |
| 1a               | sem qualificação       | 8        | 24          | 18     | 31     | 12      |
| 1b               | dipl. esc. obrigatório | 14       | –           | 18     | –      | 63      |
| 2                | 1º ciclo secundário    | 2        | 12          | 7      | 34     | –       |
| 3                | formação profissional  | 53       | 38          | 30     | 5      | 5       |
| 4                | 2º ciclo secundário    | –        | 4           | 10     | 20     | 8       |
| 5                | superior               | 21       | 22          | 17     | 10     | 13      |
| Nascidos em 1960 |                        | Alemanha | Reino Unido | França | Itália | Espanha |
| 1a               | sem qualificação       | 9        | 16          | 23     | 10     | 4       |
| 1b               | dipl. esc. obrigatório | 11       | –           | 4      | –      | 54      |
| 2                | 1º ciclo secundário    | 3        | 23          | 9      | 43     | –       |
| 3                | formação profissional  | 56       | 30          | 31     | 7      | 14      |
| 4                | 2º ciclo secundário    | –        | 7           | 12     | 30     | 12      |
| 5                | superior               | 22       | 25          | 21     | 10     | 16      |
| Nascidos em 1970 |                        | Alemanha | Reino Unido | França | Itália | Espanha |
| 1a               | sem qualificação       | 8        | 11          | 17     | 6      | 2       |
| 1b               | dipl. esc. obrigatório | 9        | –           | 1      | –      | 38      |
| 2                | 1º ciclo secundário    | 3        | 23          | 4      | 41     | –       |
| 3                | formação profissional  | 58       | 31          | 30     | 7      | 20      |
| 4                | 2º ciclo secundário    | –        | 9           | 16     | 39     | 18      |
| 5                | superior               | 20       | 26          | 32     | 7      | 23      |

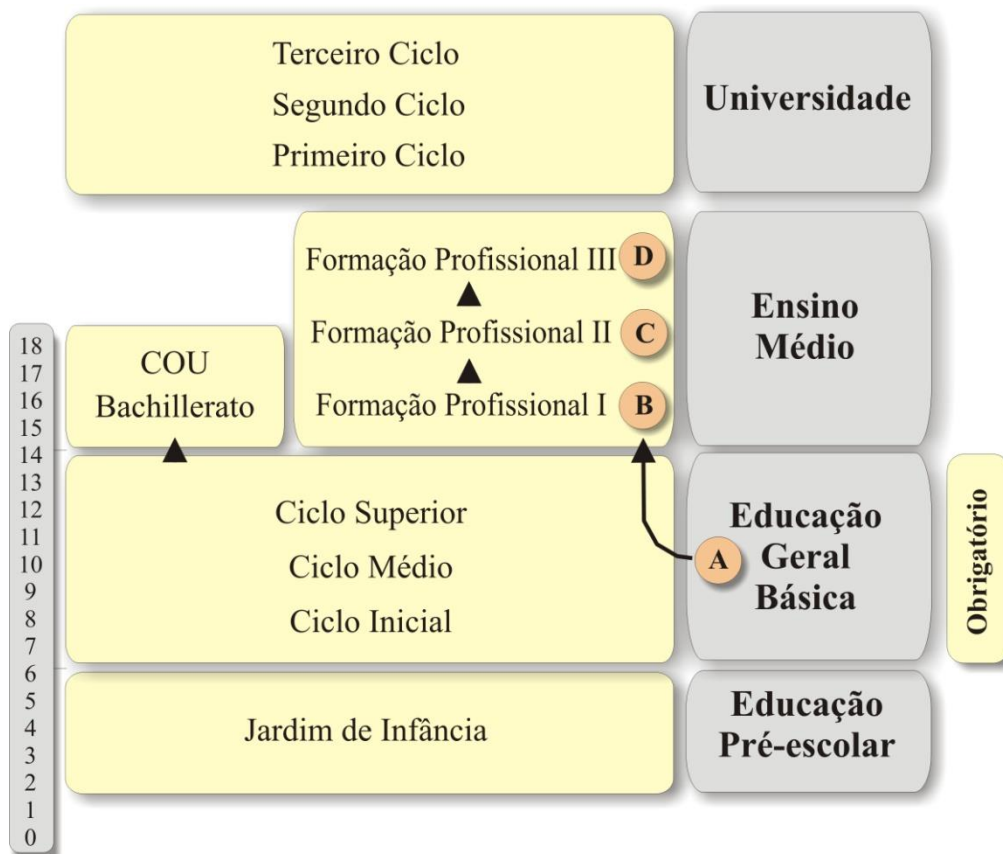
Fonte: Estudo de Vincens, 2001

#### a) LGE (1970)

Na Lei Geral do Ensino de 1970 a escolaridade obrigatória obtinha-se ao fim dos 14 anos de idade como representa a Figura 6. Para quem não conseguia obter o diploma do

ensino geral básico (A da figura 6), poderia aceder à via de Formação Profissional 1 (B da figura 6), que era considerada uma via marginalizada e de segunda.

Figura 6- Modelo da LGE (1970)



Fonte: Elaboração própria

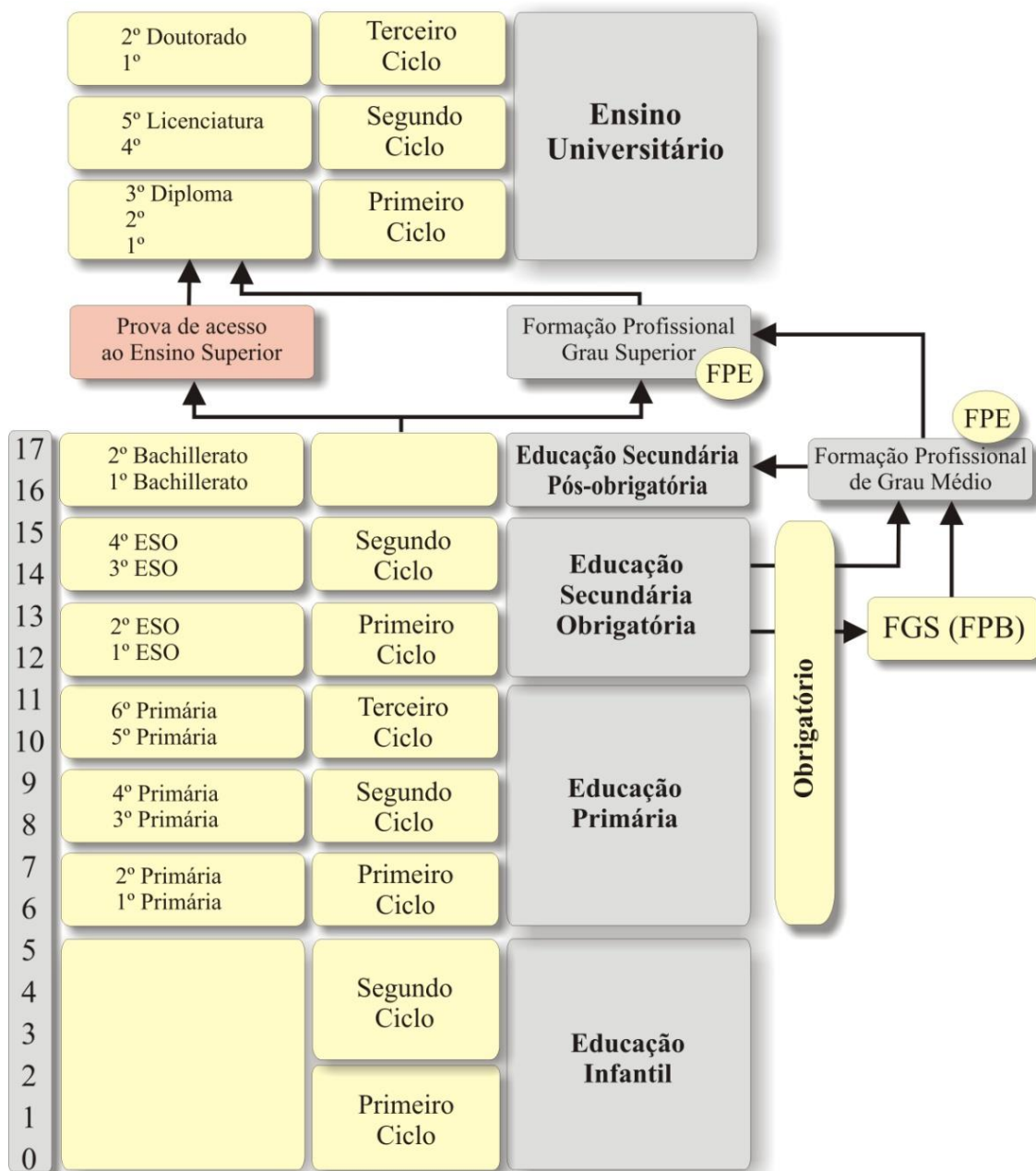
O modelo de educação profissional da LGEDE de 1970, segundo Díaz e Rodríguez (2002), compreendia três graus: Formação Profissional I, Formação Profissional II (C da figura 6), e Formação Profissional III (D da figura 6). Para aceder à FP II era necessário ter o título da FP I ou então seguirem o *bachillerato*. Mais de metade dos alunos que se inscreviam no primeiro ano de FP I não obtinha o título de técnico auxiliar e não passava à FP II (Fluixá, 2008). Para Planas e Comas (1994), são alunos que falharam na formação profissional, estando associados a um insucesso escolar.

### b) LOGSE (1990)

Em 1990 com a aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LOGSE - Ley de Ordenación General del Sistema Educativo – 1/1990 de 3 de Outubro), o sistema

educativo espanhol coloca a escolaridade obrigatória secundária entre os 12 e 15 anos, criando um ciclo de Ensino Secundário Obrigatório (ESO) de quatro anos (Figura 7).

Figura 7– Modelo LOGSE (1990)



Fonte: Elaboração própria

O modelo de ensino torna-se um modelo integrado e compreensivo, alargado a todos os estudantes até aos 15 anos. Quem não consegue obter o título da ESO é encaminhado para

o PGS – Programa de Garantia Social. Esta lei de 1990, segundo Alonso (2002) desenvolveu-se nas linhas de orientação de reformas e contrarreformas, onde se propõe uma alteração profunda da Formação Profissional.

Segundo Merino (2006a) e Garcia (2006), esta lei coloca uma responsabilidade da formação profissional de capacitar os indivíduos para uma formação mais ampla e extensa, orientando as bases para uma formação permanente. O novo sistema educativo institui dois novos tipos de formação profissional: a formação profissional de base (FPB) e a formação profissional específica (FPE). A FPB é incluída na formação geral da ESO (12 a 16 anos) e no *bachillerato*, enquanto a FPE organiza-se em dois ciclos formativos de nível médio e superior.

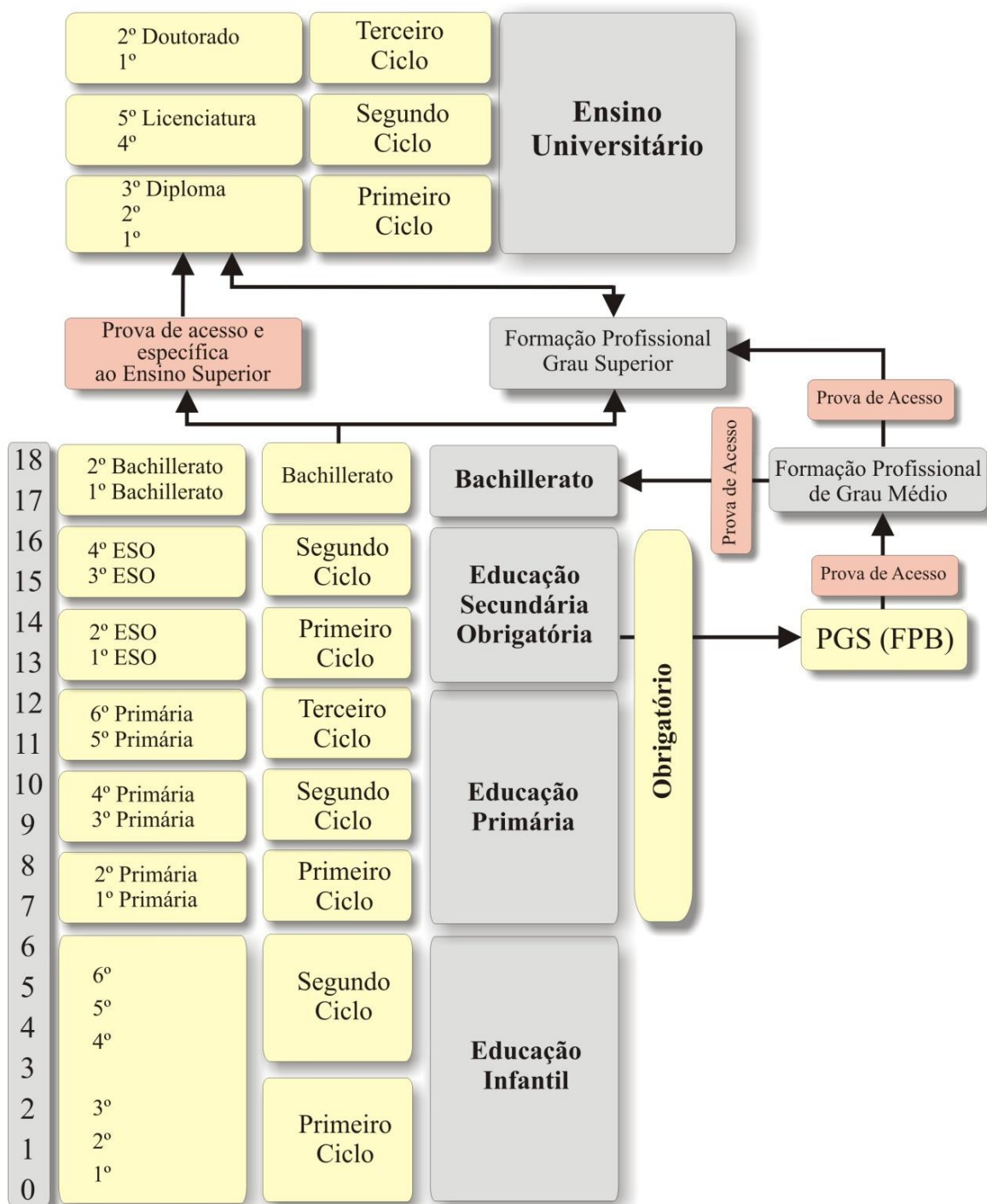
Mas segundo Díaz e Rodríguez (2002), Dobon (2007) e Azevedo (1999), a Formação Profissional I seria para todos os alunos que não prosseguiram os estudos de *bachillerato*, muitos vindos do fracasso escolar no ensino obrigatório. Com esta lei os ciclos de Formação Profissional Específica estão reservados unicamente aos alunos que tenham obtido sucesso na ESO.

Segundo a LOGSE, artº30, os ciclos "de duração variável, constituídos por áreas de conhecimento teórico-práticas em função dos diversos campos profissionais", têm por objetivo "facilitar a incorporação dos jovens na vida ativa", contribuindo para a formação permanente dos cidadãos e procurando qualificações no sistema produtivo.

### **c) LOCE (2002)**

Na reforma da Lei Orgânica 10/2002 de 23 de Dezembro, (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), a escolaridade secundária vai até aos 16 anos e quem não termina a escolaridade obrigatória poderá ser integrado num plano que lhe dará acesso ao ensino. Segundo Garcia (2006) já não existe necessidade de lutar pelo direito à Educação, uma vez que esta se encontra consagrada na sociedade. A Escolaridade Secundária Obrigatória é dividida em quatro anos e nos últimos dois anos o aluno pode escolher entre as vias de ciências, tecnologia e humanidades. Segundo Merino (2006a) e Merino, Casal e Garcia (2006), visualiza-se na atual lei (LOCE, 2002) três percursos formativos dos alunos no sistema de ensino secundário até à entrada na Universidade. Os alunos que não conseguem a titulação de Graduação em Educação Secundária Obrigatória (GESO) ficam condicionados na entrada do *bachillerato*, na entrada dos CFGM (Ciclo de Formação de Grau Médio) e de CFGS (Ciclo de Formação de Grau Superior).

Figura 8– Modelo LOCE (2002)



Fonte: Elaboração própria

Deste modo, retardam a sua entrada nestes ciclos e colocam-se sob a exímia exigência das autoridades educativas locais, que os orientam para PGS (Programas de Garantia Social). Este aluno proveniente de PGS pode candidatar-se ao CFGM mediante uma

prova (artigo nº 15, alínea a-d), mas o aluno que termina a sua graduação obrigatória fica com a possibilidade de passar ao *bachillerato*, podendo candidatar-se à universidade mediante uma prova ou ao CFGS (artigo 18, alínea a), sem prestação de prova. Entretanto, o aluno que vem do CFGM terá de prestar uma prova para se candidatar ao CFGS e assim poder seguir para a Universidade.

Perante o exposto podemos concluir que para entrar na Universidade temos duas formas: o *bachillerato* e/ou o CFGS. Não obstante, para chegar a estas vias ou ciclos de ensino o sistema de escolhas pode ser bastante meticuloso, pois por um lado leva ao abandono precoce e por outro escolhe socialmente os seus jovens para as tarefas a desempenhar na sociedade. Os percursos alternativos para alguns jovens que não obtiveram a escolaridade obrigatória, leva-os a uma permanência maior no ensino, desmotivando-os (Navas, Martinez & Gomes, 2004) e (Díaz e Rodríguez, 2002).

Dada a grande preocupação na evolução do sistema de ensino profissional, a Comunidade Europeia (2003) coloca neste ensino uma importância fulcral para se tornar “the world's most dynamic knowledge-based economy” (2003, Council Resolution 2002). Esta ideia permite que exista uma facilidade de acesso “enabling people to progress from one level of qualification to another by strengthening links between general education, VET, higher education and adult learning” (Helsinki, 2006). É criado um mecanismo de seleção no ingresso às profissões pretendidas por parte das administrações e entidades locais, formando estratégias e percursos formativos alternativos para estes jovens (Silva, 2012a)<sup>9</sup>, provocando desta forma uma práxis social, ou seja, uma escolha e distinção social face a aspirações desejadas, carregando em si o seu capital cultural. Estas três vias de ensino secundário categorizadas por Merino (2006b) e por Merino et al (2006) são como “percursos de desescolarização precoce”, percursos “precoces de profissionalização” existentes no ciclo formativo de grau médio e que marcam sobretudo a expectativa e valores laborais dos jovens nestes módulos de ensino, comprometendo-os num rótulo social por parte da sociedade em geral (Merino, 2006a, p.67).

---

<sup>9</sup> Este estudo fez parte do trabalho de Silva (2012) realizado na Universidade Autónoma de Barcelona, apresentado em Istambul, na 3rd Internacional Conference on Education and Psychology, e publicado em *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1931 – 1937, com The Cycles of Vocational Training in the Region of Barcelona Different forms of Social reproduction.

Criam-se ainda percursos “precoces de ingresso na vida académica”<sup>10</sup>, pois através dos CFGS os jovens podem aceder à Universidade, embora sendo já considerados como detentores de um título superior. Estes jovens elaboram uma forma de estratégia de sobrevivência de classes para aceder a um percurso seletivo e a uma distribuição do capital social, dentro de uma sociedade a que Stephen Ball (2003, p.77) denomina “the need to stronger classifications”. Para Bernstein (1996, 1975) estes estudantes participam numa “struggle over the nature of symbolic order” ou no entender de Bourdieu (1986, p.477; 1988), numa “classification struggle”. Contudo, não é a condição de classe que determina o sujeito, mas o sujeito que a partir da tomada de consciência de si mesmo determina a sua condição de *status* e classe social (Bourdieu, 1983).

Pela lei atual os jovens que vêm do *bachillerato* podem seguir dois destinos: o de CFGS ou a Universidade; no entanto, os jovens que não têm *bachillerato*, se optarem pelo prosseguimento dos estudos, dispõem apenas de uma escolha – CFGM. Enguita (1986) refere que isto por si só produz um efeito desfavorável entre ciclos profissionais. Neste contexto temos de ter em conta o conjunto de características sociais que definem a situação de partida dos jovens nestes ciclos, para compreender as distintas possibilidades de sucesso que têm nos diferentes destinos escolares.

#### **d) LOE (2006)**

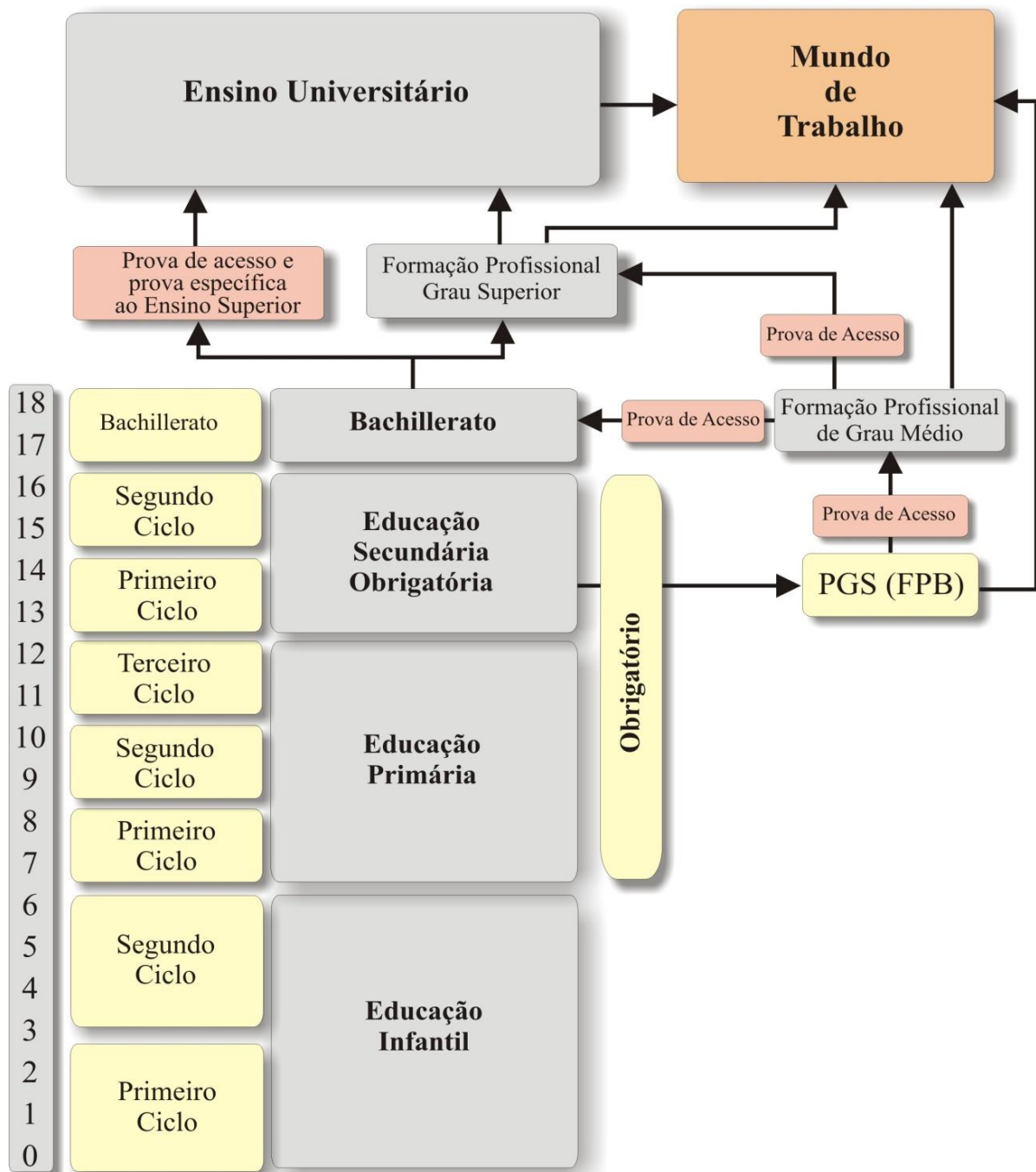
Pela reforma da LOE, a Escolaridade Secundária prolonga-se até aos 16 anos de idade. Quem não possui a escolaridade obrigatória pode reintegrar um plano de qualificação com reentrada no sistema de ensino (Figura 9). Os ciclos formativos estão divididos em CFGM e CFGS, que provêm da lei que lhes antecedeu. Houve várias reformas compreensivas com o duplo objetivo de reduzir o fracasso escolar e o abandono precoce. Como nos indica Merino (2006a,b), Merino et al (2006), Merino e Garcia (2007) e Alonso (2002), na reforma de 2002, a lei LOCE pretendia uma dupla igualdade de objetivos:

- i) Igualdade nos processos, ou seja, permanência na qualidade de ensino através de um currículo aberto, fosse por reforço escolar ou por método de aula aberta;
- ii) Igualdade de resultados com a validação de conhecimentos e de competências, formação e ensino através dos ciclos formativos, permitindo a igualdade de acesso.

---

<sup>10</sup> Merino retrata os percursos dos jovens no ensino profissional, como estratégias sociais e com ingressos precoces na Universidade, in Merino, R. (2006). Duas ou três vias de ensino profissional. Balanço e situação actual em Espanha. *Revista Europeia da Formação Profissional*, 37,57-72.

Figura 9– Modelo LOE (2006)



Fonte: Elaboração própria

### 1.3.1.2 - Contexto de Lisboa

Lisboa é capital de Portugal e capital de distrito. Segundo a informação disponibilizada *on-line*<sup>11</sup> pelo INE, em 2011, esta cidade tinha uma população de 2,042.326 habitantes para uma área que ocupa cerca de 1.376,7 km<sup>2</sup>, com uma densidade populacional de 946 hab./km<sup>2</sup>. A Grande Lisboa é caracterizada por uma população média de 2,821.699 habitantes, dispersados por uma área de 3001,9 Km<sup>2</sup>, com uma densidade populacional de 1479,1 hab./km<sup>2</sup>. É neste contexto geográfico da cidade de Lisboa que se insere outra parte do nosso estudo comparativo.

Quando deste lado da Península foi aprovado o enquadramento legal da educação e formação profissional, a Lei de Bases do Sistema Educativo (decreto lei nº46/86<sup>12</sup>) em 1986 passa para nove anos a escolaridade obrigatória. O sistema de ensino procura fazer convergir o saber profissional com o saber geral, criando-se para este efeito os cursos técnico-profissionais no sistema secundário superior, mais tarde legislado pelo decreto lei nº50/11 (Proença, 1998). Segundo Lopez (2005) transfere-se para a escola a capacidade de reproduzir a hierarquia e desigualdade no mundo do trabalho na sociedade em geral.

Em Portugal, as principais alterações realizadas na estrutura do ensino consistiram na unificação do curso geral, que corresponde ao atual 3º ciclo do ensino básico e na criação de cursos complementares de via única, a partir dos dois ramos de ensino que até aqui existiam: o ensino liceal e o ensino técnico e comercial (Afonso, 1998). Para entender em que moldes foi desenvolvida esta Lei será necessário entender os discursos e políticas que a precederam. Todavia, não será objetivo deste trabalho pesquisar as práticas discursivas, mas sim entender neste momento o objetivo da formação profissional e a sua estrutura, na medida em que preconiza orientações nacionais e supranacionais.

Portugal aplica desde 1985 a estrutura de cinco níveis de formação, conforme se demonstra na figura 13. Estes níveis ganharam visibilidade sendo reconhecidos e aceites pela generalidade dos atores dos sistemas de educação e formação profissional, bem como pelos parceiros sociais e pelas empresas. Segundo Martins e Pereira (2001) e Gomes (2005), Portugal atravessou alguns períodos de referência crítica nas Políticas de Educação (quadro 1). Martins e Pereira (2001) apelidam de *Época de Ruptura*<sup>13</sup> o ciclo decorrente entre os anos

---

<sup>11</sup> Estes dados estão disponíveis em <http://www.ine.pt> acedido em Novembro de 2011

<sup>12</sup> Esta lei sofreu duas alterações pelo decreto-lei nº115/97 e pelo decreto-lei nº49/2005

<sup>13</sup> *Época de Ruptura*, é uma época que coincide com os primeiros anos democráticos no País, segundo os estudos destes autores, sobre o retorno educativo. Martins, P. S., Pereira, P.(2001). Portugal In Harmon, C., Walker, I., Westergaard-Nielsen, N. *A Cross country analysis of the returns to education*. (pp-213-233).

de 1974 e 1982, coincidindo com os primeiros anos democráticos de governo. A primeira medida nesta época foi encerrar, segundo estes autores, o ensino técnico da via secundária inferior, pois era incompatível com os objetivos de equidade social do novo governo. Segundo Martins e Pereira (2001) o período que descreve os anos desde 1983 até 1991 é um *Período de Consolidação*<sup>14</sup>, onde se reconhece a via técnica, como uma via de ensino especializada, mas visualizada no ensino secundário superior.

Gomes (2005) descreve o período entre 1974 e 1991 em quatro grandes fases<sup>15</sup>, às quais, pelo seu carácter de análise, faremos referência neste capítulo. A primeira fase (entre 1974 a 1976), descrita como a fase do Estado Educador, a segunda fase (entre 1977 a 1979) como Estado Regulador, situa-se entre os Ciclos de Rutura descritos por Martins e Pereira (2001), as duas fases seguintes situam-se no Ciclo de Consolidação destes autores.

Segundo Gomes, entre o período de 1980 – 1986 e o período de 1987 – 1991, designado por fase do Estado (Des) Regulador é dividido em dois períodos: o Ciclo da Escola Moderna e o Ciclo do Mercado Educacional. Estes períodos deambulam entre duas dicotomias: a *concentração – desconcentração* e a *centralização – descentralização*, sendo analisadas como tomadas de decisão em processos de administração do sistema educativo.

A primeira fase do Sistema Educativo em Portugal para Gomes (2005, p.118), é descrita como a “educação para a cidadania, para todos”, conceptualizando a escola como um organismo funcional com um sistema educativo próprio, ainda que em construção.

---

Massachusetts: Edward Elgar Publishing limited.

<sup>14</sup> *Período de Consolidação*, segundo o mesmo estudo, realçado na nota anterior, como período em que se denota a importância da via técnica no ensino. Todavia, Pereira e Martins neste estudo, de comparação entre o retorno educacional e o salário dos indivíduos, mostraram que a decisão política de Portugal de eliminar a via técnica foi algo precipitado pois, as competências adquiridas no ensino secundário inferior permitiram aos indivíduos melhores colocações laborais.

<sup>15</sup> São quatro fases, segundo Gomes, que descrevem o estado e a evolução da educação em Portugal, organizadas por tomadas de decisão nos processos de administração do Sistema Educativo. In Gomes, R. (2005). *O governo da educação em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Quadro 1 – Síntese da descrição de fases das Políticas Educativas em Portugal entre 1974 a 1991

| CICLO RUPTURA                                                                    |                                         | CICLO CONSOLIDAÇÃO                                                                                                                                       |                                           |                                                                                         |                                        | (Martins, Pereira, 2001)                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1974 - 1982                                                                      |                                         | 1983 – 1991                                                                                                                                              |                                           |                                                                                         |                                        | <i>Análise das Políticas Educativas</i>                                                                                                                                                               |
| 1974 - 1976                                                                      | 1977 - 1979                             | 1980 - 1986                                                                                                                                              | 1987 - 1991                               |                                                                                         |                                        | (Gomes, 2005)<br><br><i>Análise dos discursos Educativos</i>                                                                                                                                          |
| 1ª FASE                                                                          | 2ª FASE                                 | 3ª FASE                                                                                                                                                  | 4ª FASE                                   |                                                                                         |                                        |                                                                                                                                                                                                       |
| Estado – Educador                                                                | Estado - Regulador                      | Estado (Des)Regulador                                                                                                                                    |                                           |                                                                                         |                                        |                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                                  |                                         | Escola Moderna                                                                                                                                           |                                           | Mercado Educativo                                                                       |                                        |                                                                                                                                                                                                       |
| 1975 – 1980<br><i>(DESCONCENTRAÇÃO)</i>                                          |                                         | 1981 - 1983<br><i>(REGIONAL IZAÇÃO)</i>                                                                                                                  | 1984 – 1987<br><i>(DESCENTRA LIZAÇÃO)</i> | 1988 – 1991<br><i>(AUTONOMIA)</i>                                                       |                                        |                                                                                                                                                                                                       |
| 1974 – 75<br><br><i>Crise revolucionaria</i>                                     | 1976 – 80<br><br><i>Crise educativa</i> | 1981 – 86<br><br><i>Crise de consensualização</i>                                                                                                        |                                           | 1986 – 91<br><br><i>Crise da reforma educativa</i>                                      | 1992 –<br><br><i>Ciclo de Eficácia</i> |                                                                                                                                                                                                       |
| Prolongamento da escolaridade obrigatória<br><br>Unificação do ensino secundário |                                         | Criação do 12º ano<br><br>Criação dos cursos técnicos – profissionais<br><br>Lei de bases do sistema educativo<br><br>Escolaridade obrigatória de 9 anos |                                           | Criação de escolas profissionais (década de 90)<br><br>Tratado da União Europeia (1993) |                                        | Programa de Educação para Todos (2000);Criação de Cursos de Educação e Formação 9º ano (2004); Criação de cursos profissionais nas escolas Públicas (2006);Escolaridade obrigatória de 12 anos (2010) |
| 1º Acordo com o FMI (1978)                                                       |                                         | 2º Acordo com o FMI (1983)<br><br>Entrada de Portugal na União Europeia (1986)                                                                           |                                           | Fundos comunitários<br><br>Programa PRODEP                                              |                                        | Novas Oportunidades (2005); Estratégia de Lisboa 2010; Aprendizagem ao longo da vida; Educação e Formação 2010 - Objetivos da Europa 2015/2020; Novos acordos com o FMI                               |

Fonte: Elaboração própria

Numa época pós-salazarista, a 2ª fase é retratada com a influência de um Estado Regulador, numa escola comunitária realçando a identidade local e nacional. Através de uma política comunitária, o Estado e a escola não são mais os portadores do projeto educativo da sociedade, mas sim distribuidores de um espaço comum.

Este novo espaço de intervenção começa a ganhar terreno pelos novos atores da política educativa. Gomes (2005) afirma que este espaço “constitui uma nova forma de espacialização do exercício do governo” (p.125), por um lado os interesses económicos e por outro os interesses sociais. Configura-se a partir daqui uma nova regionalização da educação e do espaço educativo.

Numa época pós – industrial, a 3ª fase para Gomes (2005) identifica-se como uma crise de consensualização, pois são nos termos de “empresariação de escola” e “escolarização de empresa”<sup>16</sup> que se produzem os discursos políticos educativos, aliando-se uma descentralização da responsabilidade educativa.

A 4ª e última fase do sistema educativo em Portugal, descrita por Gomes (2005), é essencialmente uma fase de autonomia numa escola concorrencial. Há predominantemente o apelo ao local, porém, a desregulação local põe em evidência as escolas ricas e pobres, escolas de continuação de estudos e escolas para o mercado de trabalho, enfatizando a desigualdade dentro da própria escola. Utiliza-se desta forma uma linguagem de qualidade, de eficácia e de produtividade escolar, conceptualizando um ciclo de eficácia após uma crise de reforma educativa.

Pretende-se com estas medidas, diz-nos Barroso (2003, 2006), privatizar as escolas numa lógica de mercado e desenvolvimento local. Os cursos profissionais apresentam atualmente uma oferta diversificada de formação de nível secundário, preparando para a inserção no mercado de trabalho (Antunes, 2001, 2004d).

O Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, estabelece uma reforma curricular para o ensino a partir do ano letivo de 1989/90. Mais tarde pela Lei nº70/93 de 10 de Março, as escolas profissionais oferecem uma formação orientada para a vida ativa, mas também para a responsabilização da sociedade civil.

No decorrer deste contexto e segundo Melo (2012), o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade em Maio/Junho de 1998, constituíram o Grupo de

---

<sup>16</sup> Os conceitos de “empresariação de escola” e “escolarização de empresa”, foi usado por Gomes, no seu trabalho de descrição do ensino em Portugal, pois nesta época passa-se a utilizar uma linguagem adaptada à eficácia e à produtividade escolar, juntando indicadores racionais para todo o sistema educativos. In Gomes, R. (2005). *O governo da educação em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Missão<sup>17</sup> para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA). Com dois grandes objetivos: i) criar a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e ii) promover a base de uma nova oferta de educação-formação.

A primeira finalidade política era oferecer mais opções de escolha ao formando adulto pelas vias da escola, da formação profissional e EFA (Educação e Formação de Adultos). Segundo Ana Benavente, a Secretária de Estado que em 1997 iniciou este processo, pretendia-se reconhecer a cada adulto a validação dos seus saberes e competências. Significando que “hoje em dia, é ter respostas adequadas à diversidade de situações e poder responder a grupos-alvo prioritários” (Benavente, 1999, pp.5-6).

No ano letivo de 2004/2005 reformularam-se os planos de estudo para o ensino secundário, que pretendiam adequar as formações de ensino às mudanças sociais e às necessidades do país. Assim, os cursos das escolas profissionais permitiam o acesso ao ensino superior, mediante a realização dos exames nacionais do ensino regular das disciplinas específicas de acesso.

Em 2004, criaram-se os cursos de educação e formação de jovens (CEF), pelo Despacho Conjunto nº 453/04 de 27 de Julho para os jovens com idade igual ou superior a 15 anos, que não tendo concluído a escolaridade de 6, 9 ou 12 anos na idade própria, pretendiam adquirir uma certificação escolar e simultaneamente obter uma qualificação profissional. Ainda nesse ano e no âmbito da reforma do ensino secundário, pelo decreto de lei nº74/2004, foram estabelecidos os princípios orientadores da organização e da gestão dos *curricula*, bem como da avaliação e da certificação dos cursos de nível secundário de educação.

A “Estratégia de Lisboa” segundo Capucha (2011) definia as principais linhas de orientação:

- (i) Estruturação de uma oferta qualificante;
- (ii) Oferta de cursos de dupla certificação (académica e profissional)
- (iii) Alargamento e consolidação do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Tinha como objetivo, nomeadamente, apoiar a definição de políticas e a cooperação a nível europeu, no domínio da aprendizagem ao longo da vida, no contexto do Processo de Lisboa e do

---

<sup>17</sup> Este Grupo de Missão foi iniciado em 1997 após a 5ª Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação de Adultos, onde a Secretária de Estado de Portugal, Ana Benavente chefiou uma delegação oficial. Nomeado pelo Ministério da Educação, este Grupo ficou encarregue de elaborar um documento de estratégia para o desenvolvimento de educação de adultos. Este grupo apresentou as suas análises e recomendações no final de 1997, num relatório intitulado, “Uma aposta educativa na participação de todos”.

Programa de Trabalho “Educação e Formação 2010”, bem como dos Processos de Bolonha e de Copenhaga e seus sucessores.

Lançada pelo Governo em 2005 a Iniciativa “Novas Oportunidades” tinha como principal objetivo a rápida elevação dos níveis de qualificação dos portugueses, assumindo-se o 12.º ano como o patamar mínimo de qualificação de referência (Neves 2011 e Capucha 2011). A concretização desta ambição passou por uma estratégia centrada em dois planos: i) na elevação das taxas de conclusão do nível secundário para os jovens e ii) no aumento dos níveis de qualificação da população adulta. As políticas de educação e formação são acompanhadas também no domínio do emprego por um conjunto alargado de apoios públicos técnicos e financeiros. Estes apoios visam estimular o empreendedorismo e a criação de emprego, com particular enfoque no apoio à transição dos jovens para a vida ativa e no combate ao desemprego de longa duração.

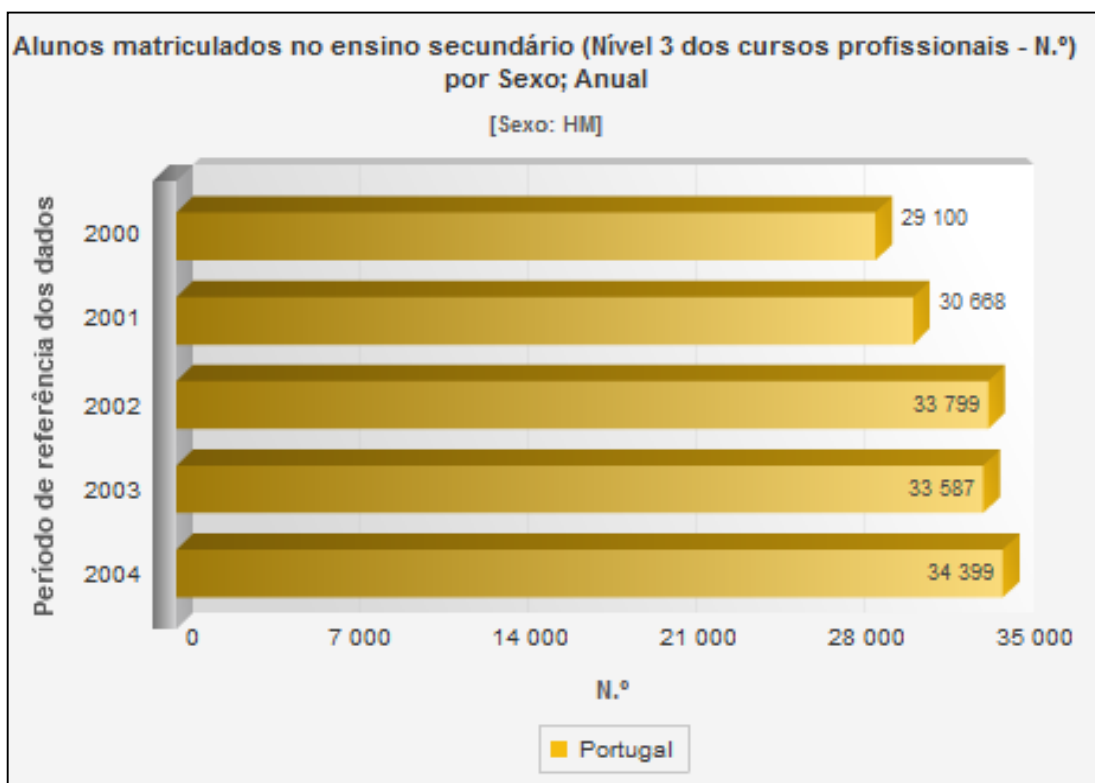
A Iniciativa Novas Oportunidades em 2005 foi a peça-chave de uma estratégia que contemplou, no caso da formação inicial, a reestruturação da oferta de cursos de nível secundário. Foram projetadas algumas metas, tendo em conta o aumento da oferta de Cursos Profissionais e o aumento da participação dos jovens em cursos de dupla certificação ao nível do secundário<sup>18</sup>. Com o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, pretendeu-se alargar a oferta dos Cursos Profissionais às Escolas Públicas, que desde a década de 1980, segundo Neves (2011) e Capucha (2011), estavam sob a atuação e oferta de um número limitado de Escolas Profissionais de natureza privada e dependentes do financiamento público comunitário e nacional.

Um dos objetivos definidos no programa do XVII Governo Constitucional era fazer com que o número de vagas, em vias profissionalizantes, representasse em 2010 metade do total de vagas ao nível do ensino secundário (Neves, 2011). Segundo a Estratégia de Lisboa (2010), um dos grandes objetivos estratégicos para o Ensino Profissional, era que este pudesse contribuir para a redução do abandono escolar precoce, promovendo a escolaridade de 12 anos e a inserção de quadros com qualificações intermédias no mercado de trabalho.

---

<sup>18</sup> Formação de dupla certificação é aquela que confere a certificação escolar (nível secundário) e certificação profissional (nível 3). No ano letivo 2004/2005 passou a ser possível a oferta destes cursos nas escolas públicas.  
Decreto – lei nº74/2004 de 26 de Março  
Decreto –lei nº24/2004 de 6 de Fevereiro  
Portaria nº550-C/2004 de 21 de Maio  
Portaria nº797/2006 de 10 de Agosto

Figura 10- Matriculas no ensino secundário dos cursos profissionais (2001-2004)



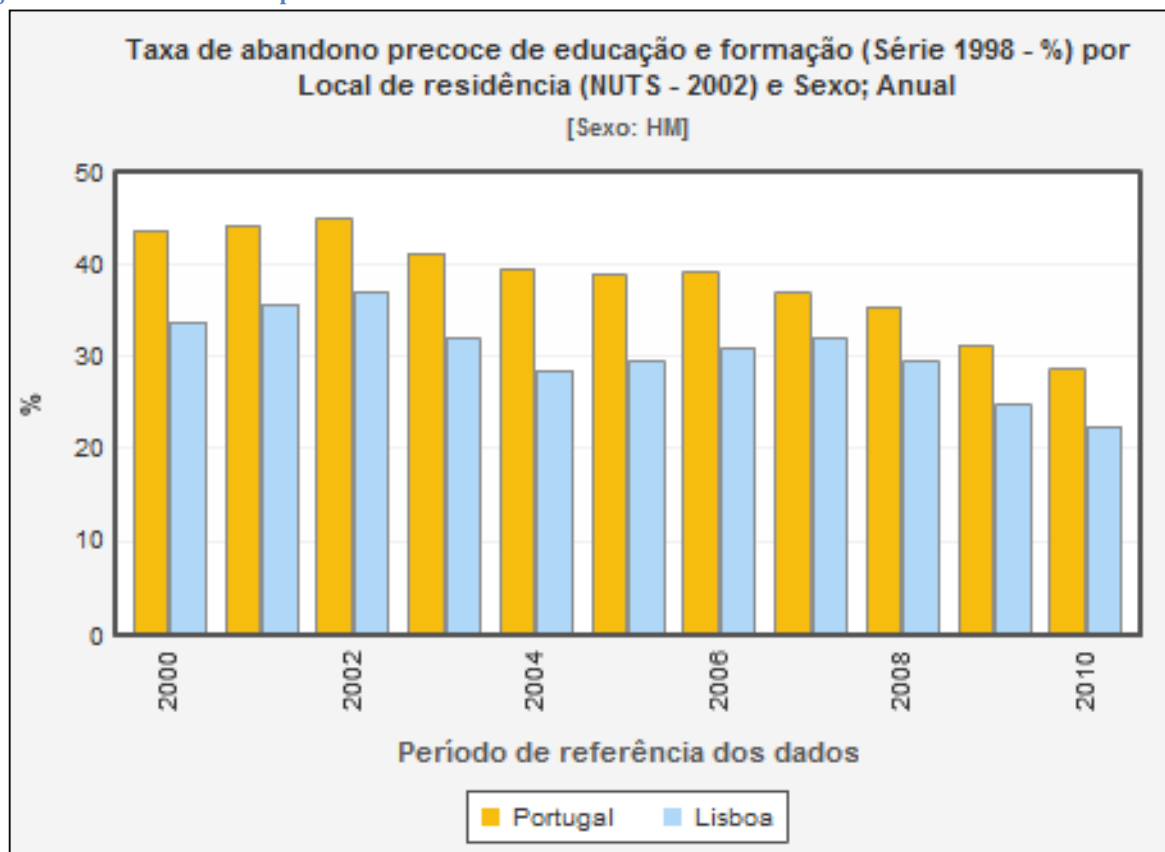
Fonte: INE

A importância da aposta na generalização do nível secundário de escolaridade é claramente assumida pela Comissão Europeia (2009<sub>a,b</sub>). Estabelecendo como principal objetivo que 85% das pessoas com 22 anos de idade na União Europeia, obtivessem o Ensino Secundário completo até 2010. Pretendia-se assim aumentar a qualificação das populações, uma exigência para enfrentar mercados em constante transformação em que predomina o avanço tecnológico acelerado e a reorganização dos processos produtivos, com implicações nas estruturas de emprego. Portugal assume, desta forma, a pretensão de recuperar alunos no nível de ensino secundário, conforme se observa na figura 10.

Pretende-se também diminuir o abandono escolar, apesar do valor ainda elevado de 35% de jovens entre os 18 e os 24 anos, que em 2008/09 não possuíam o ensino secundário completo e reduzir os casos de retenção e desistência nesse nível de ensino, que em 2000 atingiu o valor mais elevado da última década (42% em Portugal e 33% em Lisboa, tendo atingido 28% em 2010 em Portugal e 22% em Lisboa respetivamente – ver figura 11).

Segundo um estudo realizado pelo IESE<sup>19</sup> em 2009, estas políticas discutem que a coexistência dos Cursos Profissionais e da via de prosseguimento de estudos nas Escolas Públicas podem contribuir para a democratização das ofertas de ensino profissionalizante, combatendo a estigmatização social neste tipo de oferta.

Figura 11- Taxa de abandono precoce



Fonte – INE, extraído em Maio de 2011

A partir daqui as Escolas Profissionais privadas e Centros de Formação Profissional deixam de ser os únicos operadores da educação e formação profissional inicial, tendo sido substituídos pelos novos atores (GEPE<sup>20</sup>, 2004,2006,2007). Como se pode observar na figura 12, o crescimento da frequência do ensino profissional aumentou desde 2006, pois os alunos não têm de sair da escola pública para poder optar pela via do ensino profissional.

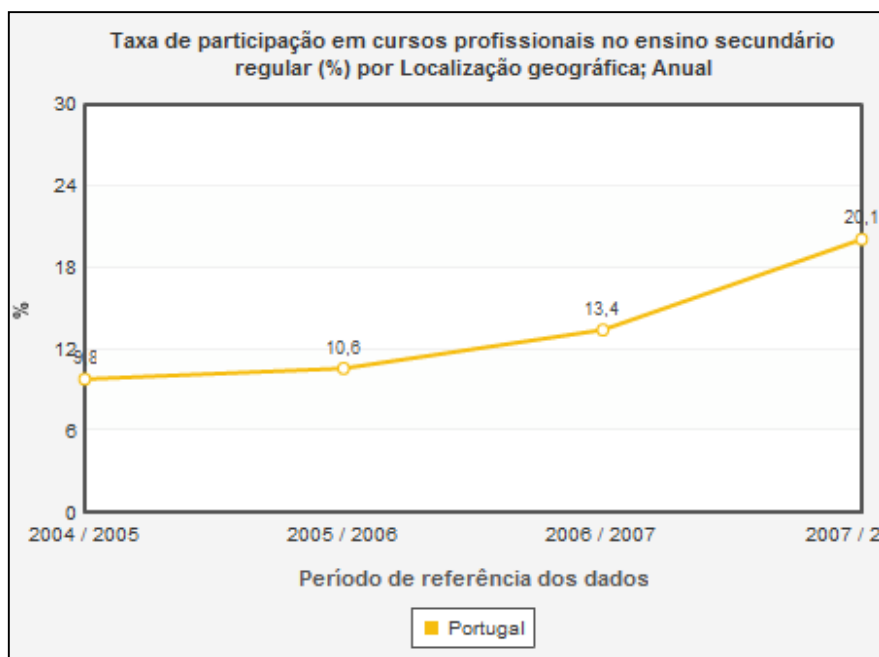
É neste planeamento participativo que se procura contextualizar o próximo subcapítulo. Por um lado entender o modo funcional do nível de contingência e burocrático do

<sup>19</sup> IESE – Instituto de Estudos Sociais e Económicos com o estudo “Avaliação externa da expansão dos cursos profissionais no Sistema Nacional de Qualificações” (2009).

<sup>20</sup> GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação do Ministério da Educação

Estado, permitindo, segundo Gomes (2005), “invaginações da sociedade civil”<sup>21</sup> e por outro lado entender a constante ação das dicotomias “concentrações/desconcentrações” e “centralizações /descentralizações”, promovendo um espaço de segurança para as decisões políticas.

**Figura 12– Evolução de número de alunos matriculados e do número de alunos diplomados de cursos profissionais no ensino regular**

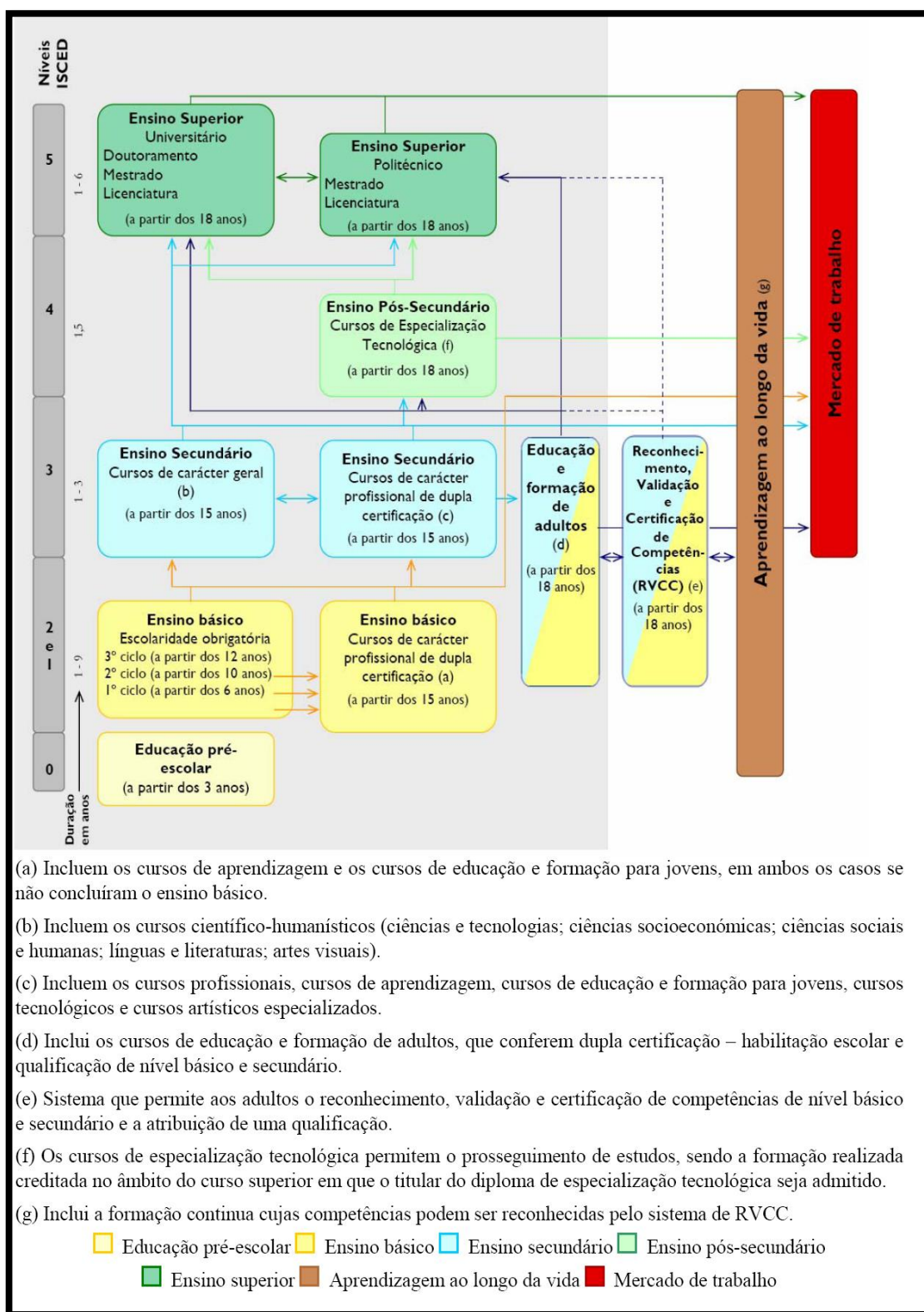


Fonte – INE, extraído em Maio de 2011

Entender de que forma os modelos educativos profissionais se construíram e edificaram sob diferentes dicotomias, numa convergência e divergência de políticas globais e locais.

<sup>21</sup> Invaginações é um termo biológico que descreve curvaturas da membrana celular para o interior da célula. Este termo metafórico é usado por Gomes (2005) para descrever o Estado na tentativa de expandir-se para dentro da sociedade civil.

Figura 13– Mapa conceptual do sistema de ensino em Portugal



Fonte: Cedefop (2000b)

### *1.4 – Analogia e homologia na formação do ensino profissional*

O conhecimento e a competência são agora peças fulcrais para o rendimento económico, numa economia cada vez mais competitiva e global. A Formação Profissional de jovens assume por isso uma importância relevante no desenvolvimento de uma sociedade a cada dia que passa mais heterogénea, com grande implicação na cultura e estilos de vida. Esta variedade é de alguma forma a incerteza que norteia os contextos e transições de vida dos jovens. A educação e o ensino profissional necessitam de uma adequação para os que se encontram em diferentes situações e têm opções distintas.

As tendências económicas e sociais modificaram o conceito de Ensino e Educação ao longo do tempo, como discutido anteriormente. Estas tendências têm modelado os objetivos e orientações políticas, como veremos melhor no capítulo seguinte. Em alguns casos esses objetivos evoluíram numa convergência de estruturas e de sistemas educativos e desta forma, em todos os países da UE, tem havido uma preocupação inerente ao desenvolvimento das qualificações dos seus jovens, oferecendo um amplo espectro de opções, como nos indica Afonso e Ferreira (2007), na Educação e Formação Profissional.

Para a OCDE a diferença, nos países desenvolvidos, entre os sistemas de educação e ensino profissional baseia-se na predominância escolar da formação e na preponderância para o emprego (OECD, 2010 a,b,c). Para os países anglo-saxónicos desenvolve-se a ideia de que, na formação técnica, o aluno já deve ter uma base cultural suficiente, necessitando apenas de uma formação profissional.

Garrido e Ruiz (2005), no seu trabalho sobre o desenvolvimento político educativo na formação profissional, analisaram convergências (analogias) e divergências (homologias), na evolução educativa em diferentes países. As diferenças começam por verificar-se em países com distinção entre a formação académica e a formação profissional. Em alguns países, como a Alemanha, a Áustria, a Bélgica e a Holanda, o modelo de dupla via baseia-se numa especialização precoce dos jovens, estabelecendo orientações para a formação e vida ativa desde tenra idade. Não obstante, países com o modelo britânico, países mediterrâneos e nórdicos, caracterizam-se por desenvolver a sua formação sob um modelo de diferenciação, em que os jovens permanecem na escolaridade obrigatória até aos 15/16 anos de idade, com uma formação académica. No entanto, Pedró (1996b) estrutura três modelos de formação profissional baseados no panorama europeu. O primeiro modelo refere a caracterização dos países nórdicos e sul da Europa, estando tipificado dentro da ideia do modelo escolar do sistema educativo; no segundo modelo a formação profissional desenvolve-se segundo uma

ideia de aprendizagem prática em empresas e na escola de uma forma dinâmica e estrutural. Pedró (1996a) identifica este modelo com uma metáfora do *Rei Leão*<sup>22</sup>, pois caracteriza-se como o modelo mais respeitado e conceituado da sociedade, tanto a nível profissional como a nível social. O terceiro modelo desenvolve-se na Inglaterra e Irlanda e pretende facilitar a transição entre a escola e o trabalho. Este modelo é comparado à metáfora do *Peter Pan*, pois permite ao jovem entrar e sair do sistema educativo e mercado de trabalho, experimentando várias fórmulas de formação profissional.

Cada um destes modelos (quadro 2) é influenciado pela sua política, pela sua história e educação. A tendência para agrupar e analisar à lupa o ensino profissional, nos vários países, torna-se difícil, tornando-se possível apenas com a presunção de conjugar as políticas educativas e contextos geo-sociais das diferentes realidades (Usarralde, 2001).

Quadro 2– Modelos de ensino profissional

|                                                          |                                    |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------|
| Formação profissional/técnica escolar                    | Países do Sul da Europa e Nórdicos |
| Formação de sistemas mistos de trabalho e aprendizagem   | Alemanha                           |
| Formação de sistemas de formação ocupacional pós-escolar | Inglaterra e Irlanda               |

Fonte – Adaptado de Usarralde, tradução própria (2001)

Vários são os autores que se debruçam sobre esta temática e se encontram sob esta linha de pensamento. Caillods (1994) classificou alguns modelos como seja o caso do Japão, que desenvolve a sua formação profissional nas empresas, o modelo escolar francófono e os modelos escolares de alternância em empresa e em escolas, como é o caso da Alemanha. Green et all (1999, 2001) também diferencia três modelos de formação profissional: um baseado no mercado laboral e interno, como é o caso do modelo japonês; o modelo alemão baseado na formação dual e o modelo liberal do Reino Unido, com o tempo bipartido entre escola e empresa, baseado na lógica da escola e mercado. Este autor ressalva ainda a ideia de que as distinções se produzem pelos modos de regulação e governação de cada país,

<sup>22</sup> A metáfora do Rei Leão será desenvolvida no contexto da análise qualitativa, presente no capítulo 3 da parte II desta tese.

caracterizando-se assim modelos específicos de ensino profissional. Estas diferenças desenvolvem-se no poder, ao nível nacional, regional e local, com amplificações no mercado laboral.

Pela historicidade de cada país a estratégia de organizar a educação desenvolve-se por diferentes formas, tanto por sistemas de financiamento como, por exemplo, por formação e colocação de professores. Contudo, existem países em que as escolas são governadas pelo Estado e outros de forma privada ou financiada pelo Estado e pelo setor privado, submetidos aos requisitos e exigências que estes impõem.

#### *1.4.1 – Processos de governabilidade nos países do sul da Europa*

Tanto em Espanha como em Portugal, as tradições políticas e institucionais caracterizam-se pela centralização no Estado e como afirmam Green, Wolf e Leney (2001, p.33), são “formas débiles de asociación social y que aparecen vinculados con formas relativamente centralizadas de administración educativa”.

Segundo os autores Dobon, Llavador e Fernández (2009) e Dobon (2007) o modelo de organização política e de mercado de trabalho em Espanha e em Portugal, baseia-se no modelo de escola. Contudo, segundo a análise realizada por estes autores, existem diferenças na regulação e governação destes dois países do Sul da Europa, que caracterizam estes dois sistemas de Educação e Ensino Profissional. Apesar da convergência das reformas de ensino nestes dois países, existem parâmetros de divergência quantitativos e qualitativos que aqui procuraremos desnivelar. Passaremos a discutir aspetos de formas de descentralização que nos parecem fulcrais para a nossa investigação, descritos por Green et al (1999) (ver quadro 3), segundo três perspetivas. Durante as últimas três décadas a dispersão dos poderes políticos e responsabilidades educativas tem-se manifestado sob a influência de um grupo de interesses. Interesses que cada vez mais colocam sobre a família uma participação progressivamente mais importante no poder decisivo dos ciclos académicos dos seus filhos, como refere Antunes e Sá (2010), criando estruturas tanto a nível municipal como a nível nacional, como mencionado em Portugal e Espanha. Os conselhos a nível municipal ajudam a gestão das atividades escolares e de governação, enquanto a nível nacional assessoram os ministros sobre as políticas a seguir, tanto em curriculum, como em regulação e cooperação entre escolas e empresas.

Durante as últimas décadas, Espanha redefiniu a sua política, centralizando o poder a nível regional e permitindo autonomia de poder político às Comunidades Autónomas. Estas

regulam as decisões a nível regional das políticas educativas, existindo uma variedade de escolas que seguem a planificação segundo a autoridade da província onde a escola se insere.

Quadro 3– Formas de descentralização no sistema de ensino em Portugal e em Espanha

| <i>Formas de descentralização</i>              |           | <i>PORTUGAL</i>                                                                           | <i>ESPANHA</i>                                                                      |
|------------------------------------------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Dispersão de poderes dos atores sociais</i> | Municipal | Conselho Municipal de Escola                                                              | Conselho de Escola do Centro                                                        |
|                                                | Nacional  | Conselho Nacional de Educação, e o Conselho para Cooperação do Ensino Superior - Empresas | Conselho de Escola de Estado e o Conselho Geral de Formação Profissional em Espanha |
| <i>Poder a nível regional</i>                  |           | -                                                                                         | Comunidade Autónomas                                                                |
| <i>Desconcentração Regional</i>                |           | Direções Regionais de Educação                                                            | Oficinas de Educação em todas as Províncias de Comunidades Autónomas                |

Fonte – Adaptado de Green, Wolf e Leney (1999) e CSASE<sup>23</sup> (2010b,e)

Em Portugal, as Direções Regionais de Educação assumem alguma responsabilidade sobre os recursos humanos e materiais a usar nas escolas, seguindo sempre a planificação dos ministérios a nível nacional.

Segundo Sarró (1998) e Barreto (1995) o conceito de governabilidade foi sendo estruturado ao longo do tempo, bem como os conceitos de (des) regionalização e (des) centralização dos poderes políticos. Nos últimos anos, segundo um estudo europeu de Joaquim Prats e Francesc Raventós (2005), os países de estrutura descentralizada, como é o caso de Espanha, tendem a caminhar na unificação de estruturas, enquanto países mais centralizados tendem a descentralizar o sistema educativo.

Reconhece-se o poder centralizado em Portugal, sendo esse poder o elemento base da sociedade. Aqui a aceitação da desigualdade é enorme e esta legitimidade raramente é posta em causa. Contudo, segundo Finuras (2010), nas culturas de baixa distância ao poder as organizações estão mais descentralizadas. Apesar de Espanha e Portugal partilharem um modelo de governabilidade semelhante mas distinto entre si, como veremos a seguir, num modelo de ensino profissional regulado pelo Estado, Catalunha é uma província de Espanha que se destaca, nesta via de ensino, pela pretensão de semelhança ao modelo alemão.

<sup>23</sup> CSASE – Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu da Generalitat de Catalunya

Num estudo feito por Gert Hofstede (1980), é introduzida a ideia de que as sociedades mais ricas têm um índice de aceitação de desigualdade mais baixo, como é o caso dos países do Norte. Este estudo foi baseado nos índices de aceitação de desigualdade por parte da sociedade de 40 países.

Estes resultados indicam que a cultura alemã tem por base uma menor distância ao poder, logo uma menor aceitação de desigualdade. Quer isto dizer que o poder das instituições não é visto como central, mas sim repartido e a desigualdade das pessoas deve ser minimizada. A descentralização é comum existindo uma hierarquia nas organizações onde se pressupõe uma desigualdade de papéis, mas estabelecida por conveniência. Finuras (2010) defende que nos países com grande aceitação de desigualdade social, como é o caso de Portugal, perpetua-se a desigualdade entre as pessoas, sendo esta uma forma desejável da manifestação de poder, pois quem tem menos deve depender de quem tem mais poder, o que não acontece nos países com pequena aceitação de desigualdade social.

#### **1.4.2 – Modelos e características dos sistemas profissionais**

Independentemente das características das várias formas de governabilidade e dos modelos de formação profissional que se foram construindo ao longo dos tempos, vários são os autores que defendem que não existem outros modelos de referência que não sejam os três modelos da Grã-Bretanha, Alemanha e França. Todos os modelos que se construíram e desenharam ao longo dos séculos XIX e XX, são apenas variantes e combinações dos três modelos de base (Walter, 2004). Contudo, não é possível estudar os sistemas nacionais à luz apenas destes três modelos. Norbert Wollschläger e Éric Guggenheim (2004), no seu trabalho “*Una historia de la formación profesional en Europa, en perspectiva comparativa*”, apresentado em Florença de Outubro 2002 e organizado pela CEDEFOP, mostra-nos como estes três modelos se organizaram ao longo do séc. XX (quadro 4).

Quadro 4– Modelos tradicionais de formação profissional na Europa

|                                                      | Modelo Liberal do Mercado<br>(Grã-Bretanha)                      | Modelo regulado pelo<br>Estado (França)                                 | Modelo corporativo e dual<br>(Alemanha)                                                         |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Determinação da organização da Formação Profissional | Contrato no mercado de trabalho                                  | Estado                                                                  | Escolas de ofícios, reguladas profissionalmente por setores                                     |
| Lugar da formação                                    | Escolas e empresas                                               | Escolas de formação                                                     | Entre escolas e empresas, conforme um calendário fixo                                           |
| Determinação do Currículo da formação                | Ofertas de mercado de trabalho e empresas conforme a necessidade | Estado junto da escolas.                                                | Empresários, sindicatos e Estado                                                                |
| Custos da Formação Profissional                      | Quem recebe a formação                                           | Estado                                                                  | As escolas pelo Estado, as Empresas recebem benefícios fiscais e os alunos recebem por contrato |
| Qualificações e oportunidades                        | Não há qualificações nem exames                                  | Certificações que possibilitam aos melhores o acesso ao Ensino Superior | Certificações que possibilitam aos melhores o acesso ao Ensino Superior                         |

Fonte – Adaptado de Guggenheim e Wollschläger (2004), tradução própria

Como se pode analisar neste quadro, o modelo de mercado liberal predomina no Reino Unido e parcialmente na Irlanda, enquanto o modelo corporativo dual, se desenrola na Dinamarca, Alemanha e Áustria, reforçando a educação profissional e enfatizando o conteúdo característico de seu currículo, bem como os vínculos com empregadores. Já o modelo regulado pelo Estado se desenvolve nos países mediterrâneos e França, estabelecendo uma relação mais formal entre a educação vocacional e a educação secundária geral, por meio de uma estrutura de qualificação comum.

Contudo, Nilsson (2007) no seu estudo intitulado “Están las actuales estrategias nacionales de formación profesional en proceso de convergencia o de divergência?”, defende que todos os países industrializados que aumentaram a mão-de-obra, apoiados numa era de conhecimento mais teórico, fundamentaram-se e diferenciaram-se sob os aspetos teóricos no ensino profissional. Estabelece, desta forma, duas estruturas do ensino profissional: uma teórica e outra prática.

Esta conceção geral de Nilsson, como se demonstra pelo quadro 5, concilia as ideias tradicionais dos sistemas europeus de formação profissional, abrangendo a informação vinculada pela eKnowVET<sup>24</sup> e ampliando uma realidade complexa,

“Sistemas de FP de tipo teórico, referidos a aquellos en los que la participación con éxito en cualquiera (o la mayoría) de los programas de FP en el ciclo superior de secundaria permite proseguir estudios en la totalidad o la mayoría de los programas de enseñanza superior. En los sistemas de tipo práctico no existe ese vínculo directo entre los programas de FP de ciclo superior de secundaria y la enseñanza superior. Para pasar a esta última hay que hacer estudios adicionales dotados de cierta entidad” (Nilsson, 2007, p.170).

Estabelece-se o que temos vindo a defender: no caso de Espanha existem diferentes estratégias de acesso ao ensino e posição social vinculadas ao acesso do ensino profissional. Uma destas estratégias é teórica oferecendo o prosseguimento de estudos, que no caso de Portugal vincula-se ao ensino secundário obrigatório e uma prática que pretende formar jovens para o mercado de trabalho.

Quadro 5 - Sistemas Nacionais de formação profissional na Europa, segundo a CEDEFOP(2000 a,b)

| Modelo Liberal                 | Modelo Estatal                                 |                                                                                                                        | Modelo Cooperativo               |
|--------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Regulados pelo Mercado laboral | Regulados pelo Estado: teórico                 | Regulados pelo Estado: prático                                                                                         | Sistema dual                     |
| Irlanda<br>Reino Unido         | França<br>Países Baixos<br>Finlândia<br>Suécia | Republica Checa<br>Chipre<br>Estónia<br>Espanha<br>Itália<br>Letónia<br>Polónia<br>Portugal<br>Eslovénia<br>Eslováquia | Dinamarca<br>Alemanha<br>Áustria |

Fonte – Adaptado de Nilsson, 2007

Os estudos de Scott e Kelleher (1996) mostram que os aspetos de convergência destes sistemas estão diretamente vinculados a regulações supranacionais, perante o papel das empresas transnacionais, pelas mudanças das regulações, pelos requisitos das profissões e pelas políticas internacionais. Os sistemas de educação respondem sob pressões e problemas

<sup>24</sup> eKnowVET é uma base de dados desenvolvida e criada numa plataforma on-line pela CEDEFOP, acedida em Janeiro de 2013

característicos das instituições nacionais, bem como pelas especificidades sociais de cada país. Por um lado as atuais transformações ao nível económico e político encontram na formação profissional uma viabilidade de resposta aos problemas económicos relacionados com o mercado laboral, por outro, perante um aumento da competitividade internacional, são incentivadas mais políticas de formação profissional que possam responder à solicitude do desenvolvimento socioeconómico da União Europeia (CSASE, 2010a,c,d).

Reconhece-se desta forma a importância da educação para a contribuição do desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento, numa estrutura cada vez mais competitiva e dinâmica na Europa e no Mundo. Para Rakic (2001) a educação e o ensino profissional podem fazer desenvolver políticas de convergência ao nível dos sistemas e divergências ao nível dos currícula e instituições. A crescente homogeneização do ambiente europeu, resultado de um processo de europeização e globalização, pode fazer evoluir as políticas educativas de convergência e a divergência pode construir-se através das institucionalizações das próprias políticas.

A revolução industrial trouxe importantes transformações sociais, como novas formas de relações de poder, mudanças nas relações de trabalho e nas relações de vida entre pessoas, assim como novas configurações nas relações internacionais. Permitiu um reconhecimento da informação e do conhecimento dos mecanismos de produção em diferentes expressões socialmente seletivas dos sistemas educacionais.

Para entender a evolução do ensino profissional e das suas contribuições no papel da educação, devemos centrar-nos no entendimento da política da União Europeia e na formação do conceito de educação, permitindo-nos sequenciar a história da política europeia desde a sua criação. No capítulo seguinte pretendemos centrar a nossa atenção na evolução do conceito da educação numa Europa cada vez mais globalizada. Compreender como foi sendo construído o modelo educativo na projeção de agendas políticas.

## SÍNTESE

---

Ao longo de todo este percurso histórico pudemos constatar como o conceito de educação foi sendo construído, tendo por base contextos socioeconómicos. No presente capítulo mostrámos de que forma a educação é concebida como preditor da capacidade de trabalho. De acordo com isto o processo educativo é reduzido à função de produção de um conjunto de habilidades intelectuais. No desenvolvimento de determinadas atitudes, a transmissão de um determinado volume de conhecimentos funciona como gerador de capacidade de trabalho. Analisámos como a educação passa assim a constituir-se como um dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças da produtividade, as diferenças de salário e consequentemente de constructo social. A educação subordinada à lógica da racionalidade económica tem como finalidade a promoção da adaptabilidade ao mercado de trabalho, à garantia da competitividade, da produtividade e da empregabilidade, remetendo para segundo plano valores fundamentais da humanidade, como a democracia, a solidariedade e a justiça social. A governação desempenha um papel importante no que diz respeito à convergência e divergência da formação profissional. As reformas que os sistemas de educação e formação dos dois países analisados têm atravessado nos últimos anos, evidenciam uma preocupação crescente em torno das competências. Por um lado marcadas por preocupações de natureza política, o relacionamento da escola com a vida profissional e por outro de natureza pedagógica-didática ligadas à natureza gestionária e administrativa. Foi possível abordar as diferenças de cada país, tendo em conta os seus contextos socioeconómicos e por conseguinte foi possível distinguir duas abordagens distintas à componente educativa do ensino profissional em Barcelona e em Lisboa. Em ambas as cidades existe a preocupação de continuidade dos estudos, mas num processo de descentralização e centralização, onde os modelos são regulados por distintas políticas de ensino profissional, de acordo com o desenvolvimento socioeconómico da União Europeia, preparando as sociedades em contextos de distintas desigualdades e de reprodução social. Desta forma, promove-se um espaço de violência simbólica, potenciado por uma maior ou menor aceitação do lugar social. No início do capítulo começamos por questionar se em sociedade a aceitação de desigualdade permitir-nos-á ser mais semelhantes ou distintos. O crescimento da aceitação desta desigualdade estará em direta proporção com o grau de afastamento do poder instituído e, por conseguinte, provocará mais desigualdade social.

## CAPITULO 2 - A EUROPEIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

---

*Desde a origem dos sistemas educativos, formalizados como tal, que existem relações estreitas entre estes e os estados em que se inscrevem*

Martins, 2012 p.77

---

A relação entre cultura e sociedade não é linear nem clara. Apesar da evolução da Europa e da emergência de políticas educativas, sabemos que existem países pobres e países ricos. Denota-se, contudo, um padrão comum entre países ricos e o elevado nível de educação geral das populações. Mas de que forma foi sendo construído? Que tipo de relação se constrói entre as políticas e os sistemas educativos?

### *2.1 – Construção da Europa e a dimensão europeia da educação*

O processo de construção europeia foi controverso, sendo um período caracterizado por avanços e recuos na definição de cidadania e debates constantes entre integração e/ou cooperação no espaço europeu (Neves, 2009; Marques, 2010). Para esta investigação teremos em conta apenas os acontecimentos após a Segunda Guerra Mundial, momento no qual a ideia de União Europeia é encarada como o único meio para atingir a paz. Podemos afirmar que a construção europeia começou logo após o discurso de um general norte – americano Marshall, em 1947, em Harvard, com o intuito de ajudar financeiramente os países da Europa.

Segundo Valle (2006) o discurso de Churchill teve um papel primordial, uma vez que colocou na Europa o tronco comum histórico de grande relevância para todos os homens. Este discurso viria mais tarde a desencadear a criação de um programa chamado *European Recovery Program*, mais conhecido por plano Marshall. A ideia do Estado-Nação começa a mediar os debates sobre os serviços básicos, onde se promove um pacifismo entre a força trabalhadora, as empresas e a ilusão de um bem – estar generalizado (Aboites, Bonnano, Constance & Arlandson, 2007).

Embora não sendo nosso objeto de estudo, é-nos particularmente interessante entender de que forma é desenvolvido, na Europa, o conceito do ensino profissional e de uma forma muito sucinta pretendemos descrever a construção da União Europeia (quadro 6)

Esta descrição tomará em linha de conta os estudos desenvolvidos por Valle (2006) e Neves (2009) sobre a União Europeia, desde a criação das Nações Unidas à criação do Sistema Monetário Europeu, pois consideramos necessário entender a dimensão europeia na construção do conceito de educação. Estruturamos assim três fases, sendo a primeira fase descrita pelos primeiros momentos da edificação europeia; uma segunda fase caracterizada pela edificação da união política e uma última e terceira fase caracterizada pela Estratégia de Lisboa.

Quadro 6 - síntese da Construção Europeia – Fases

|      |                                                                                                                    |         |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 1945 | Organização das Nações Unidas                                                                                      | 1ª FASE |
| 1946 | Discurso de Churchill em Zurique                                                                                   |         |
| 1947 | <b>Plano Marshall</b>                                                                                              |         |
| 1948 | Criação da OECD, OEEC, mais tarde, OCDE (12 anos depois)                                                           |         |
| 1951 | Criação da CECA – Comunidade Europeia do Carvão e Aço, pelo <b>Tratado de Paris</b>                                |         |
| 1957 | <b>Tratado de Roma</b> <sup>25</sup>                                                                               |         |
| 1972 | Adesão à CEE dos países – Dinamarca, Noruega, Irlanda e Inglaterra                                                 |         |
| 1979 | Criação do Sistema Monetário Europeu                                                                               |         |
| 1985 | Livro Branco                                                                                                       | 2ª FASE |
| 1986 | Ato Único Europeu em Haia <sup>26</sup>                                                                            |         |
|      | Entrada de Espanha e Portugal para a Comunidade Europeia                                                           |         |
| 1991 | <b>Tratado de Maastricht</b> <sup>27</sup>                                                                         |         |
| 1997 | Tratado de Amesterdão <sup>28</sup>                                                                                |         |
| 2000 | Presidência Portuguesa                                                                                             | 3ª FASE |
| 2001 | CEE                                                                                                                |         |
|      | Tratado de Nice <sup>29</sup>                                                                                      |         |
| 2004 | Adesão à CE – Chipre, Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Malta, Polónia e República Checa |         |
| 2007 | Tratado Reformador da União Europeia <sup>30</sup>                                                                 |         |

Fonte: elaboração do autor adaptado de (Neves, 2009) e (Valle, 2006)

<sup>25</sup> Tratado de Roma ou Tratado que institui a Comunidade Económica Europeia - CEE

<sup>26</sup> Ato Único Europeu assinado em 28 de Fevereiro de 1986. Documento oficial JO L 169 de 29.6.1987

<sup>27</sup> Tratado de Maastricht assinado em 7 de Fevereiro de 1992. Documento oficial JO C 191 de 29.7.1992

<sup>28</sup> Tratado de Amesterdão assinado em 2 de Outubro de 1997. Documento oficial JO C 340 de 10.11.1997

<sup>29</sup> Trata de Nice assinado em 26 de Fevereiro de 2001. Documento oficial JO C 80 de 10.3.2001

<sup>30</sup> Tratado Reformador da União Europeia ou Tratado de Lisboa, assinado em 13 de Dezembro de 2007. Documento oficial JO C 306 de 17.12.2007

Depois do Plano Marshall, em 1951, surge a ideia de uma Europa mais forte sendo constituída a CEECA – Comunidade Europeia do Carvão e Aço, entre a República Federal da Alemanha, Itália, Bélgica, Países Baixos, Luxemburgo e França, ficando conhecido como o Tratado de Paris. Em 1957, elaborou-se um tratado apelidado de Tratado de Roma, cujo objetivo era construir um Mercado Comum na Europa. Apesar da crise política instalada em 1972, a Inglaterra, a Irlanda, a Dinamarca e a Noruega aderiram ao espaço económico europeu. Em 1979, com o intuito de equilibrar as relações financeiras e comerciais, foi criado o Sistema Monetário Europeu, legitimando um grande passo para a criação da moeda única.

Na década de 80, com o aumento da produtividade, formou-se um novo ciclo ligado à *performance* e à eficiência dos sistemas educativos, introduzidas pelas lógicas financeiras do Banco Mundial. Nos anos 90, a economia baseada no conhecimento desenvolveu enormes mudanças para a Educação e para a formação, começando a definir-se a ideia de civilização global. Em 1985, foi criado um relatório que levou à criação do Livro Branco, cujo objetivo era concretizar medidas para a elaboração do Mercado Único Europeu. Neste Livro<sup>31</sup> dois conceitos se destacam, conhecimento e competitividade, perante os quais a política educativa e de formação profissional, ganha um protagonismo marcando um impulso para a construção de um espaço educativo europeu.

Passado um ano, foi aprovado o Ato Único Europeu, que pretendia criar um espaço sem fronteiras para pessoas, bens, serviços e capitais. Assinado em 1991, o Tratado de Maastricht conjuga a Comunidade Europeia às políticas externas e à cooperação dos assuntos internos e de justiça.

Em todas estas fases, o capital humano começa a ganhar uma dimensão cada vez maior, repercutindo e definindo a educação como um investimento e não um bem adquirido. A teoria de capital humano com a modernização modificou a forma de investimento na educação, determinando como e quanto se pode investir na educação (Sarró e Marigot, 2003). A heterogeneidade de investimento na educação veio a desenvolver *policies* e como

---

<sup>31</sup> Perante estes objetivos foram publicados nesta década,

- o Livro Branco – *Crescimento, Competitividade e emprego Crescimento, competitividade, emprego - Os desafios e as pistas para entrar no século XXI* - COM(93) 700, Dezembro de 1993.Luxemburgo. Publicações oficiais da Cmunidades Europeias;
- Livro Branco - *Política Social Europeia - Como avançar na União* - COM(94) 333, Julho de 1994. Luxemburgo. Publicações oficiais da Comunidades Europeias;
- Livro Branco sobre a *Educação e a Formação - Ensinar e aprender - Rumo à sociedade cognitiva*.COM(95) 590, Novembro de 1995.Luxemburgo. Publicações oficiais da Comunidades Europeias;

consequência o Banco Mundial estabelece algumas prioridades para a educação profissional. No seu trabalho sobre a implementação das políticas do Banco Mundial, Heyneman argumenta que

“It was believed that there was a surplus of literary and general skills and an unmet demand of specific job-related skills. The recommended solution was a ‘re-orientation of the curriculum from top to bottom.[...] Human capital theories were used to justify investments in those areas where the Bank’s education sector could argue for more lending to those who allocate resources within the Bank, i.e. the country economists” (Heyneman, 2003, pp.318-319).

Segundo Osório (2006) começa a edificar-se na União Europeia a importância da Educação, embora sem um sistema de Educação Europeu. Mais tarde, o tratado da União Europeia ou de Maastricht foi modificado pelo tratado de Amesterdão, que pretendia alargar as medidas jurídicas previstas pelo anterior tratado. Esta fase fica marcada por uma série de objetivos prioritários dedicados ao emprego e à coesão social, pretendendo tornar a economia da UE a mais competitiva do mundo.

Assinado o Tratado de Nice em 2001, com o qual se pretendia alargar a dimensão e a composição da Comissão Europeia, flexibilizou-se a cooperação entre Estados Membros. Pelo Tratado Reformador da União Europeia assinado em Lisboa 2007, promove-se e reforça-se a eficiência e a coesão social. Todas estas evoluções internas e estruturais são características dos sistemas educativos, criados por fortes influências, pressões políticas e económicas (Antunes, 2005, 2006a,b). Uma das principais mudanças sociais e económicas decorridas na Europa depois da II Guerra Mundial, terá sido a expansão da Educação, cujos efeitos foram determinantes no comportamento e expectativas dos cidadãos europeus em todos os âmbitos de atuação: económico, político e social. É devido à conjugação destas forças de ação que a educação e o trabalho se têm vindo a modelar e a redefinir. As expectativas de um jovem português e de um jovem na Alemanha não são as mesmas do que eram há cinquenta anos atrás. As políticas e a história redefiniram a noção e o valor do trabalho e educação. O rápido processo de globalização e de desenvolvimento tecnológico permitiu a muitos jovens aceder a oportunidades que os fazem agora pertencer à geração mais especializada de todos os tempos (Aro, 2001). Para muitos, a globalização trouxe incerteza e insegurança, mas também ampliou a diferença entre os jovens especializados no mercado de trabalho.

Não é de admirar que exista um sentimento de frustração e desânimo perante esta economia de conhecimento. Existem vários autores que analisam as relações da globalização sobre a educação. É o caso da perspetiva apresentada por John Meyer e pelos seus colegas na

Universidade de Stanford, numa lógica de “Cultura Educacional Mundial Comum”, bem como da perspetiva de Roger Dale (2004), numa lógica de “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”. Na linha de pensamento de Meyer a relação da educação com a globalização entende-se sob a influência de organizações internacionais, cujo objetivo é a difusão mundial de padrões de educação. No entender de Dale a influência das forças económicas e capitalistas na Educação tem por objetivo redefinir políticas educacionais, é esta a perspetiva que defendemos.

### *2.1.1 – Das Políticas Educativas ao Método Aberto da Educação*

Tal como Antunes (2004b) pretendemos desenvolver toda a nossa pesquisa à luz da teoria de Dale, pois analisa o impacto e influência de entidades da União Europeia e a sua ligação com as políticas nacionais e transnacionais, com apropriações de orientações e modelos. Para Charlot (2007a) os efeitos negativos destas apropriações devem-se sobretudo às políticas neoliberais e não à Globalização. Segundo este autor, a globalização tem impactos negativos, mas é sobretudo ao neoliberalismo que se devem as consequências graves na Educação. Perante esta nova governação global as ações do estado são modeladas pelas organizações Internacionais, que contribuem para esta Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (Neves, 2004, 2009).

David Hill e Kumar (2009) também defendem esta perspetiva, pois desenvolvem a estrutura mundial dos sistemas educativos sob uma ofensiva ideológica, “numa perda de pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho” (Hill, 2003, p.28). Contudo, existem ainda outros contributos que gostaríamos de realçar, nomeadamente o contributo de Ball (2001) quando se refere à educação como uma “convergência de paradigmas”, pois discute que as mudanças convergentes das políticas educativas existem em contextos sociais distintos. A tendência para a standardização, começada com a escola de massas, é reforçada por organizações transnacionais, promovendo esforços para possibilitar comparações entre os sistemas educativos.

Segundo Teodoro (2003) a formulação de políticas de educação de países considerados de periferia e semiperiferia, desenvolve e legitima, enormemente, a dependência das assistências por parte destas organizações. Segundo este autor, Portugal teve um papel de semiperiferia no contexto europeu, podendo ser um dos fatores que pode explicar o atraso educativo na construção de uma escola para todos, não contendo uma população de classe média e onde as classes dominantes asseguraram a reprodução social. Teodoro e Aníbal

(2007) referem que, no período pós-revolucionário, Portugal só teve possibilidade de criar cidadãos para a democracia e não cidadãos integrados na democracia. Os anos 80 foram considerados anos com “discursos híbridos”<sup>32</sup>, com um “pendor construtivista numa perspetiva crítica com discursos apologistas de eficiência social que submetem a utilidade da Educação à produtividade económica” (Teodoro & Anibal, 2007, p.22).

Para Charlot (2007a) estas linhas políticas põem em evidência as questões de fracasso e desigualdade social, uma vez que não se trata de uma questão de qualidade educacional, mas sim de justiça. Segundo Waters (1999) predomina a mundialização do capital numa economia cultural. Estas teorias de desenvolvimento da globalização, para Aboites et al (2007), caracterizam a fase da atualidade como a fase de uma híper mobilidade do capital, com um pendor nacional e internacional, dotada de oposições fortes e sociais dos países dominantes, desenvolvendo e legitimando a nova fase do neoliberalismo.

No entanto, num contexto crescente de insatisfação da sociedade perante os sistemas educativos e perante as respostas fornecidas numa sociedade de conhecimento, torna-se necessário justificar os gastos na Educação com os resultados – *accountability* (Afonso, 1998). Estas organizações começam a desenvolver estratégias de comparação, baseadas em indicadores de ensino, usados para avaliar, planificar e administrar. Achamos pertinente, neste momento, ressaltar o conceito desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2001), quando refere o termo “globalizações” e não “globalização”. Numa perspetiva económica-política, Santos delinea uma definição de globalização como um processo “que parece combinar universalismo e eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo”. Por estas palavras compreende-se que se configura uma nova ordem mundial, existindo uma proposta de educação, modelando o campo das políticas educacionais, que agora fazem parte dos projetos transnacionais. Mas no entender de Teodoro (2008),

“...a globalização não resulta de uma imposição de um país sobre o outro, possivelmente apoiado na ameaça de uma acção militar bilateral, mas antes, e

---

<sup>32</sup> Discursos híbridos é um termo metafórico usado por Teodoro e Aníbal, quando se referem aos discursos dos responsáveis políticos, resultante de duas abordagens que assentam em diferentes perspetivas sobre a escola de massas – uma de que a escola, ao conferir competências essencialmente cognitivas, prepara para o mercado do trabalho e outra que defende a escola que conduz à emancipação. In Aníbal, G. e A. Teodoro. (2007). A Educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. Revista Lusófona de Educação, 10, 13-26.

muito mais, o efeito de uma construção supranacional[...]os efeitos nas políticas educativas são indirectos, agindo por mediação dos Estados Nacionais, pelo que as novas e distintas regras podem ser interpretadas diferentemente, o que em geral acontece em função da localização de cada país no sistema mundial” (pag.149).

O campo da educação está vinculado à interdependência dos campos da economia e da sociedade. Vive por isso um processo de mudanças que tem possibilitado diferenças acentuadas nos diversos sistemas educativos de cada país (Pereira, 2007). Esta hipótese admite que os estados se confrontam com questões, vindas quer pelo processo de organização transnacional, quer pela situação do estado nesse mesmo processo (Antunes, 2004c).

Estas problemáticas e pressões colocam o próprio Estado numa situação diminuída de opções face ao processo educativo. Tendo em conta estas observações, o Estado pode não deixar de ter a sua autonomia, mas as orientações levam-no a tomar decisões e a implementar medidas que surgem no seguimento de interpretações de instituições ao nível global (Antunes 2004 c,b). Esta crise em favor de organizações internacionais, altera e modifica a natureza das relações entre estados e as políticas supranacionais, criando assim um paradigma de “governança sem governo”<sup>33</sup> (Rhodes, 1996). Por conseguinte, os efeitos mais pertinentes da globalização estarão sempre na base do modo de regulação da função e papel do Estado face a tais fenómenos, formalizando uma agenda que, “...remete para o conjunto de tensões e contradições, características do papel do estado nas formações sociais capitalistas e democráticas..” (Antunes, 2001, p.167).

As políticas globais e transnacionais não entram na nossa esfera social e económica de uma forma equilibrada, nem por difusão passiva<sup>34</sup>. Incurrem em processos de transporte ativo que necessitam sempre de preciosas trocas energéticas. As referidas trocas são vinculadoras de uma mudança de habitat, não respeitando o equilíbrio assim do meio, podendo desta forma levar a um *estado de lise social*<sup>35</sup>. Como nos afirma Sarró e Marigot (2003) as teorias neoliberalistas serviram como forma de análise para a modificação de práticas educativas e em última instância como narrativa discursiva.

---

<sup>33</sup> A ideia de “governança sem governo” foi um termo usado por Rosenau, implicando uma existência de funções e ideais de controlo, que não requerem um governo formalizado.

<sup>34</sup> Difusão passiva – termo técnico usado nas ciências biológicas para descrever o movimento de equilíbrio entre um meio com altas concentrações de líquido para um meio de baixas concentrações, ou seja a favor do gradiente de concentração.

<sup>35</sup> Lise é um conceito biológico que refere a dissolução e destruição de tecidos. A ideia “estado de lise social” é um termo metafórico usado nesta investigação para descrever uma possível decomposição ou degradação do bem-estar social, causado pela instabilidade social no desenvolvimento desequilibrado das políticas transnacionais.

Não é por isso de estranhar que sejam precisamente as Instituições Internacionais a usar a noção de globalização, com o intuito de fazer mudar políticas e paradigmas. É de realçar a noção que o Banco Mundial pretende projetar sobre a imagem de “Knowledge Bank”, pretendendo conduzir a interpretações consideradas como hegemónicas:

“the Skills & Innovation Policy (SIP) program of the World Bank Institute's Growth and Crisis practice provides policy advice to client countries on four Knowledge Economy (KE) pillars: economic and institutional regime, education, innovation, and Information and Communication Technologies (ICTs) to help them make the transition to a KE.” (Skills & Innovation Policy section, web site. Acedido Julho de 2011 em <http://web.worldbank.org><sup>36</sup>

A governação tornou-se então no modo de regulamentação de Instituições supranacionais e a sua influência na educação tem sido notória nos últimos 30 anos. Todos os quadros políticos nacionais são agora moldados e delimitados por estas sinergias supranacionais. É a partir destas políticas externas e do seu modo de regulação, que se podem observar os efeitos mais óbvios da globalização sobre o Estado (Dale, 2004).

Num trabalho de Castells (1994, citado por Stephen R. Stoer, 2002) numa análise à educação e globalização em 2002, reforça-se a ideia imposta pelo mercado económico, “[...] o que é novo [...] é que a economia nacional funciona agora como uma unidade de economia global. Neste sentido, não estamos a ver somente um processo de internacionalização da economia, mas um processo de globalização [...]” (Stoer, 2002, p.35).

As recentes reformas para a educação constituem um processo de re-regulação, isto é, um veículo para a mudança social e cultural, mais especificamente, mecanismos para reformar os agentes educativos. Pois, segundo Stoer (2002, p.41) “[...] ...Os objetivos de formatividade inerentes à performance genérica reconfiguram o local de recontextualização dando potencialmente lugar à dominação do espaço de recontextualização pedagógica (da ordem do local) pela recontextualização oficial (do Estado)”.

Segundo Navarro (2000) a mudança de paradigma de uma reconfiguração pedagógica, leva a sociedade a procurar um conhecimento específico orientado para as necessidades do mercado. Pretende construir-se uma identidade para fora (output), criando assim uma pedagogia para a performance onde o “..Estado fraco da economia global precisa de um estado forte para o campo pedagógico. É assim que se assiste à intrusão de agências do

---

<sup>36</sup> Este texto encontra-se *on-line* na plataforma *Knowledge for Development Program - World Bank*, acedido em Maio de 2012

Estado no campo pedagógico e à tentativa, pelo campo da recontextualização oficial, de colonizar o campo de recontextualização pedagógica..” (Stoer, 2002, p.42).

Xavier Sarró e Xavier Marigot (2003) referem mesmo que “...rather than ignoring the state this statement stands for the need to investigate how state policies are shaped and how the state mediates the interaction between global and local forces” (p.170), surgindo a necessidade de procurar como a globalização é recontextualizada no campo educativo em diversos locais e regiões, sobre diferentes perspetivas.

Ao Estado é exigida uma responsabilização na educação e na formação, (re)configurando assim uma nova sociedade, que tende a desenvolver-se. Ainda no entender destes autores é no Estado que recai a responsabilidade “... for what is taught in schools and how knowledge is produced and distributed. Thus, the state level remains the key to observe how forces globalization are recontextualised at national or local levels”(Sarró e Marigot, 2003, p.173). Segundo Bernstein (1996), o conceito de recontextualização permite analisar como as práticas do discurso pedagógico estão diretamente ou indiretamente ligadas à dominância de poder e controlo de relações na prática pedagógica, regulando e modificando a sociedade. Este modelo pedagógico, baseado na performance, foi o modelo superficialmente postulado pelas políticas neoliberais que pretendiam e ainda pretendem, organizar a sociedade para o conhecimento e para a formação do indivíduo, projetando-o para a *trainability* e para a regulação das competências requeridas no mercado de trabalho, como descrito por Elmore (2003) e Chabrán (2003).

Dada a associação extrema de forças internacionais, desenvolve-se uma intervenção cada vez mais ativa e preponderante na área das políticas sociais, tornando-se necessário examinar as relações destas novas formas de regulação. Será necessário aprofundar a noção das formas de atuação desenvolvidas por Antunes (2004<sub>a,b</sub>) para a construção do ensino profissional nestes dois países. Portugal e Espanha têm vindo a experienciar vários modelos de educação assistindo-se a novas reformas com o intuito de uniformizar os sistemas educativos.

Como referencia Osório (2006) a criação do sistema de ensino profissional constituiu uma medida de política educativa, condensando um conjunto importante de tendências e estratégias marcantes no terreno da educação. Na perspetiva de Saboga (2008) realça-se a ideia de que esta modalidade de formação pode constituir um índice de sucesso para o sistema educativo, fazendo face às altas taxas de abandono e fracasso escolar. Mas nesta via de ensino (profissional), a educação poderá ser uma espada de dois gumes, pois remetem-se para este

tipo de formação alunos oriundos de estratos sociais mais baixos e/ou diagnosticados com dificuldades de aprendizagem, com o intuito de os fazerem ter sucesso educativo e como forma de luta contra o abandono escolar precoce.

Para Antunes (2004b) as políticas educativas limitam a mobilidade social destes jovens, contribuindo menos do que se esperava para a ascensão social e para a transição da educação para o mercado de trabalho.

Num relatório científico sobre a avaliação dos efeitos nas políticas educativas nos jovens, a IRIS (Institute for Regional Innovation and Social Research), fala-nos sobre as necessidades da educação, sobre o risco da estigmatização no que diz respeito à funcionalidade e exigência do trabalho sobre o valor da educabilidade. Este relatório de Abril de 2001, realça a ideia de que

“..individual competencies are becoming more and more important compared to former educational qualifications. Educational trajectories therefore become more and more individualised.[...] Education has become so important that social inequality no longer originates solely from social background. It is more and more a result of the education system itself. And because of the individualisation and the competition within the education systems young people can no longer experience difference as “natural” or “social”; on the contrary, it has become an individual success or failure: modern education creates individual losers..” (IRIS, 2001, p.112)

Segundo Dronkers (2006) a chave é, não só, conseguir um equilíbrio entre a formação específica e a formação geral de uma profissão, mas também regular o acesso ao mercado de trabalho, tendo em conta as competências específicas dos alunos.

Desde os anos 80, este processo de mudanças do ensino profissional tem-se processado, não na base de um modelo de performance, mas na base do modelo por competência. Parte-se do pressuposto que o ensino profissional busca proporcionar uma experiência fortalecida pela coesão das orientações, com uma identidade antecipada ao mundo de trabalho. Contudo, podem por um lado determinar a individualização das trajetórias dos jovens e, por outro, levar à instabilidade de vínculos sociais. Esta pedagogia diferenciada, preocupada com resultados, revela-se numa política orientada para uma gestão promotora de desigualdades, função de reprodução social da escola, como afirma Antunes (2004b). Ainda no entender deste autor, esta política é sustentada pela forma como os problemas se apresentam e pela prioridade que os Estados lhes atribuem, conforme as orientações externas. Em Fevereiro de 2013, o Primeiro-ministro português, Pedro Passos Coelho, numa visita a uma escola em Viena, revela que o país devia inspirar-se nas políticas educativas que

traduzem bons exemplos. O Primeiro-ministro de Portugal afirmou que: “..se os outros têm sistemas melhores do que os nossos, devemos estar disponíveis e inspirar-nos para poder fazer o melhor no sistema de formação que temos..”<sup>37</sup>, revelando uma hegemonia de políticas que caminham no sentido de fora para dentro e não apenas ao nível nacional.

Assistimos então a um novo modelo de «governance» (ver Figura 14) do estado, bastante diferente da fundação do *welfare-state*. Para Afonso (2001) e Antunes (2008) estes novos arranjos estruturais contribuíram para camuflar o carácter público da educação, distribuindo responsabilidades da gestão e redefinindo um conjunto de atores que participam neste processo. Nesta nova reorganização institucional, a “provisão de bem-estar assim estabelecida é marcada pela tendência para ampliar o *domínio do privado como locus de promoção do bem comum*,[...] o modelo de provisão de serviços educativos ...é alterado” (Antunes,2005b, p.45).

A estratégia de Lisboa marca-se fundamentalmente pelo objetivo de fazer da UE o espaço económico mais competitivo do mundo, entendendo a coesão social como uma condição para o desenvolvimento económico, “promover a política social como um fator produtivo” (Conselho de Lisboa, 2001). Todavia, a responsabilidade da economia situa-se a um nível supranacional. Segundo Dale (1989,1994) para realizar as mudanças nas políticas educativas num espaço europeu de educação, terá que se ter em conta as políticas sociais e económicas, que não se observam apenas no âmbito nacional, nem só ao nível internacional.

Figura 14– Esquema tridimensional do Estado



Fonte: Adaptação da *Agenda de Educação Globalmente Estrutural*, de Dale e de Sarró (2003), para as novas formas de *governance* (Antunes, 2004b)

<sup>37</sup> Notícia publicada na plataforma do governo de Portugal\_ <http://www.portugal.gov.pt/pt/mantenha-se-atualizado/20130222-pm-viena-escola.aspx>, como o título «ensino dual deve ser uma inspiração para Portugal», acedida em Maio de 2013

Os sistemas nacionais de educação são os únicos que mantêm a coesão social e a identidade cultural, podendo entrar em conflito com o rápido e pouco explícito processo de europeização dos sistemas educativos (Singh, 1997). O conceito de qualidade sob o exímio escrutínio de Instituições como a OCDE, a UNESCO e os países da UE, através de indicadores de avaliação baseados na eficiência e eficácia, seja pelo PISA – Students Achievement on a Regular Basis ou pelos Relatórios Mundiais de Educação, constitui o instrumento para a introdução de domínio pelo espaço europeu de educação, como nos faz compreender Peinado (2001) e Osório (2006).

O processo de integração da Educação e de Formação no espaço europeu foi um processo conturbado, como vimos no capítulo anterior. Antunes (2006a) e Valle (2006) referem existir um processo de integração por fases distintas, caracterizadas essencialmente por etapas, antes e depois do Tratado de Maastricht, como descrito no quadro 7.

Quadro 7– Integração da Educação e de Formação no Espaço Europeu

|            |                                |                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                   |
|------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1ª ETAPA) | Gestação da Educação na EU     | <i>Emergência da intervenção política comunitária no campo da educação</i>            | Tratado de Roma (1957)<br>Tratado e Maastricht (1992)                                                                                                                                                             |
| (2ª ETAPA) | Consolidação da Educação na UE | <i>Edificação de uma política comunitária na área da Educação e do espaço Europeu</i> | <i>Ampliação da esfera de intervenção UE (92/98/99) - 1ª Fase</i><br><br><i>Edificação da articulação sistemática de políticas e do espaço europeu de Educação e de formação (98/99 – á atualidade) – 2ª Fase</i> |

Fonte: elaboração do autor adaptado de (Neves, 2009) e (Valle, 2006)

Antunes caracteriza o processo de integração europeu em duas fases, definindo-o como uma “Gestação de Educação e Consolidação da Educação da UE”. Pela pertinência das suas observações faremos uma breve alusão a estas descrições, construindo um modelo analítico.

Segundo Antunes (2006a) o período que se descreve entre os tratados da União Europeia em 1957, termina na construção do tratado de Maastricht em 1992 e representa o primeiro período de construção do Espaço Europeu. No entanto, para Valle (2006) estas conceções dividem-se em duas etapas, entre o tratado de Roma e os programas de ação da matéria educativa e entre estes e o tratado de Maastricht. Para Antunes esta primeira etapa não

dizia nada em relação à educação ou à formação, reduzindo-se apenas a algumas resoluções para consideração, levadas pelos próprios estados nacionais. E foi apenas, segundo esta autora, pela Cimeira de Haia que a Educação passa a ter um papel importante nas ações da política social ligada à formação profissional.

Quando é assinado o tratado de Roma a formação profissional passa a ser vista como uma ferramenta útil para o desenvolvimento económico, mas é sobretudo na década de setenta e oitenta que se manifesta a crise económica e se coloca o problema do desemprego, forçando medidas concretas entre a educação e a formação. Esta necessidade de cooperação é oficializada perante uma reunião de ministros de Educação em 1971<sup>38</sup>, materializada pela criação da Eurydice<sup>39</sup>, contribuindo para esta cooperação.

Após a criação do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)<sup>40</sup> em 1975, foi dado um grande impulso nas políticas de Educação e Formação Profissional. Para Antunes (2006a) é a partir daqui que se caracteriza a segunda etapa do desenvolvimento de Educação no Espaço Europeu – “Edificação de uma política comunitária na área da Educação e do espaço Europeu” (p.126). Esta etapa é dividida em duas grandes fases que se iniciam em 1992 e prolongam-se até meados dos anos 98/99. A primeira fase caracteriza-se pela ampliação da esfera de intervenção da UE e a segunda fase, que se inicia em 98/99 e vem até à atualidade, é representada pelo nome de edificação da articulação sistemática de políticas e do espaço europeu de educação e de formação.

Este período é representado pela “política delineada pelas instâncias comunitárias nos domínios da Educação e da formação (...) por orientações vistas como imperativas, que decorrem das prioridades ou necessidades percecionadas com origem na economia” (Antunes, 2006a, p.127). O período que o precede, dos anos 98/99 até à atualidade, tem como iniciativa o Processo de Copenhaga e o processo de Bolonha, com o objetivo claro de uniformizar um sistema educativo dos estados membros, integrando uma identidade comum.

Alguns autores, como Sultana (1997) e Gonzáles (1992), consideram estas iniciativas como “lobos vestidos de cordeiros”, pois pela sua aparente missão de qualidade escondem-se as verdadeiras intenções de um mecanismo de concentração de poder ao nível europeu sobre os sistemas educativos nacionais, mediante novos modos de regulação – O Método Aberto de

---

<sup>38</sup> Reunião em que resultou a Resolução dos Ministros de Educação, reunidos em Conselho em 16 de Novembro de 1971, relativamente à cooperação do setor de educação

<sup>39</sup> Resolução de Ministros de Educação de 6 de Junho de 1974. Documento oficial n.º C 098 de 20/08/1974

<sup>40</sup> 75/337/CEE - As orientações gerais para a criação de um programa de atividades a nível comunitário em matéria de formação deu origem à criação da CEDEFOP oficializada pelo Regulamento do Conselho a 10 de Fevereiro de 1975. Diário oficial L 39 de 1.02.1975

Coordenação. Este Método, definido no Conselho Europeu de Lisboa, implica uma nova forma de divisão de poder e de responsabilidade, com indicadores e controle periódico de avaliação que, de certa forma, escapam ao controlo político democrático ao qual têm direito os cidadãos (Casal e Planas, 1990).

Não obstante, adverte Antunes (2005a), estes compromissos podem tornar-se “inspiração ou em condicionamento”.

#### 2.1.1.1 – Processo de Copenhaga

Perante o discurso do Tratado de Lisboa desenvolve-se um processo reforçado de cooperação entre educação e formação profissional, conhecido como o processo de Bruges - Copenhaga. Este processo abrange uma dimensão política que pretende estabelecer as ferramentas necessárias para alcançar os objetivos comuns europeus e reformular os sistemas nacionais de educação. Este reforço foi pensado para que possa existir um desenvolvimento de objetivos europeus comuns, ferramentas que potenciem a transparência e a qualidade de competências e qualificações, facilitando a cooperação na aprendizagem a uma escala europeia. A declaração de Copenhaga (2002), o Comunicado de Maastricht (2004) e o Comunicado de Helsínquia, retificam estas prioridades perante os objetivos de 2010: *“reforçar a dimensão europeia do EFP; aumentar a informação, orientação e aconselhamento, bem como a transparência, do EFP; criar ferramentas para o reconhecimento mútuo e a validação de competências e qualificações; melhorar a garantia de qualidade do EFP”* (Sínteses da legislação da EU)<sup>41</sup>.

A revisão da declaração de Copenhaga realizou-se através do Comunicado de Maastricht<sup>42</sup>, onde se reflete sobre o perfil da educação e da formação profissional ao nível europeu. Perante este comunicado os ministros de educação acordaram em reforçar a cooperação entre os sistemas de educação e formação, tendo como objetivo o desenvolvimento da sociedade do conhecimento. Pela primeira vez, estabelecem-se prioridades para o trabalho a nível nacional sobre a educação e ensino profissional. Em dezembro de 2006, em Helsínquia, reproduz-se a segunda revisão do processo de Copenhaga

---

<sup>41</sup> Texto acedido na plataforma da legislação da União Europeia, em [http://europa.eu/legislation\\_summaries/index\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/index_pt.htm); [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/vocational\\_training/ef0018\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_pt.htm), em Janeiro de 2013.

<sup>42</sup> Comunicado de Maastricht de 14 de Dezembro de 2004 retrata as prioridades futuras da cooperação europeia reforçada em matéria de ensino e formação profissionais (EFP), em [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/vocational\\_training/ef0018\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_pt.htm), em Janeiro de 2013.

e mostram-se os avanços entre a educação e a formação profissional, resultando o Comunicado de Helsínquia<sup>43</sup>, sobre a cooperação reforçada em matéria de formação profissional.

Figura 15– Objetivos e prioridades na cooperação de formação profissional e educação



Fonte: elaboração do autor, adaptado de Lipinska, Tessaring e Schmid, (2007).

O processo de Copenhaga faz parte do quadro estratégico dos objetivos de 2020 e contribui para a consecução dos objetivos relacionados com a educação da estratégia Europa 2020. Neste sentido, a visão da Educação e Formação Profissional requer sistemas europeus orientados para a competitividade, aprendizagem e reforço do mercado de trabalho.

<sup>43</sup> Comunicado de Helsínquia de 5 de Dezembro de 2006 sobre a cooperação europeia reforçada para a educação e formação profissional em [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/vocational\\_training/ef0018\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_pt.htm), acedido em Janeiro de 2013.

### 2.1.2 – Objetivos da Europa 2020

Os objetivos da Europa 2020, segundo Larrabe (2011), utilizam o Método de Aberto da Educação para a aprovação de medidas, no qual se definem quatro objetivos estratégicos principais: a melhoria da qualidade de investigação, a promoção da equidade social, a incrementação da criatividade e inovação em todos os níveis empresariais e o aumento da aprendizagem permanente e mobilidade das pessoas. Contudo, tudo indica que nada se modificou, pois continuamos “Imersos en una espiral de adaptación y eterna reforma” (Larrabe, 2011, p.178).

Segundo González e Niño (2006) a Formação Profissional tem um papel central no desenvolvimento de uma sociedade ativa e capaz de controlar as mudanças sociais, económicas, tecnológicas e culturais, frente aos desafios implementados por uma sociedade cada vez mais globalizada. A União Europeia, segundo estes autores, considera a Educação e a Formação Profissional como *pivots* estratégicos para gerar o valor europeu de toda a produção que o capital humano pode produzir.

Porém, a partir do ponto de vista da União Europeia, o abandono escolar tem duas dimensões: a primeira é a percentagem de jovens que não acabam o ensino obrigatório e que saem do sistema de ensino sem ter uma qualificação mínima; a segunda é a percentagem de jovens que passam ao ensino pós-obrigatório, mas não terminam o ciclo de ensino secundário superior. Segundo estas diretrizes os Objetivos de Lisboa 2010 promovem duas linhas principais na Educação; i) a percentagem do abandono não passar dos 10%; e ii) que a percentagem dos jovens entre 18 e 24 anos, que finalizam o ensino secundário superior, seja de 85%.

Para fazer avançar estes objetivos cada país aplicava, conforme a sua história e tradição educativa, as reformas necessárias. A redução do fracasso escolar e o aumento da percentagem dos jovens que estudam no ensino secundário está relacionada com as práticas organizacionais e pedagógicas do ensino obrigatório, ensino secundário e as conexões com o ensino secundário superior (Garcia, 2008).

Como afirmava Azevedo (1999) cada país partiu da sua história, tradição escolar, condição escolar e opção política para evoluir e desenvolver uma história com trajetos de ensino diferentes, baseados na tendência de diversificação dos sistemas de ensino, tanto na saída como na entrada do sistema escolar e das suas funções.

Estas práticas respondem a tradições consolidadas no ensino (ver figura 3), podendo estabelecer-se diferentes modelos europeus de relação dentro do ensino secundário inferior e

ensino secundário superior, que são caracterizados por modelos de relação entre o fracasso escolar e o ensino profissional:

- a) Compreensivo e desregulado – baseado num currículo unificado/compreensivo do ensino obrigatório e uma diversificação das vias de formação pós obrigatória. É o caso da Grã-Bretanha, em que a formação académica e a formação profissional tendem a diluir-se, criando programas específicos, fora do sistema de ensino, para jovens que não obtiveram graduação no ensino obrigatório;
- b) Compreensivo e de dupla via (académica e profissional) – baseado num currículo unificado no ensino secundário inferior e uma divisão clara entre a via académica e a via profissional. É o caso de França, Itália, Espanha e Portugal, com algumas diferenças entre eles;
- c) Baixa Compressividade e Alta importância na Formação Profissional – baseado nos sistemas educativos muito seletivos no final do ensino primário e em sistemas que estruturam o ensino secundário inferior em vias separadas com uma clara objetividade propedêutica: formação académica ou profissional. É o caso da Alemanha, da Áustria e da Holanda.
- d) Alta Compressividade – baseado numa compressividade forte no ensino secundário e não existem duas vias marcantes no ensino, existindo uma oferta curricular diversificada que resulta em muitas opções para os alunos. São os sistemas de ensino dos países nórdicos que desenvolveram mais o conceito de práticas de compressividade em relação às práticas de equidade e coesão social.

Não obstante as diferenças existe algo em comum a todos os países da União Europeia: a formação profissional tem um estatuto inferior à formação académica, encarada como a via privilegiada de atração entre os estudantes. O Centro Europeu de Desenvolvimento de Formação Profissional fala da Educação e de Formação Profissional praticamente como sinónimo de capital humano. A ideia é semelhante na Declaração de Copenhaga 2002, coordenando políticas nacionais de formação para construir um espaço europeu de formação profissional baseado num sistema de transferência de créditos (ECVET) e no Marco Europeu de Qualificações, assim também na INCUAL (Instituto Nacional das Qualificações) e L'ICQP (Institut Català das Qualificações Profissionais).

Numa pesquisa realizada por Paredes, Alonso, Bara e Sabaté (2001), que pretendia comparar o investimento em Educação com o retorno através dos salários em Espanha, chegou-se a três conclusões que nos parecem bastantes interessantes: i) Quanto maior a

qualificação menor é a probabilidade de desemprego, ou seja, a educação aumenta as probabilidades de emprego; *ii)* O retorno de educação é maior quanto maior for o empreendimento na Educação; *iii)* Investir numa educação universitária leva a um maior retorno educacional por parte dos indivíduos.

Em Portugal um estudo realizado por Martins e Pereira (2001) através da comparação dos ordenados e o retorno educativo, sugere que as situações académicas elevadas promovem altos rendimentos, enquanto as baixas qualificações promovem baixos rendimentos. Ao passo que investir na universidade promove um retorno maior do que investir no ensino profissional, pois quanto mais alta for a habilitação académica menor será a probabilidade de ficar desempregado.

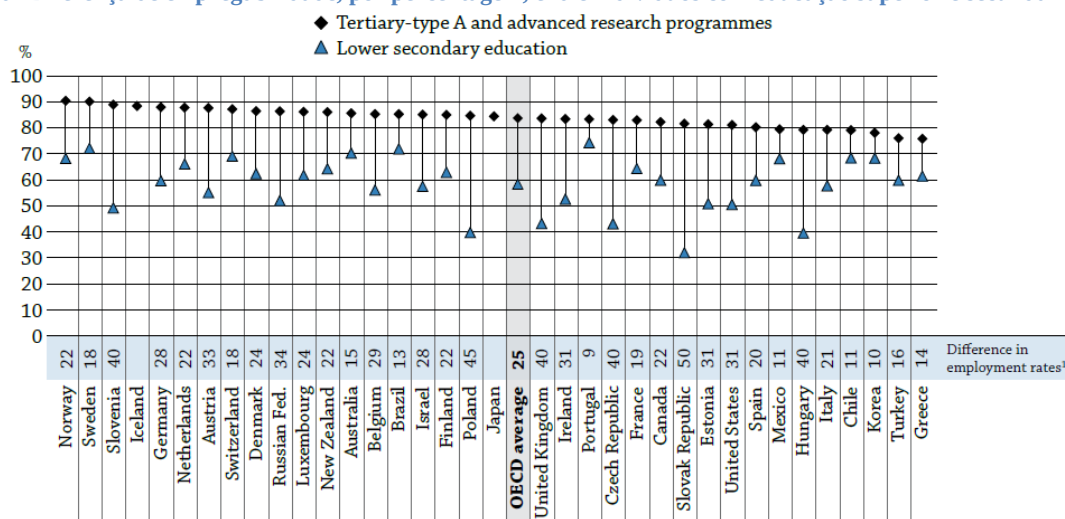
Contudo, num estudo realizado por Giorgio Brunello (2004), que relaciona o sistema de ensino e formação europeu com o mercado de trabalho, mostra-nos que existe um maior retorno educativo em países com um mercado laboral estruturado com o sistema educativo, como é o caso da Alemanha. Este estudo mostra ainda que os indivíduos que estudam mais são os que mais investem na formação, sendo esta relação mais bem observada em países com um sistema compreensivo como a Inglaterra ou Irlanda, do que em países caracterizados por sistemas estratificados como a Alemanha.

Estas conclusões vão ao encontro dos dados fornecidos pela OCDE, quando se pretende relacionar a Educação com o capital humano. Na figura 16 e 17 pretende-se mostrar que o retorno educativo é tanto maior, quanto mais alto for o investimento na educação (ver tabela VI), investindo cada vez mais na formação superior. Verifica-se pelo exposto que em Espanha o investimento no ensino superior é maior, assim também como em Portugal, atestando-se uma diferença quando esse investimento é realizado no ensino secundário. Os níveis de empregabilidade aumentam com o aumento da formação e da educação. Sendo que em Portugal os valores do retorno económico são duas vezes superiores à média para os jovens que se encontram a trabalhar com habilitações do ensino terciário. Contudo, verifica-se que é em Espanha que o investimento mais se aproxima da média europeia, que se realiza fundamentalmente no setor privado. No entanto, como se pode depreender da tabela VI, os custos na educação em Espanha e em Portugal estão abaixo da média da União Europeia.

Segundo o relatório de 2010, realizado pela Comissão Europeia, coloca-se a importância na preocupação em delinear estratégias para promover o fortalecimento, a produtividade e a coesão social. Nesta inquietação foram deliberadas três prioridades que se reforçam mutuamente, tendo em conta o crescimento integrador, sustentável e inteligente. Um

*crescimento inteligente*, com o objetivo de desenvolver uma economia baseada no conhecimento e na inovação, um *crescimento sustentável* de maneira a que realize uma economia que faça uso dos seus recursos naturais e um *crescimento integrador*, na medida em que promova uma economia com alto nível de emprego e com coesão social e territorial. Mais e melhor educação é o desígnio subjacente a este objetivo, concretizável por via da redução das taxas de saída precoce dos sistemas de educação e formação e do aumento de diplomados no ensino superior.

Figura 16– Diferença de empregabilidade, por percentagem, entre indivíduos com educação superior e secundária



Fonte: Education at a Glance 2013 (extraído em Julho de 2013)

Tabela VI– Despesa da educação no ensino secundário e superior, usando valores de USD por PPP's pelo GDP<sup>44</sup>

|              | Pré-primária | Ed. Primária | Ed. Secundária                  |                                 |                             | Pós-secundária | Ed. Terciária     |                   |                              |
|--------------|--------------|--------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|----------------|-------------------|-------------------|------------------------------|
|              |              |              | Ed. Secundária (Nível inferior) | Ed. Secundária (Nível superior) | Todos os níveis de Ed. Sec. |                | Ed. Terciária (B) | Ed. Terciária (A) | Todos os níveis de Ed. Terc. |
| Portugal     | 5.977        | 5.922        | 8.504                           | 9.327                           | 8.882                       | -              | -                 | -                 | 10.578                       |
| Spain        | 6.685        | 7.291        | 9.208                           | 10.306                          | 9.608                       | -              | 10.384            | 14.072            | 13.373                       |
| OCDE (média) | 6.762        | 7.974        | 8.893                           | 9.322                           | 9.014                       | 4.413          | ~                 | ~                 | 13.528                       |
| OCDE (total) | 6.598        | 7.155        | ~                               | ~                               | 9.086                       | ~              | ~                 | ~                 | 17.665                       |
| EU21 (média) | 7.085        | 8.277        | 9.459                           | 9.451                           | 9.471                       | 5.336          | ~                 | ~                 | 12.856                       |

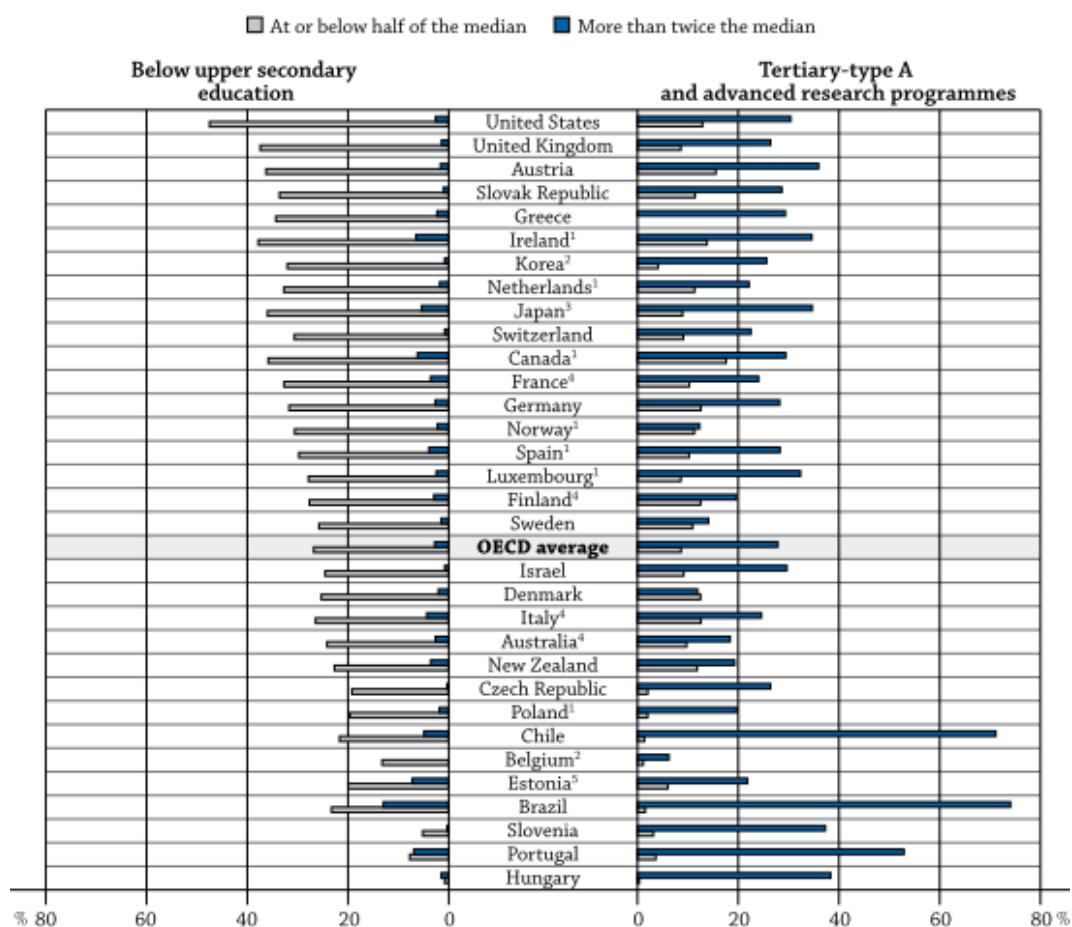
Nota: PPP's – Purchasing Power Parity ou Paridade de Poder Aquisitivo ou de Compra; GDP - Gross domestic product; USD – United States Dollar

Fonte - Education at a Glance 2013 (extraído em Julho de 2013) e Trading Economics.com

<sup>44</sup> PPP's – Purchasing Power Parity - Paridade do Poder de Compra ou Paridade do poder Aquisitivo (PPA), é a capacidade de adquirir bens e serviços com determinada unidade monetária.

GDP - Gross Domestic Product ou PIB – Produto Interno Bruto, representa a soma (em valores monetários) de todos os bens e serviços produzidos numa determinada região durante um período determinado

Figura 17– Comparação entre os rendimentos da população que trabalha, por nível de habilitação, entre os 25 e 64 anos



Nota: Proporção da população, entre os 25 e 64 anos, com rendimentos acima e abaixo da média, que têm habilitações inferiores e superiores ao ensino secundário nos países analisados

Fonte - Education at a Glance 2010 (extraído em Maio de 2012)

Uma pesquisa realizada por Paolo Barbieri e Stefani Scherer (2004) apresenta uma comparação da entrada no mercado de trabalho dos jovens, nos países do norte e do sul da Europa. Referem estes autores que a mobilidade social e de trabalho pode, em muitas circunstâncias, descrever-se como uma descredibilização das habilitações académicas, podendo mesmo ser interpretado como um estigma social por parte de alguns jovens que aceitam um trabalho abaixo das suas credenciais académicas.

Todavia, nos países do norte da Europa, estes trabalhos são aceites como intermédios (promovendo-lhe experiências e estratégias para arranjar um melhor emprego), até conseguirem obter um emprego compatível com as suas habilitações. Todavia, os jovens do sul da Europa parecem esperar mais tempo pelo emprego considerado certo para as suas habilitações. De acordo com Ciavatta (2005) nos seus trabalhos sobre a formação e relação da

escola com o trabalho destes jovens, a família desempenha um papel fundamental como estratégia de sobrevivência e de otimização de capital. Em Portugal, uma das medidas importantes para estabilizar os valores pretendidos na educação e na formação, é concretizar a extensão da escolaridade obrigatória aos 18 anos. Esta medida pretende estabelecer o ensino secundário (12ºano), como patamar mínimo de qualificação da população portuguesa. Os seus vários eixos de intervenção centrados em ofertas para jovens e adultos, assumem-se como centrais na política de alargamento da escolaridade obrigatória e recuperação do défice de qualificações. Esta iniciativa tem permitido a diversificação das ofertas educativas para jovens, sobretudo ao nível do ensino secundário através do reforço do ensino profissional.

**Tabela VII– Percentagem do abandono escolar em Portugal e Espanha, e target 2020**

| abandono escolar precoce |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |        |  |
|--------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|--|
|                          | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | TARGET |  |
| EU (27 countries)        | .    | .    | .    | .    | .    | .    | .    | .    | 17,6 | 17,2 | 17   | 16,5 | 16   | 15,8 | 15,5 | 15,1 | 14,9 | 14,4 | 14,1 | 10     |  |
| Spain                    | 40,4 | 37,7 | 36,4 | 33,8 | 31,4 | 30   | 29,6 | 29,5 | 29,1 | 29,7 | 30,7 | 31,6 | 32   | 30,8 | 30,5 | 31   | 31,9 | 31,2 | 28,4 | 15     |  |
| Portugal                 | 50   | 46,7 | 44,3 | 41,4 | 40,1 | 40,6 | 46,6 | 44,9 | 43,6 | 44,2 | 45   | 41,2 | 39,4 | 38,8 | 39,1 | 36,9 | 35,4 | 31,2 | 28,7 | 10     |  |

Fonte - <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction> (extraído em Maio de 2012)

Em Espanha, este indicador considera que os jovens entre os 18 e os 24 anos, devem obter o nível máximo de educação de ESO. Por isso reduzir o abandono escolar (tabela VII) consiste em aumentar o número de jovens finalizados na ESO e fazer com que continuem os seus estudos no *bachillerato*, Ciclos Formativos Profissionais de Grau Medio e Superior. A educação superior é considerada crucial para uma Europa ambiciosa em ser líder mundial de uma economia global de conhecimento.

**Tabela VIII– Educação Universitária em Portugal e Espanha.**

|                   | educação universitaria |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |        |
|-------------------|------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
|                   | 2000                   | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | TARGET |
| EU (27 countries) | 22,4                   | 22,8 | 23,5 | 25   | 26,9 | 28   | 28,9 | 30   | 31,1 | 32,3 | 33,6 | 40     |
| Spain             | 29,2                   | 31,3 | 33,3 | 34   | 35,9 | 38,6 | 38,1 | 39,5 | 39,8 | 39,4 | 40,6 | 44     |
| Portugal          | 11,3                   | 11,7 | 13   | 14,9 | 16,5 | 17,7 | 18,4 | 19,8 | 21,6 | 21,1 | 23,5 | 40     |

Fonte - <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction> (extraído em Maio de 2012)

A estratégia 2020 tem por objetivo apoiar os sistemas europeus de ensino superior, com a finalidade de as instituições se tornarem num motor de desenvolvimento de capital humano e de inovação, para assim alcançarem a percentagem de 40%, de adultos entre os 30 e os 34 anos, com formação no ensino superior. Em Espanha consideram-se os Ciclos de Formação de Grau Superior no Ensino Profissional como titulação de Técnico Superior, embora sem Graduação Académica Universitária. Por isso os valores atingidos em 2010, superaram os valores de 40%, (ainda com uma grande discrepância de valores entre homens e mulheres tituladas), pelo que o valor determinado para este país seja agora de 44%, como se observa na tabela VIII.

## SÍNTESE

---

Ao longo do presente capítulo analisámos o contexto global e europeu no seio do qual se adquiriu e desenvolveu o significado do conceito de educação, respondendo à nossa questão de abertura. Abordámos, em particular, a influência da globalização sobre os contextos e políticas educativas, com destaque para a influência de organismos intergovernamentais, como a OCDE, o Banco Mundial e em particular a União Europeia. Reconhecemos diferenças entre os vários sistemas educativos nacionais e analisámos como a política da União Europeia pretende promover uma melhor coordenação entre políticas económicas e políticas de formação profissional, com o objetivo de criar um mercado aberto que promova a mobilidade do trabalho e do trabalhador. Esta estratégia, clarificada no modo como estas organizações fazem sentir a sua influência sobre as decisões a nível nacional, é adotada pelo Método Aberto de Coordenação, que facilita a compreensão do valor do conhecimento nos Estados Membros. As mudanças globais que têm afetado a educação como um todo e impulsionado mudanças curriculares, sob um ideal de educação mobilizado por um mandato político, são acompanhadas pela desresponsabilização do Estado face à educação, aproximando-se mais a um contexto empresarial, sob uma lógica neoliberalista que se tem feito sentir no campo educativo. Perante este capítulo discutimos como o objetivo do Tratado de Lisboa pretendia refletir-se num ideal regulador, no qual se influencia e organiza as políticas nacionais e se constata que a educação e formação caminham vinculadas a uma transição de uma economia baseada no conhecimento. Clarificámos por isto que o discurso de Copenhaga faz parte de um discurso amplo sobre a União Europeia, no qual se percebe o papel da formação profissional como parte fundamental para a competência mundial. A União Europeia considera a Educação e a Formação Profissional como uma estratégia de produção de capital humano. O Ensino Profissional tem um papel central no desenvolvimento de uma sociedade ativa e capaz de controlar as mudanças sociais, económicas, tecnológicas e culturais, frente aos desafios implementados por uma sociedade cada vez mais globalizada. Podemos argumentar que o imperativo de justiça social, constatado no capítulo anterior, tornou-se mais real com o acesso das massas à educação e requer a passagem de uma lógica centrada na transmissão de conhecimentos, a uma nova lógica, emancipatória, que substitui a mera transmissão de saberes por um processo de construção de saberes e competências, modelando um novo conceito de trabalho. No próximo capítulo, serão focalizadas as representações sociais do trabalho, sobre a lógica da teoria da reprodução social de Bourdieu.

## CAPITULO 3 – ENTRE A ARGÚCIA DO ENSINO PROFISSIONAL E O PARADIGMA DA REPRODUÇÃO CULTURAL E SOCIAL

---

*É na escola democrática que se constrói a pedagogia da esperança, antídoto limitado ainda que necessário contra a pedagogia da exclusão que nos impõem de cima e que, vítimas do desencanto ou do realismo cínico, acabamos reproduzindo desde baixo.*

(Alencar e Gentili, 2001, p.43)

---

O que será mais recompensador? O jovem que alcança um *status* durante a vida, ou aquele que goza de um *status* herdado? Finuras (2010) defende que a divisão entre *status* alcançado e *status* herdado, nas sociedades humanas, afeta o gosto e forma de consumo, sendo o diploma muitas vezes usado para a atribuição desse *status*. De que forma são concebidas estas relações de poder? A educação conta?

### **3.1 – Teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron**

A própria educação encontra-se vinculada ao conceito de mudança e reprodução social. As transformações da sociedade têm delineado a função da escola ao longo dos tempos. Enguita (1985b) retrata a evolução do papel da educação desde as sociedades industriais, bem como a sua função no panorama atual.

A escola de massas foi possível para todos, delineada por uma educação com novas estratégias aplicadas na sociedade, ao longo da historicidade de uma Europa global. O aumento das escolas privadas foi uma das estratégias encontradas para preservar o capital simbólico (ethos, estilo), através da conversão do capital económico, que garante o domínio do grupo ou classe dominante (Bourdieu, 1992). As escolas vinculam o habitus da classe dominante como forma natural e ensinam todos os jovens, como se todos tivessem o mesmo habitus cultural. Desta forma, o habitus dominante é transformado em capital cultural que as escolas aceitam e tomam como garantido, agindo como um filtro na sociedade através de um processo de hierarquia social.

Alguns autores, como Garcia (2008) e Iregui (2002), afirmam que os jovens são reforçados com um capital cultural, contudo jovens que não têm esse capital cultural, dificilmente alcançam o sucesso. É necessário o capital cultural apropriado ou adquirido por assimilação para se atingir o sucesso, sendo uma das estratégias das escolas.

As escolas trabalham segundo um determinado *habitus*, um *habitus* dominante, mas também reagem às mudanças sociais, económicas, tecnológicas e políticas. Estas perceções, além de serem reconhecidas no campo da escola, são filtradas pelo mesmo *habitus* dominante, ao mesmo tempo. Bourdieu afirma que a teoria do *habitus* explica o racionalismo escolhido antropologicamente, segundo um fundamento empírico (Bourdieu, 1992, p.100). Porém a reprodução não é mecânica, mas sim dinâmica e estruturada pela interligação entre *habitus* e estrutura. Daqui resulta uma forma de mudança entre o sistema de produção e o sistema de ensino. Iregui (2002) afirma que esta tendência de adaptação, em tempo de crise económica, leva as escolas a tornarem-se mais vocacionais.

Bourdieu fala da importância do capital cultural através da família e origem social, como forma de reprodução do sistema de ensino, sendo estes mais importantes que a produção. Usando o *habitus* como princípio moderador, podemos inferir itinerários e estratégias, melhor que simples teorias de reprodução. Bourdieu descreve ainda nos seus trabalhos a relação entre a classe social e o prestígio linguístico como forma social estratificada, isto é, os filhos da classe trabalhadora estão simplesmente desprovidos de cultura. A trajetória de cada grupo é feita em consequência das posições que ocupam, o que é uma causa do capital herdado.

Harker (1995) defende que o *habitus* do grupo dominante atua como multiplicador do capital educacional, não só no campo da educação, mas também nos empregos mais prestigiados e selecionados na sociedade. O *habitus* de classe permite que determinado grupo social “conheça valores” e que, atuando sobre a reprodução do *habitus* desse grupo ou classe social, ou na sua transgressão, modifica o seu valor. Pois o

*habitus*, en tant que structure structurante et structurée, engage dans les pratiques et les pensées des schèmes pratiques issus de l'incorporation - à travers le processus historique de socialisation, l'ontogenèse - de structures sociales elles-mêmes issues du travail historique des générations successives \_ la phylogenèse. (Bourdieu, 1992, p.113).

O *habitus* é um operador de cálculo inconsciente, que permite orientarmo-nos no espaço social, sem necessidade de refletir sobre ele. O *habitus* é toda a história incorporada do indivíduo, todas as experiências e aprendizagens. Pois para Bourdieu falar de *habitus* “c'est poser que l'individuel, et même le personnel, le subjectif, est social, collectif. L'*habitus* est une subjectivité socialisée” (Bourdieu, 1992,p.101).

Mas nem todas as experiências e aprendizagens têm o mesmo peso específico na constituição da personalidade, pois a interiorização varia consoante o trabalho intrínseco à

formação da pessoa ao longo da sua vida, socializando o indivíduo como agente social, historicamente situado no mundo (Bourdieu, 1993a,b,c).

O *habitus* é um sistema de disposições socialmente constituído e como estrutura estruturada e estruturante é o princípio do conjunto da prática social e ideológica de um dado grupo. Estas características simbólicas adquirem maior força quanto maior for a posição intelectual dos seus intervenientes, sendo a relação dominante uma relação estratégica entre classes sociais de forças dominantes e intelectuais. Quanto maior o intelecto maior a dominância social (Bourdieu e Passeron, 1977).

Bourdieu trabalha o conceito de educação na sociedade moderna, observando a função de sistema de educação como reproduutor da cultura da classe dominante, assegurando a sua contínua dominância na perpetuação do exercício do poder. Contudo, para Bourdieu (1992), todas as explicações do social começam pela conceção de estrutura, seguindo a linha durkheimiana.

No entanto, Jenks (1993) afirma que também Bernstein se referia ao papel desempenhado pelo código sociolinguístico, revelando o carácter da relação entre a estrutura social e a ordem simbólica. Enquanto a estrutura fornece o conceito supra-individual proveniente da razão sociológica, a cultura e em particular a reprodução cultural, são dinâmicas emergentes, que fornecem as bases para um contexto de ação social e individual.

Conforme opinou Bourdieu, a reprodução no seu conceito biológico é um mecanismo replicado, mostrando como os componentes do mercado cultural são reproduzidos pelo mercado laboral. Nesta “*trajectoire sociale et des dispositions (habitus) qui se sont constitués dans la relation prolongée avec une certaine structure objective et chances*” (Bourdieu, 1992: p.75) A escola exerce um domínio simbólico que legitima o poder, bem como o domínio económico e político.

Assim, no mercado laboral, o valor e a credenciação dos diplomas é sobretudo uma função do capital social e económico de quem os possui e não do seu valor no geral. Os grupos dominantes legitimam os conceitos mais valorizados socialmente, sendo esses os significados culturais que o sistema escolar elege e seleciona. Dentro desta dinâmica, as possibilidades de mobilidade social têm por base um capital simbólico (Bourdieu, 1984).

O conceito de capital cultural, referente às competências culturais e linguísticas socialmente herdadas, permite analisar a sua desigual distribuição entre os grupos sociais e a escola. Ao viabilizar um determinado currículo escolar e ao valorizar um tipo de capital cultural, reproduz-se um tipo de desigualdade social.

Como Azevedo (1999, p.114) afirma “ o capital cultural é um bem económico e por isso os grupos sociais conflituam entre si, adotando diferentes estratégias de mobilidade social com base no sistema escolar, suscetíveis de reproduzirem ou de elevarem um certo “*status*” social”.

É necessário impulsionar políticas que possam motivar uma maior demanda e aceitação destas modalidades formativas, sendo forçoso fazer ajustes políticos e sociais.

Num estudo realizado em Barcelona, (Silva, 2012b<sup>45</sup>) bem como na amostra dos dados da ETEFIL<sup>46</sup>, constatámos que o capital herdado é um capital reproduzido. A autora verificou que as formações habilitacionais dos pais condicionam a formação nos ciclos formativos profissionais em Barcelona. Nesta análise, investigámos o impacto do retorno educativo (*inputs/outputs*) dos ciclos formativos profissionais na Catalunha, partindo da visão dos jovens participantes nestas modalidades de ensino. O capital sociocultural pré-determina as suas escolhas e os ciclos formativos determinam o capital económico na sociedade.

Nesta investigação podemos ainda observar que os jovens formados no CFGS são aqueles que mais se sentem motivados para trabalhar e procurar emprego, sendo os que mais facilmente alcançam o trabalho pretendido. Os jovens formados nos CFGS conseguem com maior frequência um trabalho significativo com contrato, contrariamente aos casos de jovens formados nos CFGM. Estes últimos são aqueles que revelam possuir menos expectativas face ao futuro. A análise confere um projeto de organização da sociedade, pois “aqueles que contêm um capital cultural herdado alto, marcam a reconversão do capital cultural em capital escolar”.

Pela figura 18 podemos observar que entre 2006 e 2011, os ingressos dos alunos nos ciclos formativos aumentaram em toda a Espanha enquanto os ingressos no *bachillerato* sofreram uma diminuição, tanto na região da Catalunha como na cidade de Barcelona. Na tabela IX torna-se visível que o ingresso em 2001/2002 de alunos oriundos da ESO e do *bachillerato* é superior à percentagem verificada em Espanha. Todavia, analisando os ingressos nos ciclos formativos de grau médio e grau superior, verificamos um ingresso entre

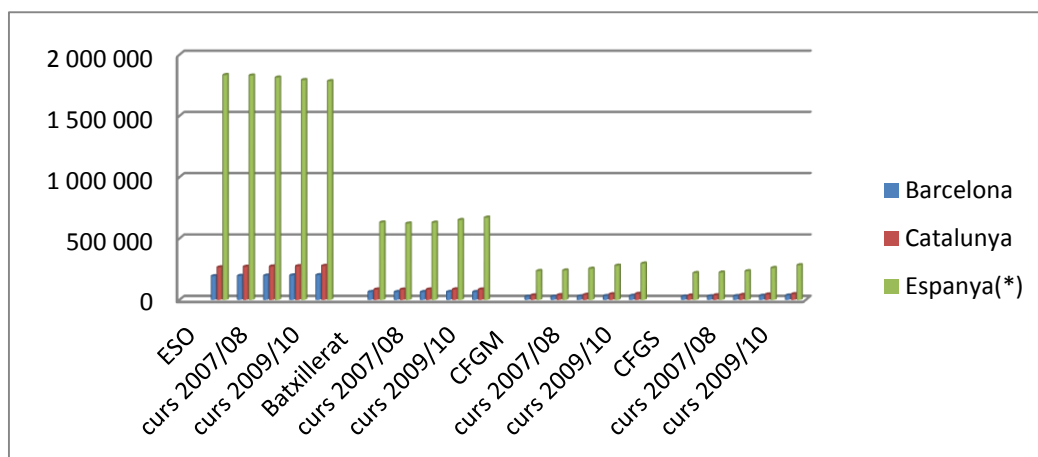
---

<sup>45</sup> Este trabalho de análise faz parte de um estudo realizado na Universidade Autónoma de Barcelona no grupo de Investigação – GEPS, onde foi trabalhada uma amostra sociodemográfica da Catalunha sobre o impacto educativo dos jovens. Este foi um dos trabalhos apresentados na XVI Conferencia de Sociología de la Educación. La educación en la sociedad global e informacional, em Oviedo nos dias 12 e 13 Jul.2012, como o nome “Capital Económico e Capital Cultural. Ciclos Formativos Profissionais em Barcelona”.

<sup>46</sup> O Instituto Nacional de Estadística (INE) procedeu á elaboração de um inquérito (ETEFIL - Enquesta para la Transición Educativa-Formativa e Inserción Laboral), que explora dados sobre a comunidade jovem até aos 25 anos, que tenha terminado os seus ciclos educativos em 2001. Este trabalho conjuga dados sobre a formação educativa, assim como os seus itinerários e transição para o trabalho.

17% e 25% de alunos que vêm da ESO e do *bachillerato*, respetivamente, sendo que estes valores apenas são superiores nas regiões da Cantábria, Valencia, Navarra e Rioja. Contudo, nenhuma destas regiões possui um valor tão alto de ingresso na Universidade como a região da Catalunha (69,5%).

Figura 18– Ingresso de alunos na educação secundária no período de 2006 a 2011



Fonte: Departamento Ensino do Ministério da Educação, Cultura e Desporto da Catalunha. Instituto Educação da Catalunha, 2001

O nível de instrução pós-obrigatória da população tem uma presença destacada na Universidade, tanto em Barcelona como na região da Catalunha. Podemos ainda destacar algumas diferenças no contexto profissional destes jovens. A percentagem de população com formação nos ciclos formativos de grau superior é semelhante em todas as regiões analisadas, contudo é nitidamente inferior em toda a região de Espanha. Em relação à região da OCDE a percentagem de população com formação nos ciclos formativos de grau médio é nitidamente superior. Os valores registados da escolaridade obrigatória nesta região (OCDE) são inferiores em relação aos valores registados em toda a Espanha e Catalunha (tabela X). Pela atual Lei, em Espanha, os jovens podem passar do *bachillerato* para o nível universitário ou ciclo formativo de grau superior, sendo o retorno educativo almejado por esta população muito superior ao esperado pela população que detém o ciclo formativo de grau médio, como discutido anteriormente. Por outro lado, destaca-se que os jovens do ciclo formativo superior podem candidatar-se ao nível universitário sem prestação de prova, nos cursos para os quais possuem habilitação profissional.

Tabela IX– Percentagens de transição educativa por comunidade educativa, no percurso escolar de 2001/2002, no momento da entrevista (2005)

|                          | ESO                   |                                         |             |                     |                      |                                 | BACHIL                |                                         |                      |                             |                       |                                 |
|--------------------------|-----------------------|-----------------------------------------|-------------|---------------------|----------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------|----------------------|-----------------------------|-----------------------|---------------------------------|
|                          | Curso escolar 2000-01 | Curso escolar 2001-2002                 |             |                     |                      |                                 | Curso escolar 2000-01 | Curso escolar 2001-2002                 |                      |                             |                       |                                 |
|                          |                       | Aluno que continua no sistema educativo |             |                     |                      | Aluno fora do sistema educativo |                       | Aluno que continua no sistema educativo |                      |                             |                       | Aluno fora do sistema educativo |
|                          |                       | Total                                   | Bachilerato | CFGM <sup>(2)</sup> | CFG S <sup>(3)</sup> |                                 |                       | Total                                   | CFG S <sup>(2)</sup> | Ensino Univ. <sup>(3)</sup> | Outras <sup>(4)</sup> |                                 |
| Espanha                  | 100,00                | 94,33                                   | 79,56       | 14,50               | 0,27                 | 5,67                            | 100,00                | 93,09                                   | 24,44                | 67,78                       | 0,78                  | 6,91                            |
| Andalucía                |                       | 92,39                                   | 76,66       | 15,64               | -                    | 7,61                            |                       | 92,32                                   | 18,01                | 73,55                       | -                     | 7,68                            |
| Aragón                   |                       | 97,23                                   | 81,33       | 15,90               | -                    | -                               |                       | 95,37                                   | 29,80                | 64,00                       | -                     | -                               |
| Astúrias (Principado de) |                       | 92,69                                   | 77,14       | 15,24               | -                    | 7,31                            |                       | 90,76                                   | 32,05                | 57,67                       | -                     | 9,24                            |
| Baleares (Illes)         |                       | 94,27                                   | 77,90       | 16,04               | -                    | -                               |                       | 90,03                                   | 20,19                | 69,40                       | -                     | 9,97                            |
| Canarias                 |                       | 94,54                                   | 80,22       | 14,32               | -                    | 5,46                            |                       | 90,75                                   | 18,96                | 71,37                       | -                     | 9,25                            |
| Cantábria                |                       | 94,52                                   | 71,16       | 23,36               | -                    | -                               |                       | 93,49                                   | 34,12                | 58,99                       | -                     | -                               |
| Castilla y León          |                       | 97,11                                   | 81,32       | 14,89               | -                    | -                               |                       | 95,51                                   | 28,86                | 66,33                       | -                     | -                               |
| Castilla-La Mancha       |                       | 93,56                                   | 81,73       | 11,54               | -                    | 6,44                            |                       | 94,02                                   | 17,89                | 75,11                       | -                     | -                               |
| Cataluña                 |                       | 93,88                                   | 76,78       | 16,90               | -                    | 6,12                            |                       | 95,34                                   | 25,00                | 69,50                       | -                     | 4,66                            |
| Comunidad Valenciana     |                       | 93,12                                   | 74,30       | 18,50               | -                    | 6,88                            |                       | 93,94                                   | 25,02                | 67,16                       | -                     | -                               |
| Extremadura              |                       | 95,36                                   | 84,06       | 10,70               | -                    | -                               |                       | 89,44                                   | 14,23                | 74,77                       | -                     | 10,56                           |
| Galicia                  |                       | 96,10                                   | 87,53       | 7,92                | -                    | -                               |                       | 88,63                                   | 35,82                | 50,58                       | -                     | 11,37                           |
| Madrid (Comunidad de)    |                       | 94,44                                   | 83,16       | 11,15               | -                    | 5,56                            |                       | 87,03                                   | 23,01                | 62,67                       | -                     | 12,97                           |
| Murcia (Región de)       |                       | 94,20                                   | 82,38       | 11,82               | -                    | -                               |                       | 91,10                                   | 28,95                | 61,22                       | -                     | 8,90                            |
| Navarra                  |                       | 99,24                                   | 77,24       | 20,96               | -                    | -                               |                       | 94,33                                   | 32,80                | 61,53                       | -                     | -                               |
| País Vasco               |                       | 97,98                                   | 85,40       | 12,13               | -                    | -                               |                       | 96,85                                   | 31,02                | 65,09                       | -                     | -                               |
| Rioja (La)               |                       | 96,43                                   | 77,47       | 18,49               | -                    | -                               |                       | 95,20                                   | 28,20                | 65,71                       | -                     | -                               |
| Ceuta                    |                       | 97,05                                   | 80,40       | -                   | -                    | -                               |                       | 90,02                                   | -                    | 72,40                       | -                     | -                               |
| Melilla                  | 98,99                 | 94,89                                   | -           | -                   | -                    | 88,54                           | 21,22                 | 66,42                                   | -                    | -                           |                       |                                 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da ENTEFIL (Silva a,b, 2012)

Tal como afirmam Terrino e Blanes (2012) isto leva a uma sobre qualificação da população na região da Catalunha e de Barcelona, que nem sempre acompanha as estruturas

ocupacionais do sistema produtivo atual (Enguita, Gómez & Martínéz, 2010). Esta realidade demonstra o real desajuste da oferta e procura na dinâmica do mercado laboral na região da Catalunha, originando o que Brown (2003) designa por *opportunity trap*. Contudo, a atual regulamentação em vigor pela qual o sistema de ensino se rege, proporciona uma falácia no ensino profissional pois se, por um lado, tem por objetivo formar jovens para o mercado de trabalho, por outro, cria ciclos formativos mais adequados para as titulações universitárias. Os dados estatísticos de Espanha, demonstrados na tabela X, indicam que se deve pelo menos equilibrar ou melhorar as condições de admissão dos alunos que entram na formação profissional e aumentar a percentagem dos jovens no ensino pós-secundário.

Tabela X- População com estudos pós- obrigatórios em distintos territórios

|                                                                   | ESO  | BATXT | CFGM | CFGS | TIT.UNIV. |
|-------------------------------------------------------------------|------|-------|------|------|-----------|
| <b>Barcelona (1)</b>                                              | 35,1 | 15,3  | 6,2  | 8,9  | 34,5      |
| <b>Catalunha (1)</b>                                              | 45,2 | 13,9  | 8,6  | 8,4  | 23,9      |
| <b>Espanha (2)</b>                                                | 49,5 | 14,1  | 7,8  | 9,2  | 19,4      |
| <b>OCDE (2)</b>                                                   | 27,0 | 23,4  | 21,6 | 7,8  | 20,2      |
| (1) Fonte: elaboração própria a partir de dados demográficos 2007 |      |       |      |      |           |
| (2) Fonte: elaboração própria a partir dos dados Eurostat 2008    |      |       |      |      |           |

Na maior parte dos países desenvolvidos, o mercado laboral caracteriza-se pelas altas taxas de desemprego dos jovens. Todavia, é cada vez maior o investimento em educação e formação, como já defendemos anteriormente. Esta estratégia pode levar ao engano social, gerando um desajuste social e educativo, pois os *outcomes* de dois ciclos, no caso de Espanha (CFGM e CFGS) são diferentes.

As oportunidades dadas por estes dois ciclos e as oportunidades esperadas no mercado laboral, vinculadas a estes dois ciclos de graduação, mostram como a igualdade da educação é difícil. Deste modo, se todos acabassem a sua formação com as mesmas qualificações, não haveria diferenciação no trabalho e esta deve existir. É através dela que se forma e vincula o habitus inerente ao próprio *status* social. É na escola que se começam a selecionar as qualificações e qualquer tentativa de atraso nesta seleção é um atraso na entrada no mercado de trabalho (Brown, 2003).

Este é um entendimento codificado pela globalização. Até à data, a educação e o mercado de trabalho eram contextualizados a um nível nacional, mas atualmente existem

forças transnacionais que configuram as leis do mercado e consequentemente a educação e a formação.

### *3.1.1 – Habitus e capital - uma forma de sobreviver*

O espaço social é determinado na orientação social de um grupo que ocupa uma posição e valores sociais. Este espaço determina o conhecimento do mundo social por parte destes grupos criando um conhecimento da realidade (Horcajo, 1976). O habitus criado neste espaço cria também o objetivo de conhecimento reflexivo da realidade. Todo o conhecimento da realidade é um ato de construção de pensamentos e de ideias estruturantes e estruturadas.

Segundo Bourdieu (1989) a matriz de todos os “lugares comuns”, na divisão da sociedade, tem a seu favor a ordem social, rede de oposições entre o alto e o baixo, jogando com o princípio de oposição entre a “elite” dos dominantes e a “massa” dos dominados.

A relação do grupo dominante com o grupo dominado e a atribuição da força, entendida como força de trabalho, modela a estrutura segundo a seguinte fórmula bourdiana: [(habitus)(capital)]+campo=prática. Seguindo a perspetiva do mesmo autor, existe um espaço definido por três dimensões fundamentais: o volume de capital, a estrutura do mesmo e a evolução no tempo dessas propriedades na produção do habitus.

Em *La Distinction* (1986), o trabalho de Bourdieu descreve a estrutura em diferentes tipos de capital, cuja soma é igual ao seu volume total, enquanto os mais desprovidos de capital económico e cultural opõem-se aos que têm um forte capital global.

Para Bourdieu (1992) as frações cuja reprodução dependem do capital económico quase sempre herdado, contrapõem-se com as forças mais desprovidas de capital económico, cuja reprodução depende sempre do capital cultural. As diferentes frações de classe dominante tendem a reduzir o espaço diferencial existente entre o capital, sendo esta uma das condições de prestígio e de privilégio do domínio.

Nas estratégias de reprodução as práticas são diferentes, através dos indivíduos e famílias que tendem, consciente ou inconscientemente, manter ou superar o seu património e melhorar a sua posição na estrutura das relações de classe. Estas estratégias dependem da relação que se estabelece entre grupos de classes e definem a transmissão replicada do património, dependendo assim do rendimento diferencial que os distintos instrumentos de reprodução podem oferecer, para a inversão de cada classe ou fração de classe.

Segundo Bourdieu (1988) a reconversão do capital económico em capital escolar é uma das estratégias que permite à classe manter a sua posição por parte dos seus herdeiros,

permitindo assim a apropriação dos benefícios do capital com o aumento do capital cultural, ocasionado pela translação da estrutura das oportunidades de acesso ao sistema de ensino, vinculados por uma relação dialética com uma elevação do capital cultural.

Formulámos, teoricamente, uma equação que pretende estruturar o espaço simbólico da ação como um logaritmo<sup>47</sup> desse campo. Esta estratégia desenvolvida pode ser calculada através do somatório do capital cultural inato(cci) ao capital cultural adquirido(cca), pela matriz do Volume Total do Capital desenvolvido (Vc), com a estrutura do capital do indivíduo(Ec), sobre intervalo de tempo percorrido(At) durante a operação, exponenciado ao seu *habitus*:

$$f(SE) = \log[space(practice)] = \sum_{n=CCI}^{CCA} \left| \frac{(vc + ec)}{\Delta t} \right|^{habitus}$$

Por isso a função do sistema educativo - F(SE)<sup>48</sup>, é perspectivada sempre pelo somatório das aspirações, oportunidades e identidade social do indivíduo à entrada do sistema educativo, com a identidade social no mercado de trabalho, que se espera e que, de facto, se obtém à saída do ensino levando:

$$\begin{aligned} <=> f(SE) = \sum_{in\ the\ SE}^{out\ of\ the\ SE} (aspirations + opportunity \\ &+ social\ identity\ of\ the\ individual) \\ &+ social\ identity\ in\ the\ labor\ market \\ <=> f(SE) = social\ (mal)adjustment + social\ identity\ in\ the\ labor\ market \\ <=> f(SE) = School\ Failure \quad \vee \quad f(SE) = Educational\ Achievement \end{aligned}$$

Este processo leva a um desajuste social e a um insucesso escolar. Com um alto capital cultural valorizado pelo Sistema Educativo é possível alcançar determinados títulos que no mercado de trabalho são altamente solicitados, obtendo assim um retorno educativo.

O título credenciado pelo diploma pretende representar a experiência educacional, significando por isso um conhecimento adquirido, mas também justifica as competências,

<sup>47</sup> Este logaritmo foi por nos apresentado em Silva, C.(2013). Does Education Matter? A Regression and Factorial Analysis between Work and Education. In William Grossman E. (Ed.)Labor Markets: Policies, Challenges and the Role of Globalization. Nova York: Nova Publishers

<sup>48</sup> Idem, ibidem

conferindo à entidade patronal um meio para justificar os fins. Contudo, este mercado laboral oferece condições de trabalho e *status* social em diferentes postos de trabalho. Muitos jovens entram para o mercado laboral com desvantagens sociais, credibilizados por um diploma que à partida lhes conferia uma oportunidade (Brown, 2003).

As classes médias adotam várias estratégias para garantir a posição social que possa conferir aos filhos uma posição que permita o acesso a empregos bem remunerados. Contudo, à medida que se melhoram as condições de acesso a diferentes cursos, pioram-se as condições do espaço de trabalho laboral, contextualizando-se a reprodução cultural. O sucesso é credenciado pela exclusão e desvalorizado pela inclusão.

A escola, apesar de ser gratuita e de escolarização plena, não é capaz de produzir uma verdadeira transformação social, muito pelo contrário, ela serve para dissimular a desigualdade e assim legitimá-la. Para Perales (2008) nas sociedades capitalistas não só é necessária a reprodução das condições de produção, mas também a reprodução das relações de produção, como forma explicativa de uma preparação permanente de mão-de-obra qualificada e submissa à ideologia dominante, cujo desempenho principal é a dominação simbólica.

Defendemos que a partir da entrada dos ciclos formativos profissionais em Barcelona, os jovens deparam-se com uma exigência já de si geradora de diferenciação de classes (Silva, 2012a). Os que estão mais motivados para o trabalho têm uma graduação nos ciclos formativos de grau superior, sendo detentores de melhores profissões com melhores rendimentos. Perales (2008) explica-nos como a escola é usada para manter a função de reprodução das relações de produção. Para este autor é na escola que se formam os agentes de exploração e os explorados, de forma a manter o sistema capitalista.

Para Christian Baudelot e Roger Establet (1976) a escola é um instrumento ao serviço de uma classe dominante, cujo único fim consiste em reproduzir as relações de produção e consequentemente a dominação do sistema capitalista. Reproduz a divisão social que mais tarde é produzida no mundo do trabalho.

Segundo Perales (2008) a escola cumpre outra função, a de reprodução de estrutura das relações de classe, pois a “sociedad confiere a la escuela la autoridad para presentar las variaciones de capital cultural como diferencias de talento” (p.277).

Bourdieu e Passeron (1977) afirmam que a escola tem a função, na realidade, de contribuir para manter a ordem social. Com um alto capital cultural, valorizado pelo sistema

educativo, é possível alcançar determinados títulos que no mercado de trabalho são altamente solicitados e, por isso, poderá manter-se ou superar a posição económica.

Na perspetiva de Baudelot e Establet (1998) toda a cultura é arbitrária e produto de condições sociais. A cultura compreende a seleção de um conjunto de práticas e representações que aparecem como legítimas aos agentes sociais. É o produto de estrutura de relações de força e de interesses objetivos das classes dominantes sobre as classes dominadas. Perales afirma que a “*escuela refuerza el ethos de classe, elemento generador de la reproducción cultural*” (Perales, 2008: p.241). Para Bourdieu (2001),

“La acción propiamente política es posible porque los agentes, que forman parte del mundo social, tienen un conocimiento (mas o menos adecuado) de ese mundo y saben que se puede actuar sobre él actuando sobre el conocimiento que de él se tiene. Esta acción pretende producir e imponer representaciones(mentales, verbales, gráficas o teatrales) del mundo social capaces de actuar sobre él actuando sobre la representación que de él se hacen los agentes. O, más concretamente, pretende hacer o deshacer los grupo – y, al mismo tiempo, las acciones colectivas que esos grupos puedan emprender para transformar el mundo social de acuerdo con sus intereses, produciendo, reproduciendo o destruyendo las representaciones que corporeizan esos grupos y les hacen visibles para los demás.” (p.96).

O espaço social é construído de forma a que os grupos sejam distribuídos em função da sua posição (capital económico e social). O espaço social será mais próximo entre si, desde que os grupos tenham pontos semelhantes e será mais afastado se os grupos estiveram mais separados, pois as “*distancias espaciales sobre el papel equivalen a las distancias sociales*” (Bourdieu, 2010, p.29). O espaço das posições sociais traduz-se no espaço de tomada de posições, por intermédio do *habitus*.

A cada posição de *habitus*, que é o produto de condicionamento social associado a uma determinada condição, corresponde um conjunto sistemático de bens e propriedades unidos por uma finalidade. O *habitus* é o princípio gerador e unificador que traduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição, de um estilo de vida, de bens e de práticas. O *habitus* é diferenciado e diferenciador, distinto e distinguido, sendo operador de distinção. Como nos afirma Bourdieu (1983), coloca-se em foco os princípios de diferenciação, sendo “*estructuras estructuradas, principios geradores de prácticas distintas y distintivas*” (1983, p.32). O *habitus* é o elemento gerador da prática e o fator primordial da reprodução cultural ou simbólica, normalizando os mecanismos complexos pelos quais a instituição escolar contribui para a reprodução do capital cultural e para a reprodução do capital social. Esta combinação define o modo de reprodução e a lógica da escola como instituição escolar, no sentido em que proporciona o capital escolar através dos títulos e das

credenciais. A escola separa os que possuem capital cultural herdado dos que estão desprovidos dele e esta separação enfatiza as próprias características vivenciais, tanto na parte académica como no mercado de trabalho. Os exames justificam a razão das divisões e os títulos que sancionam o resultado como garantia de competência técnica e social, pois o título escolar credibiliza e contribui para assegurar a reprodução social. Os cursos de formação profissional caracterizam e credibilizam os jovens que a eles recorrem, seja na entrada para o ensino, seja na saída para o mercado de trabalho.

Na argumentação de Bourdieu, a relevância da educação, como meio de reprodução social, pode ser avaliada em diferentes pontos de tempo sobre aspetos distintos, levando a meios diversos para atingir a reprodução.

Contudo Bourdieu (1993a) refere que o estigma inserido nas nossas sociedades legitima um ensino e uma forma de aprendizagem,

“Le stigmata ethnique, qui est inscrit, de manière indélébile, dans le teint et les traits du visage, et aussi le nom propre, vient redoubler ou, mieux, radicaliser le handicap lié au défaut de diplômes et de qualification, lui-même lié au défaut de capital culturel et Font spécialement linguistique” (Bourdieu, 1993b, p.83).

Como já fora discutido pela lei atual em Espanha, os jovens que não têm *bachillerato* são condicionados na entrada dos cursos de formação média (CFGM). Esta via formativa, inferior ao CFGS e ao *bachillerato*, está modelada para os indivíduos com insucesso escolar, produzindo um efeito desfavorável entre ciclos profissionais. O lugar ocupado pelo jovem nesta posição é entendido como a posição física condicionada por escolhas e por posses de bens. Este condicionamento pode ser convertido pela posse de um espaço social, limitado por um espaço cultural. Situado no espaço social, que caracteriza a sua posição relativa, face à posse e poder social, esta área é defendida pela exterioridade mútua dos papéis do indivíduo. Este perímetro é definido pela exclusão ou distinção das posições que o constituem, sendo uma estrutura de justaposição de posições sociais. Pode mesmo entender-se como uma rede de relações ou configurações de relações objetivas, definidas pelas intenções que o jovem ocupa em diferentes espécies de poder (capital), cuja posse determina a razão de ser, reproduzindo-se o efeito dominante e subordinante das classes mais favorecidas.

Este mecanismo é sempre reproduzido mostrando como os componentes do mercado cultural são imitados pelo mercado laboral, como se verifica neste tipo de ensino. Toda a posição é ocupada graças a disposições específicas (*habitus*), como se se tratasse de uma cadeia alimentar. Os seus agentes ocupam lugares de produtores, reprodutores, consumidores e decompositores.

Assim, a estrutura do espaço social manifesta-se por contextos diversos e o espaço apropriado funciona como um simbolismo espontâneo do espaço social. É um efeito mesclado pela naturalização do mundo social (Bourdieu, 1993b).

Em “Os Herdeiros”, o trabalho desenvolvido por Bourdieu e Passeron (2010) mostra como os privilegiados com bens económicos são também os privilegiados com bens culturais. Em “La reproduction” (1977) os autores defendem que a estrutura económico-social da sociedade converte-se na estrutura educacional, enquanto a estrutura e a distribuição de bens económicos se convertem em bens culturais. Portanto, o capital cultural e o capital social podem ser convertidos. É o mesmo que dizer que o sistema escolar beneficia os favorecidos do sistema económico e social, excluindo e desclassificando os desfavorecidos desse mesmo sistema. O regime de ensino dispõe de ferramentas para produzir um *habitus* capaz de reproduzir a arbitrariedade cultural dominante e retratar as condições objetivas de vinculação do arbitrário, assegurando assim a reprodução sucessiva.

Segundo Garcia (2008) as relações entre as classes sociais são sempre relações de controlo e dominação, sendo o poder o instrumento de tal domínio, tornando-o um fenómeno complexo. Pode incluir-se aqui a manipulação de ideias, de símbolos e até mesmo de conceitos, seja pela expressividade nos media, seja pela expressão escolar. O sistema educacional dominante não é mais do que uma forma simbólica de dominação cultural.

Segundo Baudelot e Establet (1998), o sistema de ensino primário profissional está vinculado à cultura do proletariado, enquanto o sistema de ensino secundário superior vincula-se e reproduz a cultura burguesa. Na análise Bourdiana a escola transmite a mesma cultura, mas segundo um código mais ou menos decifrável para os diferentes recetores em função da sua origem social. O êxito das oportunidades adquiridas mostra a cultura vinculada. O *habitus* é entendido como o elemento gerador de disposições duráveis da reprodução cultural e funciona como matriz estruturante de apreciações, perceções e ações, capazes de gerar práticas reprodutivas. O *habitus* é reprodutor e transferível, pois é capaz de realizar práticas conforme a arbitrariedade colocada em diversos campos.

Segundo algumas classes, o processo escolar de eliminação diferencial é produto da ação contínua de fatores que definem a posição nas diferentes classes, com relação ao sistema escolar (Alves, 2007). A cultura das classes privilegiadas está mais próxima da cultura escolar, contudo para os outros a aprendizagem escolar é “una custosa conquista” (Flecha, 1994b, p.156). O aprendizado escolar é uma forma de aculturação e de reeducação, pois a escola permite confirmar e reforçar o *habitus* de classe. O êxito escolar tem uma relação

direta com a distância que separa o *habitus* de cada classe e a cultura inculcada pela escola. Só as famílias económica e culturalmente dominantes possuem um património próximo da cultura inculcada pela escola e isso transmite-se de uma forma natural. Estabelecer critérios de semelhança desfavorece os que são previamente desfavorecidos. Os alunos de classes sociais médias e inferiores sofrem uma seleção mais forte, porque a distância entre o capital linguístico e o capital escolar é maior do que nas classes sociais superiores.

Nos primeiros anos a influência do capital linguístico é muito forte e continua ao longo da vida (Bourdieu, 2001, 2004). Tanto para Bourdieu como para Bernstein, a estrutura social organiza formas linguísticas que, por sua vez, transmitem cultura, exercendo assim uma restrição sobre o comportamento humano. O tipo de graduação linguística atua como fator determinante no êxito dos indivíduos. Segundo o pensamento Bourdiano, os estudantes das classes populares, que acedem ao ensino superior, sofrem uma mudança e uma seleção mais forte, pois passam por um efeito de aculturação para satisfazer o mínimo indispensável de exigências escolares, em matéria de linguagem.

Todo o valor económico e simbólico da produção depende do valor que se reconhece no mercado escolar. A reprodução não é sinónima de imobilidade. A reprodução é um processo dinâmico e dialético que suscita resistências e torsões, sendo problemático o seu resultado (Bourdieu, 1981), não atribuindo um poder de criação, mas sim de legitimação e de consagração. Segundo Horcajo (1976) não é a escola que desempenha o papel determinante na reprodução das desigualdades, mas é a causa mais eficaz. Todavia, para Bourdieu e Passeron (1977), “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu & Passeron, 1977, p.45).

### *3.1.2 – Mobilidade social ou “opportunity trap”?*

A ideia base da educação sempre foi providenciar igualdade de oportunidades para alcançar o êxito e sucesso de todos. E sob esta ideia mesclada de oportunidades foi sendo desenvolvido o objetivo de que os bons empregos são poucos e que o sistema educativo tem por missão selecionar quem é que os recebe. Conquanto, esta ideia numa economia neoliberal seja atravessada pela competição do mercado laboral e já não depende somente da oportunidade dada pelo sistema educativo, pois o Estado e os seus sistemas educativos não podem continuar a garantir a empregabilidade num mercado de competição global. Brown (2003) defende que, se por um lado existe uma posição consensual que defende a expansão do

mercado laboral, perante um aumento de competências dos jovens do sistema educativo, por outro devemos estar atentos à ideia de que as estratégias desenvolvidas por determinadas classes de elite, levam a uma desadequação social e a uma reprodução educativa. Isto leva-nos a concluir que em determinadas profissões existem requerimentos e exigências, para que apenas alguns grupos sociais tenham acesso, estruturando a competição em favor do capital cultural pretendido, discutindo-se o conceito de classe e o retorno educativo das desigualdades sociais.

O conceito de *classe* pode ter muitos significados. Sobretudo descreve os grupos que se situam dentro de uma ordem hierárquica. Weber utilizou este termo para descrever a ordem hierárquica dos grupos na sociedade, levando-nos a um segundo termo, o prestígio do nível social. O termo *classe* favorecida utiliza-se com frequência para descrever os atributos sociais dos indivíduos mais beneficiados. Na era contemporânea a palavra *classe* aparece ligada ao prestígio ou nível social, entendida como *status*. Um terceiro termo denota uma descrição geral das estruturas desiguais da sociedade moderna, referindo-se também aos grupos económicos, baseados nas indicações de vantagem e desvantagem da posição social.

O termo classe também tem descrito as forças sociais, os atores sociais com poder para transformar a sociedade, contendo também grande conotação política. Pode dizer-se que a definição de classe tem estado no debate de muitos teóricos que têm desenvolvido as suas teorias segundo interpretações e conceitos de classe, em sociedades que se transformam e que se caracterizam, estratificando-as (Crompton, 1997).

Bourdieu definiu o conceito de classe identificando quatro formas de capital: o económico, o cultural, o social e o simbólico, que unidos formam e proporcionam o poder que os agentes contêm na sua luta pelas posições no espaço social. Como consequência, as classes desenvolvem-se segundo o conceito de *habitus*, entendido como um sistema de disposições compartilhado pelos indivíduos, produtores dos mesmos condicionamentos. Em *La Distinction*, Bourdieu (1986) analisa e introduz o conceito de classe como uma denominação genérica para grupos sociais, que se distinguem pelas suas condições de existência e suas respetivas disposições. O seu maior enfoque foi dado à mudança dos novos grupos sociais que emergem na luta pela disposição do espaço social. À medida que avança a tecnologia e se produzem mais excedentes, Bourdieu (1986) diz-nos que as elites, libertadas pela produção quotidiana, encontram os meios para dominar os excedentes dos bens, que lhes darão um maior domínio sobre os outros. No geral, a desigualdade aumenta com o avanço tecnológico,

pois “la existencia de la desigualdad y el conflicto por los recursos escasos es lo que hace necesaria la estratificación social” (Bourdieu, 1986, p.74).

A natureza da estratificação social de um país não pode entender-se sem a referência da posição que ocupa no sistema moderno mundial. Segundo Kerbo (2004, p.70) “los importantes cambios que han experimentado la clase media y la clase trabajadora implican una reducción de la clase media...otros efectos típicos de la posición de clase, como las desigualdades de renta y la socialización de los niños”.

A transformação que daí decorre desequilibra o grupo/classe que domina e segundo a nossa opinião (Silva, 2012a), o processo gerador de desigualdades sociais no ensino tende a ser descrito em dois pontos:

i) O valor escolar tende a equilibrar-se com o *status* social da família. O decréscimo tende a ser frequente à medida que o *status* da família é mais baixo, repercutindo-se a herança cultural numa etapa de percurso escolar;

ii) a posição social afeta os parâmetros do processo de decisão e contribuem para acentuar as desigualdades. Tendo como ponto de partida o sistema escolar e social isto mostra-nos como um aluno: a) por ação do capital cultural tem uma probabilidade variável, em função do nível social da sua família, de ter um êxito escolar determinado, igual ou superior à média; b) Com o mesmo êxito e a mesma idade tem uma probabilidade variável em função da posição social da sua família, podendo seguir uma via determinada entre aquelas que o sistema escolar oferece.

A origem principal das desigualdades no ensino reside na diferenciação dos campos de decisão em função da posição social, mais até que das desigualdades culturais. A intensidade e a relativa persistência das desigualdades perante o ensino é “esencialmente debida a los efectos exponenciales del condicionamiento de expectativas por la posición social y en medida mucho más limitada al efecto de las desigualdades culturales”(Boudon, 1983, p.173). A função social determina a posição inicial do jovem na escola e o esforço para melhorar a sua condição será tanto maior quanto menor for a sua condição social.

A estratificação mais a escolarização são iguais a desigualdades educacionais nas sociedades industrializadas, permitindo criar um valor de capacidades diferenciadas e hierarquizadas, que desenvolvem mecanismos exponenciais responsáveis de desigualdade de oportunidades perante o ensino. Por outro lado, a importância cada vez mais determinante do nível escolar, em relação ao *status* social, gera uma pressão maior nas famílias, sobretudo nos últimos anos do percurso escolar, sendo “el único factor capaz de reducir las desigualdades

ante la enseñanza en una perspectiva no utópica reside en la reducción de las desigualdades económicas e sociales” (Boudon, 1983, p.193). A pesquisa que realizámos (2012a) mostra que “quanto maior a formação dos pais maior a formação dos filhos. O capital herdado é um capital reproduzido”. Os jovens que se formam nos ciclos formativos superiores têm maioritariamente os pais formados na escolaridade obrigatória. Na nossa pesquisa afirmamos existir uma grande influência da formação dos pais, nas escolhas dos ciclos formativos médio e superior pelos seus filhos.

As oportunidades armadilhadas de que nos fala Brown (2003), fornecem-nos a ideia de que apenas uma minoria de jovens consegue aceder às melhores posições no mercado laboral. São estilos de vida que existem em minoria, sendo seleccionados pela reprodução cultural. Esta não é uma opção para a classe média, que precisa de traduzir o seu capital numa violência simbólica de valores e qualificações, que podem possibilitar o acesso que pretendem. E o acesso é muitas vezes mesclado por oportunidades armadilhadas, mais difíceis para uns do que para outros, pois a “opportunity, rather than being the glue that bonds the individual to Society, has become the focus for intensive social conflict”( Brown, 2003, p.162).

### ***3.2 – Lugar do ensino secundário – entre a Universidade e a Profissão***

Depois da segunda Guerra Mundial, os países da OCDE definiram uma outra fase da vida, a juventude, situada entre a adolescência e a idade adulta, contribuindo para o alargamento da duração do ensino escolar e para um aumento das exigências da educação, sobre uma sociedade industrializada e tecnológica. Isto resultou numa sociedade moderna em que os jovens esperam mais tempo antes de assumir responsabilidades. Nunca os jovens tiveram tantas oportunidades, mas por outro lado nunca a competição foi tão dura. Estes jovens encontram-se sem papel e sem identidade (Coleman e Husen, 1989).

Por outro lado e conforme Enguita (1985a), o abandono da escola está relacionado com o aumento do ensino de massas que varia conforme a cultura dos países. A ausência de um interesse interno dos indivíduos no processo educativo é substituída pela formulação e elaboração de interesses externos. Já não se está na escola pelo que há nela, mas sim pelo que se promete fora dela.

Para alguns jovens, como diz Schmid e Copferman (1974 citado por Enguita, 1985a, p.196), “ya no queríamos sólo legar a ser algo, sino que queríamos ser alguien”, tornando-se visível que não é importante o conteúdo, o que se ensina ou se os métodos de aprendizagem

resultam, desde que as recompensas sejam alcançadas, através de títulos académicos que podem atrair empregos com maior liberdade e menor esforço, mais prestígio e ingressos mais altos. As recompensas futuras são o que mais preocupa os jovens e isto, de facto, é motivação suficiente para alguns. A função da escola, segundo Horcajo (1976), é dividir os alunos, pois as diferenças sociais são vividas como méritos e culpas, para os quais o trabalho é a chave da independência, pois para a classe social mais baixa o esforço pedido pela escola a estes alunos é infinitamente maior que o pedido aos jovens de classe mais alta.

Contudo, é sabido que numa sociedade urbanizada a maioria dos pais trabalha fora de casa. Maioritariamente são famílias vinculadas a uma sociedade de consumo, onde os pais trabalham fora de casa e os filhos ficam mais tempo na escola. Segundo Husen e Coleman (1989) esta realidade desencadeou uma delegação de funções e de responsabilidades, pois já não é a família a única responsável pela educação dos seus filhos, mas também a instituição escolar, o que faz com que os filhos se vinculem a esta norma. No entender destes autores isto origina uma segregação da escola, pois agora os jovens, assim como os seus pais, observam a influência dos estudos escolares, vendo até que ponto se exerce influência e condicionamentos para um futuro e uma posição social. Os jovens apercebem-se de que a competência nos estudos e no trabalho é mais exigente que nunca e que a escola cumpre uma função de seleção.

O prolongamento da duração dos estudos foi a medida usada para mais adequar e tentar atenuar as dificuldades do emprego para a juventude. Os estudos desenvolvidos por Januário, Gomes, Veloso e Parente & Gonçalves (1997), mostram que a necessidade das políticas de emprego e formação devem ser colocadas como prioridades, para que no sistema produtivo possa existir uma articulação estreita entre dinâmicas educativas, formativas e produtivas, no âmbito de cada sistema de emprego. Desta forma e segundo Husen e Coleman (1989), as reformas educativas desenvolveram-se segundo um processo de democratização. Em primeiro lugar pela redução das diferenças entre as diversas vias de estudos e uma elevada proporção de grupos que continuam a estudar, passando de um ensino geral para um ensino estratificado. Em segundo lugar e segundo estes autores, o número de anos que o jovem continuava a estudar prolongou-se e o ensino secundário tornou-se património de uma minoria privilegiada, seleccionando este caminho para atingir a idade adulta.

Conforme Green et al (2001) nos seus estudos sobre convergências e divergências no sistema educativo, a educação é um bem posicional e em contraste com os bens materiais, dos que dispõem deles, contrasta com uma economia posicional, ou seja, a educação é marcada

por limites de crescimento socialmente impostos. Afirmam estes autores que “donde unas personas gana en educación, otras pierden, puesto que las calificaciones sólo son valiosas en el mercado de trabajo en la medida en que no todo el mundo dispone de ellas” (Green et al, 2001, p.117).

O ensino secundário geral descreve as formações ligadas à preparação para o prosseguimento de estudos pós-secundários e superiores, o que abrange uma multivariada de percursos. Esta variedade descreve desde percursos académicos ao percurso mais comum no ensino secundário tradicional, até itinerários escolares mais ligados ao mercado de trabalho. Não obstante, a educação dita “geral” (Modelo Escolar), esteve sempre ligada no ensino secundário à preparação para o prosseguimento de estudos superiores, tal como à educação profissional (Modelo Dual e Não-Formal) sempre se atribuiu a função de preparação para o trabalho (Azevedo, 1999).

A expansão da educação universitária está associada ao conceito de inflação, pois se o capital económico é maior que o custo dos recursos, isto leva a um aumento desses mesmos recursos. Se mais jovens procuram qualificações certificadas, como acontece na formação profissional e universidades para determinados empregos e se o número dos cargos dessas profissões não aumentar perante a procura, ocorre uma inflação de qualificações, surgindo uma sociedade sobre qualificada (Brown, 2003). Comprova-se desta forma uma descida social, pois encontramos jovens que são forçados a voltar à escola para tirar outras especializações, favorecendo aqueles que têm um capital inato alto, cultural ou económico, com recursos que os possibilitam entrar no mercado de trabalho. O diploma não está na mão do capital adquirido, mas sim na mão do capital inato.

Em Espanha, como se disse anteriormente, organiza-se o ensino profissional em dois ciclos, o CFGM e o CFGS, em íntima articulação com a educação geral, estando associado a uma perspectiva de “transporte”, orientada para uma continuação de estudos, relacionando o Ciclo Superior à Universidade e o Ciclo Médio ao mercado de trabalho. As diferenças entre os dois tipos de programas de formação e as distinções sociais que sobre eles recaem variam substancialmente e são responsáveis pela enorme diversidade de fluxos na sua procura social.

Por conseguinte, em alguns países o ensino profissional está normalmente legitimado pelo modelo escolar, designado por “vocational education”, enquanto o conceito de formação profissional está geralmente mais distanciado dos referentes escolares, dos seus planos de estudo, bem como das suas normas de avaliação e de certificação. A este conceito está associado o termo *training* e um contexto de educação menos formal.

Contudo, ao longo desta investigação, procuramos discutir os efeitos concretos das políticas educativas, nomeadamente do ensino profissional nos países em estudo, Espanha e Portugal, onde é dominante o modelo escolar de organização do ensino secundário, questionando-se as políticas democráticas e os seus efeitos concretos.

O ensino geral em Portugal e a via de *bachillerato* e Ciclo Formativo de Grau Superior na Catalunha – Espanha, torna-se o ensino eleito, pois é a via privilegiada de acesso às mais altas credenciais escolares, as mais prestigiadas em termos sociais e que conferem habitualmente as maiores recompensas socioeconómicas. Como advoga Azevedo (1999) os modelos preteridos pelos jovens são comparados em função “não só da sua relação de proximidade (subordinação) com o ensino superior, mas também da sua relação de proximidade (e também de subordinação) com o tipo de ensino secundário mais vincadamente pré-universitário” (p.38).

Todavia, o ensino profissional tanto em Espanha como em Portugal,

“Está também frequentemente polarizado a jusante pela obtenção de um diploma técnico e pela expectativa de ingresso imediato no mercado de emprego, assumindo neste caso os percursos técnicos e profissionais um carácter terminal, mas em todo o caso não necessariamente mais autónomo face ao ensino superior” (Azevedo, 1999, pp40).

À medida que aumenta a importância das titulações, os pais tentam pressionar os seus filhos para ingressarem em escolas secundárias, na tentativa de delinear um caminho mais direto para a obtenção de graduações ou titulações mais prestigiadas. Uma das razões primordiais na transição realizada na escola secundária, pelos jovens vindos das classes trabalhadoras, encontra-se ligada à pressão dos pais.

Na atualidade, pretende-se alongar a fase da adolescência e preparação para a vida adulta, esperando desenvolver nestes jovens conhecimentos, atitudes e valores, preparando-os para uma cidadania concreta e ativa, tornando-se assim importante o desenvolvimento moral e a formação pessoal dos jovens no ensino secundário. A diversidade de alunos existe dentro de postulados que se conhecem numa época neoliberal, num período de ambiguidades, num relativismo cultural e ausência de como se deve encarar a educação e a formação para o trabalho.

A inclusão para o trabalho, para a educação e para a formação são direitos humanos e constituem requisitos fundamentais para o acesso ao emprego, respeitados por uma “sociedade de conhecimento”, num amplo contexto de regionalização, tecnologização e de globalização (Jover, 2006). Já não existe um trabalho sem uma formação adequada e, por sua vez, um trabalho respeitado inclui uma formação ajustada, uma qualificação e uma

atualização (Abdala, 2004). Em 2008, a Comunidade Europeia refere que se deve credibilizar e investir cada vez mais no capital humano, para que se possa atingir o desenvolvimento da sociedade europeia, "investing more and more effectively in human capital and creativity throughout people's lives are crucial conditions for Europe's success in a globalised world" (CE, 2008)<sup>49</sup>, realçando a importância extrema do sistema educativo profissional, como um sistema inovador para a coesão social e de desenvolvimento económico, refere ainda que:

“Vocational education and training (VET) is an essential part of lifelong learning which covers all relevant levels of qualification and which should be closely linked to general education and higher education. Lying at the heart of both employment and social policies, VET not only promotes competitiveness, business performance and innovation in the context of a globalised economy, but also equity, cohesion, personal development and active citizenship”( CE, 2009/C 18/04)

O Estado é mediado por interesses e pontos de vista de atores transnacionais, como vimos nos primeiros capítulos. Contudo, em Espanha, diz-nos Otero e Ure (2012) que o sistema educacional profissional (VET) é caracterizado por uma forte descentralização para as entidades autónomas, envolvendo-as e repartindo as funções sociais e económicas das suas agendas, havendo por isto uma estreita ligação com a demanda do mercado e a oferta educacional, adequando o trabalho à formação.

Em Dezembro de 2002, o Conselho Europeu refere que a “education and training are indispensable means for promoting employability, social cohesion, active citizenship, and personal as well as professional fulfilment”. A educação e a formação integram desta forma uma resposta económica mas também social, num mundo globalizado. Existe, sem dúvida, um consenso entre formação e educação, sendo estes conceitos basilares na formação económica/social. A OCDE considera que graças às reformas implementadas desde os anos noventa, o crescimento económico em Espanha tem sido notório. As reformas (LOCFP, LOCE, LOU), segundo esta Instituição, tiveram como objetivo melhorar a qualidade na educação, diminuindo o fracasso escolar e a descentralização das políticas educativas, possibilitando às escolas adaptar o entorno educativo e social em que se encontram os seus jovens.

Navas, Martinez e Gomez (2004) referem que as condições familiares e as condições socioeconómicas são as condicionantes fulcrais nas quais os jovens realizam os seus

---

<sup>49</sup> Nas conclusões de 22 de Maio de 2008, relativas à educação e formação de adultos (JO C 140 de 6.6.2008, p. 10.) o Conselho Europeu reconhece o papel crucial que estas podem desempenhar para a consecução dos objetivos da Estratégia de Lisboa.

percursos e tomadas de decisões face à continuidade dos estudos, dependendo sempre do *habitus* social, pois para estes autores

“si lo que deseamos es una mayor calidad en la educación, se debe buscar el camino que haga posible la igualdad de oportunidades. Esto implica acercar posiciones entre los capitales culturales y sociales de las distintas clases sociales, permitiendo que quienes menos tengan más tiempo permanezcan” (ibid., pag.70).

No entanto, para Sierra (2001), socializar os jovens nos valores do mercado de trabalho através do sistema educativo é uma ação tomada fora do perímetro escolar, dependendo de políticas de diferentes grupos de poder e do governo local. Pela LOGSE em Espanha, junto com o aumento do desemprego, a orientação profissional tem tomado uma direção com alguma prioridade. Não obstante isto, deve tomar-se em conta que, para este autor, existe uma contradição do enfoque político – económico e hegemónico, em que os jovens são vistos como meros elementos do sistema produtivo do mercado.

### **3.2.1 - Reprodução das relações sociais de produção**

A desigualdade entre o sistema de ensino e as oportunidades do mercado laboral, produzem um desajuste social que afeta toda uma geração escolar. A geração que chega ao ensino secundário tem esperança de que, através da formação, possa alcançar postos de trabalho melhores, mas esta expectativa é desmentida pela realidade oferecida pelo mercado laboral, como afirmam Alonso e Mas (2009).

A desilusão coletiva que resulta do desajuste estrutural entre as aspirações, as oportunidades e a identidade social, que o sistema de ensino parece prometer e a identidade que parece realmente oferecer no mercado de trabalho, encontra-se na base do desapego e do insucesso escolar<sup>50</sup>. Esta forma de desafeto atinge de formas distintas as classes sociais. Para os filhos de classes sociais médias-baixas, esta passagem tem como efeito introduzir uma dialética de fracasso, entre as titulações alcançadas e as metas atingidas, expressando-se desta forma o abandono escolar e a desilusão com um sistema social/escolar com promessas frustradas (Bourdieu, 1988).

O que está aqui explícito já não é o fracasso individual, mas sim o fracasso da própria instituição escolar. Esta desqualificação escolar que afeta toda uma geração, com titulações superiores à geração precedente, encontra-se na base da desilusão coletiva que leva

---

<sup>50</sup> Ver algoritmo apresentado na página 109

esta geração enganada e desencantada a assumir valores sociais e culturais diferentes dos esperados (Brown, 1992).

Os trabalhos de Bowles e Gintis, Bourdieu e Passeron e de Baudelot e Establet, já anteriormente sublinhados, vieram caracterizar um sistema escolar que atua em conformidade com o "*status quo*" social, servindo interesses de elites dominantes, pelo exercício de um controlo social e pelo reforço das desigualdades existentes. O sistema escolar, como designa Azevedo (1999), "serve os interesses da ordem capitalista da sociedade moderna, não escapando, por isso, a promover as desigualdades de classe e a reproduzir os valores, os comportamentos e as características de personalidade necessárias a uma sociedade repressiva" (p.114).

Nos trabalhos dos pesquisadores franceses Bourdieu e Passeron, a importância dada à educação, como papel principal na reprodução da estrutura social dominante, é fulcral. Permite ao sistema escolar transmitir e legitimar a "cultura" que é vinculada como um "*habitus*", interiorizando percepções, representações e práticas como violência simbólica, conduzindo os dominados a legitimarem a cultura dominante.

Porém, os economistas e pesquisadores norte-americanos Samuel Bowles e Herbert Gintis, seguindo a mesma linha neomarxista, discutem a importância dada à Educação na reprodução das desigualdades económicas e subordinam a sua empresa educativa à produção da força de trabalho, tal como a economia capitalista a requer. A escola habitua a um certo tipo de relações de trabalho, pois o sistema escolar produz uma mão-de-obra adequada à divisão do trabalho nas empresas, distribuindo os alunos segundo as suas origens sociais e os lugares que irão ocupar de futuro no sistema de produção. As escolas são observadas como *loci*, onde se podem obter certificados que são interpretados como passaportes para aspirar à ocupação de lugares no mercado de emprego.

A representação neoliberal da Educação assemelha-se também a um mercado competitivo, especializado na produção de serviços educativos que pretendem servir determinadas classes, segundo determinados *habitus* e campos simbólicos. Esta representação tem uma grande e forte componente social, uma vez que são as famílias a escolher para os seus filhos uma *boa educação* (Laval, 2004). Por isso, uma boa educação representa mais do que um consumo, representa acima de tudo uma inversão. Estudar numa boa escola e tirar um bom curso, são fundamentais para o êxito escolar e para a ascensão social.

No estudo corrente desta investigação pretende-se mostrar que a reprodução escolar é também uma reprodução social. O capital económico de determinadas famílias legitima a

produção social de gerações futuras. A crise da educação é uma crise de legitimação de cultura, quando esta tende a reduzir-se à ordem da utilidade social e do produto económico.

As decisões dos jovens, perante os difíceis contextos do mercado de trabalho, surgem devido às mudanças laborais e às exigências do mercado de trabalho. Segundo Green et al (2001) existem dois aspetos importantes para este desenvolvimento. O primeiro relaciona a crescente deslocação académica que se deteta em todos os estados-membros. O segundo relaciona-se com a crescente tendência dos jovens para acumularem títulos, com o propósito de melhorarem a sua posição no mercado laboral. Para estes autores os cursos profissionais podem servir como uma catapulta, não para a inserção do mercado laboral, mas para ascender dentro do sistema educativo, significando por isso um deslocamento académico. Por outro lado, o próprio carácter geral dos cursos profissionais no seu itinerário vocacional oferece oportunidades de progressão. Para Green, Leney e Wolf, a aparente estabilidade que existe entre os cursos profissionais e os cursos gerais da educação secundária, esconde o que afirmam ser um fenómeno de deslocamento. Se a formação é aprender para realizar um trabalho, a certificação é o conteúdo que credibiliza a aprendizagem para a obtenção desse trabalho.

### *3.2.2 - “Europeização do conceito de trabalho”*

Como vimos em capítulos anteriores, a noção de trabalho foi-se modificando ao longo dos tempos, assim como também a noção de educação nas nossas sociedades e a introdução do conceito de formação profissional, subjacente a estas linhas de pensamento.

Segundo Ortega e Rosa (2002) as transformações decorridas no âmbito da política da economia e dos valores intranacionais, decorridos ao longo destes anos, são descritas como um aumento de desigualdade social, numa lógica de fragmentação do trabalho em novos mercados flexíveis, noção muito diferente da vivida na época fordista, onde predominava uma produção em série e modelos industrializados.

Na época do Fordismo as transformações sociopolíticas evidenciavam-se entre um sistema de bem-estar, político e social, comum ao sistema corporativista de mediação e uma regulação de interesses, enquanto em plena época pós fordismo a função do Estado é recortada e promove-se uma crise do papel do Estado como regulador, subordinado ao poder político.

Não se pretende, neste momento, criticar a globalização, pois sabemos que se trata de um desenvolvimento natural da economia e não se pretende, sobretudo, negar a sua influência

na sociedade. Mas não podemos refutar que o efeito político de determinadas meias verdades, pouco divulgadas e pouco fundamentadas, mobiliza estratégias e políticas sobre uma plataforma pouco alicerçada, na ideia de que a globalização agrada a todos e não há perdedores. Abordar com seriedade a questão da globalização na educação requer que rompamos com alguns conceitos predeterminados. Beck (1998) afirma que só assim se pode desnivelar a ideologia da globalização.

A elite do poder económico, financeiro e produtivo do mercado é a maior beneficiadora de todo este processo, trazendo desigualdades e mudanças nas classes sociais das sociedades. Não se pretende nesta investigação debater e aprofundar os conceitos largos da globalização, mas contudo parece-nos bastante prudente neste momento, fazer uma incursão às tendências da globalização desenvolvidas por Ortega e Rosa (2002), no seu trabalho sobre mudança social e emprego.

Para estes autores o modelo de trabalho parcial leva a situações de precariedade e a diversificações das formas de emprego, com estratégias empresariais flexibilizadas. A primeira ideia recai sobre o dinamismo do comércio mundial. Existe uma forte tendência para a comercialização entre a tríade Estados Unidos, Japão e Europa, países industrializados com forte poder económico e político, com uma robusta regionalização de flexibilização do mercado, motivadas quer pela confiança estabelecida, quer pela proximidade regional. Uma segunda ideia descreve o eufemismo da globalização, recaindo sobre a noção de transnacionalização produtiva, onde o espaço nacional cede ao espaço transnacional, pois muda a divisão social do trabalho e descentraliza-se a produção.

A distinção da massa social a ocupar os lugares do mercado de trabalho tem uma importante conceção a salientar, pois os estrangeiros do primeiro mundo ocupam lugares de estratificação laboral, hierarquicamente superiores aos estrangeiros oriundos de países em desenvolvimento, ocupando lugares no mercado de trabalho considerados de baixa colocação (Rosa e Ortega, 2002).

Embora a complexidade da questão obrigue a uma profunda análise, citamos um autor que, com muito humor, descreve um conceito de globalização, explicitando o que se deveria ou não dizer sobre este tema na esfera pública.

*“En la época victoriana, no se podían mencionar lo pantalones en presencia de una señorita: Hoy por hoy, no queda bien decir ciertas cosas en presencia de la opinión pública: el capitalismo luce el nombre artístico de economía de mercado; el imperialismo se llama globalización; las víctimas dei imperialismo se llaman países en vías de desarrollo, que es como llamar niños a los enanos; el oportunismo se llama pragmatismo; [...]*

*los pobres se llaman carentes, o carenciados, o personas de escaso recursos; el derecho del patrón a despedir al obrero sin indemnización ni explicación se llama flexibilización del mercado laboral”*  
(Galeano,1998:27)

A globalização veio melhorar as condições de comunicação, incentivar a interação cultural e descobrir novos horizontes. Mas os adjetivos colocados em prática no nosso léxico quotidiano não mudaram, apenas se transformou o seu fenótipo, a sua predisposição genética mantém-se.

Para Joseph Stiglitz (2002) “actualmente la globalización no funciona”. Não funciona para muitos milhões de pessoas pobres no planeta, não funciona para o ambiente, nem para a economia mundial, contudo, aumentou as oportunidades de mercado e criou uma sociedade global que luta pela igualdade de justiça. Tanto para Charlot (2007a) como para Bauman (2003) o problema não é a globalização, mas sim a sua gestão que reside nas instituições como o FMI, o Banco Mundial e a OMC, que são aquelas que estabelecem as regras do jogo, servindo os interesses particulares de países industrializados. A teoria do capital humano, como vimos anteriormente, sugere que os jovens que prosseguem os seus estudos esperam que a vantagem seja mais intensa, superior ao custo inerente à instrução recebida. No momento em que esta relação deixa de existir, o jovem deixa a escola e busca um emprego, este é de facto o pilar de toda a teoria do capital humano de Schultz.

Isto faz-nos rejeitar a ideia de que, como defende Brown (2003), a globalização veio transformar a natureza das oportunidades e a competitividade. À medida que as oportunidades de acesso à educação sobem, será mais difícil para os jovens conseguirem seguir um caminho de competição. Os jovens provenientes de classes médias baixas, têm esperança num ensino de uma economia de conhecimento, exacerbada pela expansão do próprio ensino, mas o fosso aumentou, entre aqueles que conseguem alcançar um emprego com a sua formação e os que não conseguem. O mercado de trabalho não acompanhou esta expectativa, pois a oportunidade de uns depende da oportunidade de outros.

No nosso estudo (2012a) discutimos a situação atual em que se encontram os jovens no mercado de trabalho. Quando questionados sobre a sua situação no mercado de trabalho, ambos os jovens provenientes dos dois ciclos de formação profissional em Barcelona afirmam ser “razoavelmente satisfatória”, sendo ligeiramente superior esta opinião nos jovens dos ciclos formativos superiores (tabela XI e figura 19), sendo estes quem mais responde com maior esperança no futuro. Como nos indica Mills (1966) a satisfação com o trabalho baseia-se frequentemente em satisfação do *status* decorrente das relações sociais no emprego.

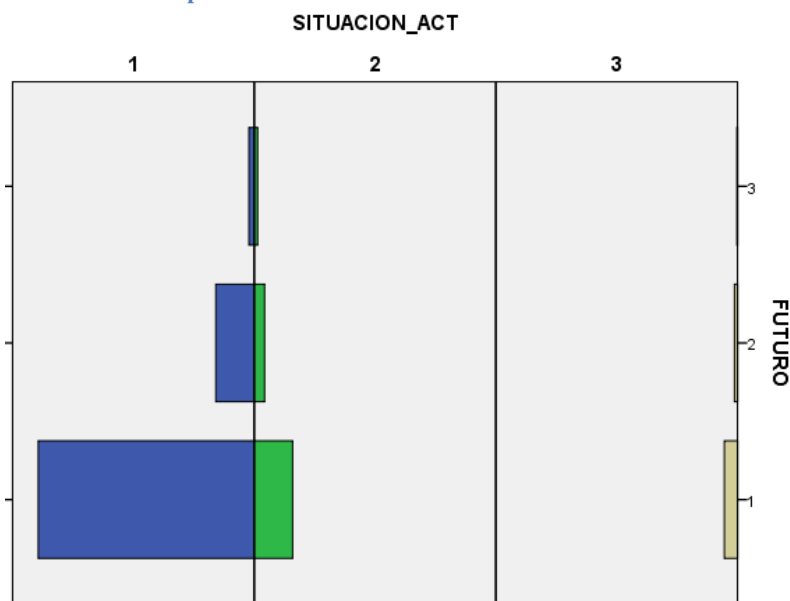
Nos ambientes de grande desigualdade social passa a haver uma relação de poder dentro de um sistema hierárquico desigual por natureza e por estatuto. A expectativa é que os subordinados (dominados), cumpram as ordens dos detentores de maior poder (dominantes), perpetuando uma desigualdade existencial.

Tabela XI– Estudo das opções, por frequência da situação atual, de jovens em mercado educativo/laboral, relacionado com os ciclos formativos de grau médio e superior

|         |                                | Frequência |       |
|---------|--------------------------------|------------|-------|
|         | 1 – Razoavelmente satisfatória | 35895      | 67,4% |
|         | 2 – Insatisfatória             | 7223       | 13,6% |
|         | 3 – Não sabe                   | 2499       | 4,7%  |
|         | Total                          | 45617      | 85,7% |
| Missing | System                         | 7634       | 14,3% |
| Total   |                                | 53251      | 100%  |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da ENTEFII

Figura 19– Análise da interpretação da sua situação atual, por perspectiva no futuro, nos jovens questionados dos ciclos formativos de Grau Médio e Superior



Nota: 1 – Razoavelmente satisfatória; 2 – Insatisfatória e 3 – não sabe (Situação atual); 1 – este curso vai ajudar-me imenso; 2 – Acho que este curso vai ajudar-me um pouco; 3 – O curso não me vai ajudar em nada (Futuro)

Fonte: Silva, 2012a

Nas famílias profissionais analisadas parece haver uma maior adequação ao trabalho desempenhado por parte dos jovens com formação em ciclos formativos superiores, do que em jovens formados em ciclos formativos médios (tabela XII). Neste estudo, foi também possível observar que são os jovens formados em ciclos formativos superiores que detêm as

profissões mais ligadas à análise e à supervisão/gestão. Isto implica uma maior motivação para o trabalho, para a formação e uma maior responsabilidade no emprego. Como se pode observar na figura 20 e no trabalho por nós desenvolvido “um maior capital social e cultural nos ciclos formativos de grau superior (...), leva a um maior capital económico”(Silva, 2012a). Podemos observar que as titulações do *bachillerato* (4) e CFGS (7), são aquelas onde o retorno económico é maior. Pelas palavras de Mills (1966, p.250) obter o prestígio e o *status* social que acarreta um salário elevado, pode ser a melhor definição da satisfação profissional e essa satisfação não tem nenhuma relação com a experiência artesanal, considerada como necessidade básica e plena da atividade humana.

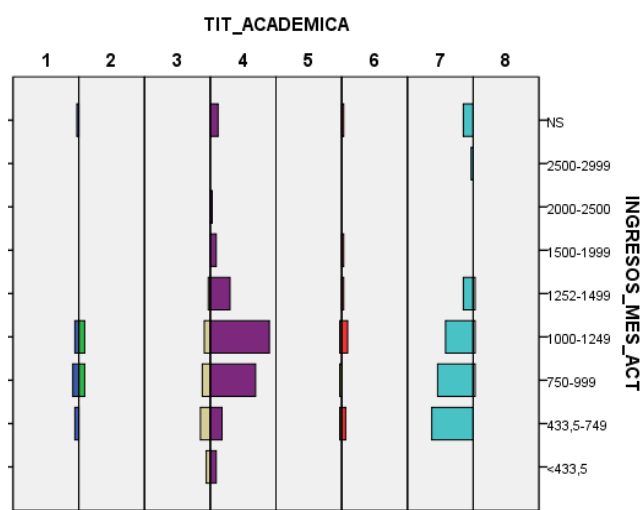
O *status* conferido pelo exercício de determinadas qualificações e por determinados níveis de salário, no CFGS e CFGM, pode ser a principal fonte de satisfação ou de humilhação no trabalho e o efeito psicológico desta divisão detalhada do trabalho, depende do trabalhador sentir que pode progredir ou regredir na sua carreira profissional.

Tabela XII– Estudo de frequência sobre a opinião da relação entre o atual emprego e formação recebida.

|  |                     | Frequência |       |
|--|---------------------|------------|-------|
|  | Inferior à formação | 5734       | 23,4% |
|  | Adequado à formação | 17889      | 73,0% |
|  | Superior à formação | 882        | 3,6%  |
|  | Total               | 24505      | 100%  |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da ENTEFIL

Figura 20- Salários mensais por titulação académica, Entefil 2005

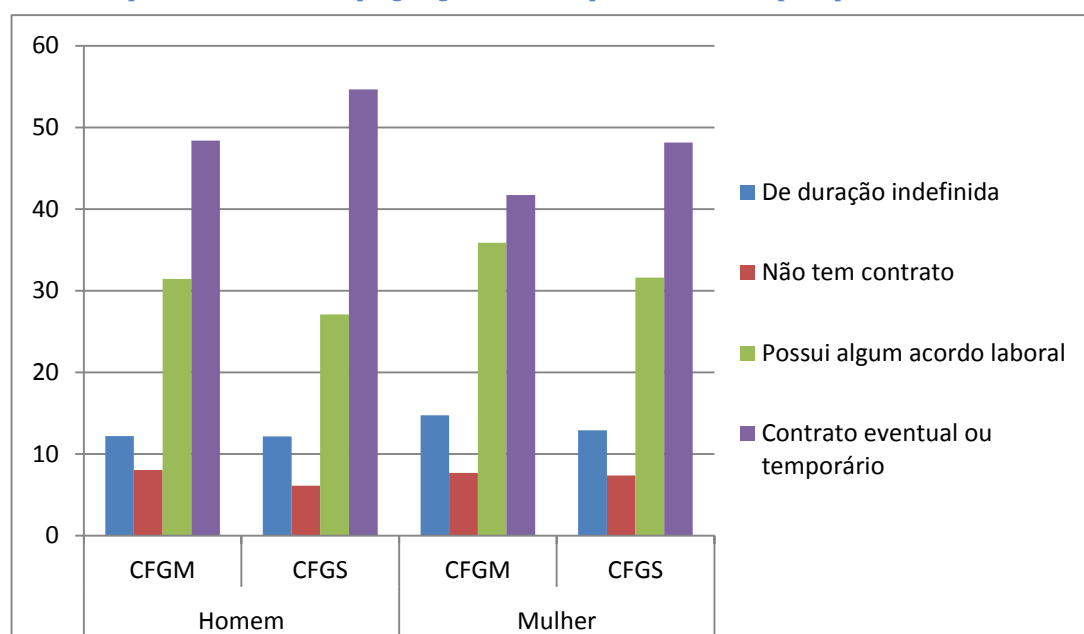


Nota: 1 – ESO, alunos graduados no ensino secundário obrigatório; 2 – AESO, alunos que abandonaram o ensino secundário; 3 – CFGM, alunos graduados com o ciclo médio profissional; 4 - GBLO, alunos com diploma do *bachillerato*; 5 – FIP, alunos que têm o curso de formação Inicial; 6 - ET-CO, alunos que finalizaram um curso técnico de escolas de ofícios; 7 - CFGS, alunos graduados com o ciclo profissional superior; 8 – não sabem; INGRESOS – valores de salário em euros

Fonte: Silva, 2012<sup>a</sup>

Na nossa investigação (2012a) colocamos em relevo a diferença entre géneros nos dois ciclos formativos profissionais em Barcelona. Parece existir uma frequência maior de mulheres a estudar nos ciclos formativos de grau superior do que no grau médio e, durante o período analisado, são elas quem mais consegue encontrar um emprego significativo no ciclo formativo superior. Não obstante, é o homem quem maioritariamente consegue encontrar um emprego diretamente nos dois ciclos, embora seja ligeiramente maior no CFGM, enquanto a mulher (ver figura 21), passa mais por períodos de outras situações, até encontrar a situação ideal. Conforme se pode observar na tabela XIII, é no ciclo formativo de grau médio que se observa a maior percentagem de emprego com situação indefinida e com contrato de trabalho de “mais de 18 meses”.

Figura 21– Jovens que acederam ao 1º emprego significativo, no período analisado por tipo de contrato



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Entefil, 2012

Tudo isto parece ir ao encontro da ideia de que quem mais investe na educação e formação é de facto quem possui mais formação e mais qualidade de emprego. Quanto maior for a formação, maior é a possibilidade de conseguir um emprego estável.

Cada sistema é um reflexo de um conjunto de sistemas. O sistema de educação é um sistema reflexivo da sociedade que o engloba e integra, interrelacionando-se e explicando ao mesmo tempo o campo de forças simbólicas geradas. A educação recebe da sociedade os *inputs* e é para a sociedade que o sistema envia os seus *outputs*. Este *output* inclui o indivíduo formado e os conhecimentos desenvolvidos. Nesta análise empírica constatou-se que os

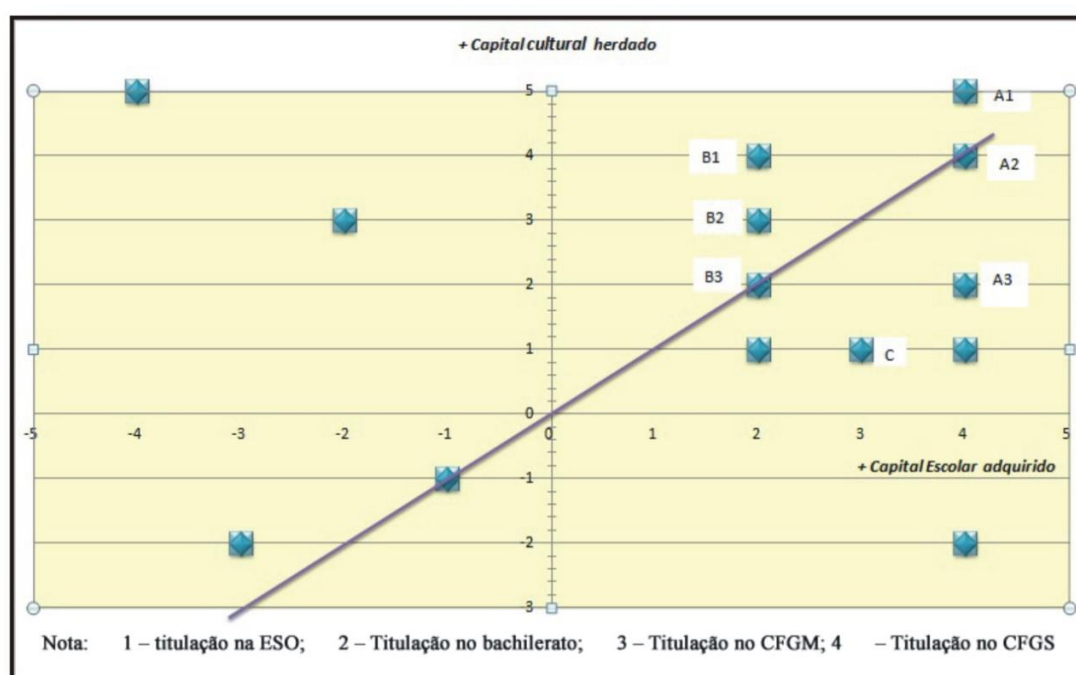
jovens formados dos Ciclos Formativos recebem da sociedade diferentes objetivos e com diferentes demandas. Seja pela forma de acesso aos ciclos, seja pela demanda do mercado de trabalho.

Tabela XIII– Jovens que acederam ao 1º emprego significativo, no período analisado por duração média de emprego

|                                                                                       | CFGM   | CFGS   |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|
| 1º Emprego significativo, durante o período                                           | 100,00 | 100,00 |
| De duração indefinida (permanente)                                                    | 13,35  | 12,53  |
| Duração indefinida (contrato eventual o temporal, algum acordo laboral, sem contrato) | 86,65  | 87,47  |
| Duração do emprego:                                                                   |        |        |
| - Entre 6-8 meses                                                                     | 2,75   | 3,74   |
| - Entre 9-12 meses                                                                    | 3,74   | 5,22   |
| - Entre 13-18 meses                                                                   | 6,06   | 6,39   |
| - Mais de 18 meses                                                                    | 74,09  | 72,11  |
| - Duração média em meses                                                              | -      | -      |

Fonte Elaboração própria, a partir dos dados do INE,2012

Figura 22– Esquema hipotético – teórico da relação entre capital adquirido e herdado



Fonte: Elaboração própria

Pelo estudo realizado verificou-se haver uma grande influência entre os pais formados na escolaridade obrigatória e a aquisição de formação dos seus filhos. Para os possuidores de um forte capital escolar, que herdaram um forte capital cultural, espera-se um

capital social e económico que lhes conferira um *habitus* social tranquilo, num campo simbólico de uma sociedade. Pela análise realizada podemos observar que aqueles que contêm um alto capital cultural herdado, como é o caso de B1 e B2, estão situados fora da linha X, que marca a reconversão do capital cultural em capital escolar. Já os que se situam no ponto A3 marcam uma reconversão do capital cultural pelo capital adquirido, registando desta forma uma relação mais escolar. Aqueles que são formados pelos ciclos formativos profissionais superiores (capital escolar adquirido), conseguiram obter uma maior reconversão do capital cultural pelo capital adquirido.

Para o sistema se equilibrar deve continuamente assegurar um mecanismo de *feedback* para o interior do próprio sistema. Nesta análise podemos observar como a estrutura da sociedade (formação dos pais e legislação), promove a estrutura de uma sociedade futura. A cada projeto educativo corresponde um projeto de organização da sociedade.

Os centros escolares que ministram estes dois ciclos na própria sociedade organizam-se sob uma

“.. formación social determinada, el SE dominante puede constituir el TP( tipología pedagógica) dominante como TE(tipología de ensinagment) sin que ni aquellos que lo ejercen ni aquellos que lo sufren dejen de ignorar su dependencia respecto a las relaciones de fuerza que constuyen la formación social en la que se ejerce, porque: 1)produce y reproduce, por los medios propios de la institución, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación, que son al mismo tiempo las condiciones suficientes de la realización de su función externa de reproducción de la cultura legitima y de su contribución correlativa a la reproducción de las reacciones de fuerza; y porque 2) por el solo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce...” (Bourdieu,1977,p.108)

O aumento significativo dos alunos que concluem o ensino obrigatório, seja em Portugal seja em Espanha e que seguem o ensino profissional, diminuiu a segmentação vertical entre os dois níveis de ensino. No entanto, produziram-se novos mecanismos de diferenciação socioeducativa, isto é, novas configurações da segmentação vertical, a saber, desvalorização dos diplomas de níveis cada vez mais altos no sistema educacional e mudanças das qualificações requeridas no mercado de trabalho. Uma série de mudanças significativas tem vindo a nivelar o ensino e a forma de ensinar, (re)formando a sociedade. Um dos motivos desta mudança é o crescente interesse e importância que é dada ao conhecimento técnico e científico caracterizador da sociedade moderna (Llavador, 2002, 2004). Pois, como dizia Paulo Freire (1996), é necessário ensinar não só ler a palavra, mas ensinar a ler o mundo.

## SINTESE

---

Este capítulo aborda a teoria do espaço social de Pierre Bourdieu, procurando compreender e explicitar o papel da educação e do capital cultural na reprodução de desigualdades sociais, tendo por base as representações sociais do ensino profissional em duas cidades europeias. Bourdieu afirmava que existem no mundo forças sociais que constroem e modelam o campo social, orientando práticas e representações. Estas representações são modeladas pelo efeito do *habitus*, entendido como uma estrutura de organização e de prática. Segundo Bourdieu as estratégias de reprodução social, têm em conta práticas que levam o indivíduo a melhorar ou a manter o espaço social, dependendo do capital familiar e das estruturas sociais familiares.

Ao longo da presente investigação discutimos como as relações sociais de produção, foram alterando o conceito de trabalho e como a dialética educação-trabalho se foi construindo sob a influência de políticas transnacionais. A relevância do capital cultural e do sistema de ensino profissional estudados, parece indicar que a estrutura social de um país e suas relações intergeracionais, dependem do percurso histórico e da sua implicação com o sistema capitalista mundial.

Coerentes com esta preocupação mostrámos que os jovens de Barcelona, que frequentam um ciclo superior de formação profissional, parecem estar mais motivados e detêm profissões que permitem alcançar um maior capital económico. Equacionámos também que os jovens que se formam nos ciclos de graduação média, têm um perfil socioeconómico baixo e estão orientados para o mercado de trabalho e não para a continuidade dos estudos. O prestígio alcançado pelos ciclos de formação de graduação superior, parece predispor para uma violência simbólica na manutenção de um capital cultural e social alto, para o qual nos remete Bourdieu. Nos dois países analisados, a situação da representação social da educação e do ensino e as suas desigualdades sociais, devem-se a muitos fatores, nomeadamente à História e no caso de Portugal a uma herança do Estado-Novo, que nos deixou um legado de dependência sobre o poder central. Possuímos todo um traço distinto nesta representatividade social, e esta aceitação da desigualdade e diminuição à distância do poder central, só irá diminuir mediante um aumento da riqueza do país e da educação da sua população. Todo o jogo de relação de poder promove, no seio da educação, uma distância e proximidade às posições de poder, no qual o capital social, cultural e económico é contextualizado e reproduzido.

**PARTE II – ESTUDOS EMPIRICOS DA ANÁLISE  
REALIZADA EM BARCELONA E EM LISBOA**

*Every path we take leads to fantasies about the path not taken*

Halcolm Beazley

(Patton, 2002, p.257)

- *What did you learn in your readings today? -  
Asked Master Halcolm.*
- *We learned that a journey of a thousand miles  
begins with the first step – relied the learners.*
- *Ah, yes the importance of beginnings – smiled  
Halcolm.*
- *Yes, I am pluzzled – said a learner. – Yesterday I  
read that there are a thousand beginnings for  
every ending*
- *Ah, yes, the importance of seeing a thing through  
to the end – affirmed Halcolm.*
- *But wich is more important, to begin or end?*
- *Two great self-deceptions are asserted by the  
world's self-congratulators: that the hardest and  
the most important step is the first and that the  
greatest and most resplendent step is the last.  
While every journey must have a first and last  
step, my experience is that what ultimately  
determines the nature and enduring value of the  
journey are the steps in between. Each step has  
its own value and importance. Be present for the  
whole journey, learners that you are. Be present  
for the whole journey.*

Halcolm Beazley

(Patton, 2002 p. 317)

## INTRODUÇÃO

---

Após a revisão de literatura apresentada na primeira parte desta investigação e sobre a qual subjaz toda a fundamentação das questões a analisar, interessa-nos sobretudo centrar a nossa atenção no trabalho empírico que desenvolvemos sobre as opiniões e percursos educativos. Este trabalho foi baseado na amostra sociodemográfica das duas cidades e reflete a metodologia desta investigação. A escolha do domínio “mobilidade social no ensino profissional” justifica-se dentro do contexto de uma comparação do ensino e formação entre dois países do sul da Europa, emergentes de políticas transnacionais, que como já atrás referimos, têm vindo a influenciar todos os campos da atividade humana, nomeadamente a educação e a formação. Como o ato de comparar é em si um ato observável que leva à identificação de semelhanças e diferenças em diversos aspetos (Khôi, 1981), a sua interpretação a partir dos contextos que lhe pertencem leva a uma melhor compreensão do processo educativo. A influência de observar e comparar passa a ser vista como um fenómeno que, como Teodoro (2002, p.11) descreve, “tem vindo a tornar-se, progressivamente, um tema central nos debates políticos, a nível nacional e internacional”.

Pela visão holística da educação nos dois países, pretende-se refletir sobre o ensino profissional e avaliar o impacto projetado na vida dos jovens, observado pelas suas opiniões. Reconheceu-se na primeira parte desta investigação o papel decisivo na normalização das políticas educativas de uma agenda que formula um mandato, mais ou menos explícito, que fixa prioridades e estabelece normas, conforme a centralidade de cada país (Teodoro, 2003). A questão institucional, diga-se primeira questão, “*como foi formado este mandato para o ensino profissional e que lugar ocupa na educação?*”, foi sendo, paulatinamente, respondida na primeira parte da nossa investigação. A segunda questão, diga-se questão operacional, “*de que forma é incorporado na sociedade e de que forma é assimilado pelos jovens?*”, serviu de base para a definição do nosso problema, permitindo assim planificar uma metodologia defendida na II parte da nossa investigação. Estas duas questões centrais são alicerçadas pelo marco conceptual da nossa tese, no qual se pretende provar as hipóteses gerais definidas pelo objetivo geral, diga-se, analisar estratégias de mobilidade social no ensino profissional.

Tendo em conta a necessidade de se avaliar as dimensões qualitativas e quantitativas, pretendemos responder a esta última questão pela voz dos atores. Procura-se evidenciar como a escola responde às exigências sociais por uma (re)significação das suas práticas, conhecer os jovens que frequentam este ensino e a sua relação com o trabalho. Entender se, de facto, esta via de ensino é usada como estratégia social e /ou académica, relacionando as variáveis.

## CAPITULO 1 – PROBLEMA E METODOLOGIA

---

*I keep six honest serving men.*

*They taught me all I knew:*

*Their names are What and Why and When*

*And How and Where and Who*

Rudyard Kipling<sup>51</sup>

(Patton, 2002 p.276)

---

### 1.1 - Descrição do estudo

A presente investigação ergue-se sobre um plano, entre uma metodologia qualitativa e uma metodologia quantitativa, realizado entre Barcelona e Lisboa, no período de 2010 e 2012. Na construção desta investigação foi possível verificar a falta de consenso na literatura sobre a forma de classificar as investigações em geral. As pesquisas em educação não podem ignorar os quadros de referência que as delineiam e contribuem, cada vez mais, para as abordagens quantitativas e qualitativas na aproximação do objeto de estudo. Denzin e Lincoln (1994) chegam mesmo a aconselhar a aproximação das abordagens quantitativas e qualitativas como uma abordagem mista, sempre que seja útil e adequado para compreender, explicar ou aprofundar, a realidade que se pretende colocar em discussão, originando a interseção dos métodos. Para concretizar a pesquisa projetamos um *design* metodológico, considerando-a como um pesquisa quantitativa e qualitativa, como descrito na figura 24, planificada numa estrutura de tese projetada na figura 23. Contudo, como defende Creswell (2009), a nossa estratégia de implementação da metodologia será por sequência explanatória, é uma estrutura mista de métodos onde se pretende dar um peso maior à pesquisa quantitativa, analisando-se a metodologia qualitativa como forma de complemento e conexão.

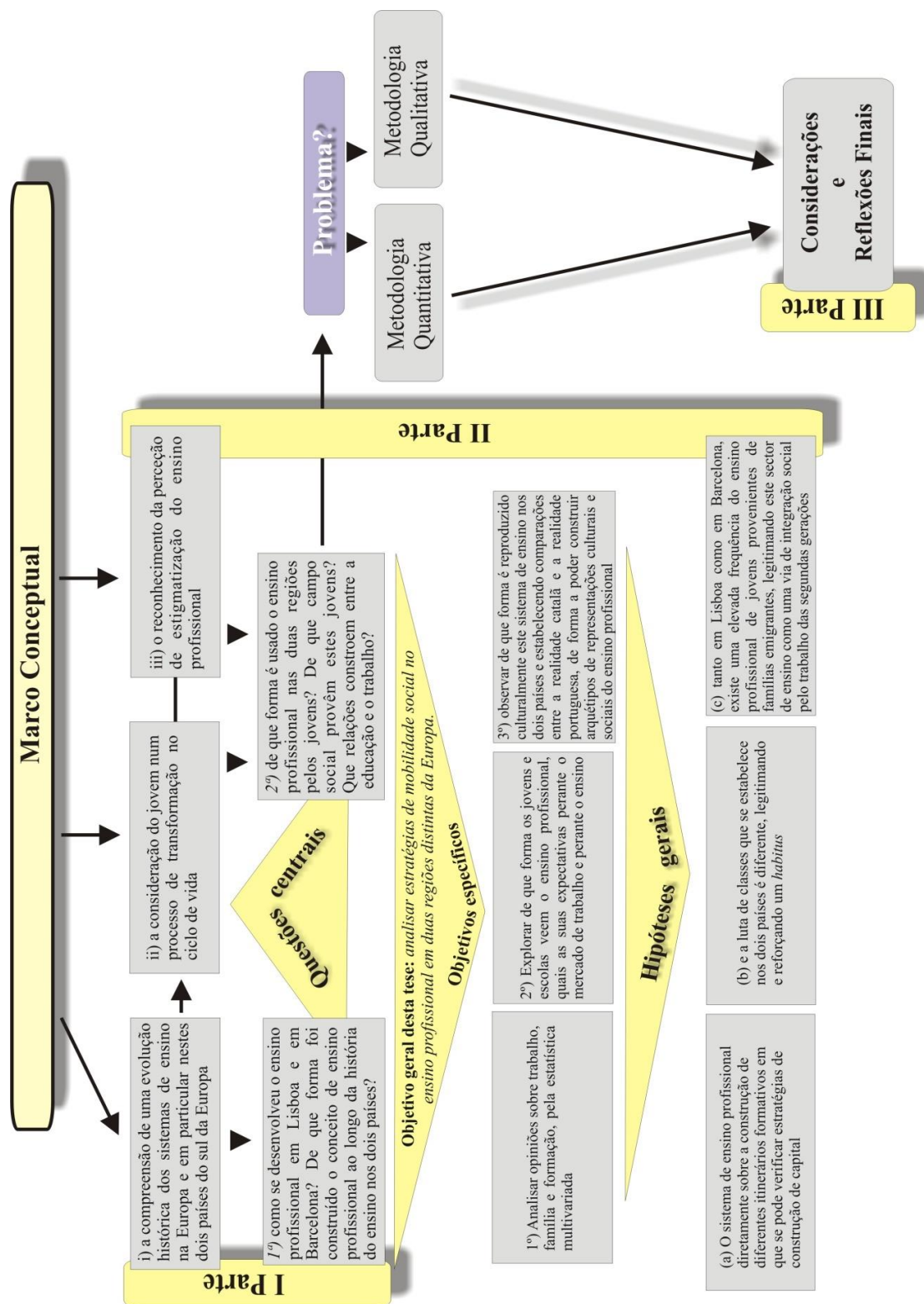
Esta investigação implica sobretudo uma descrição dos fenómenos e uma lógica de existência de relações entre fenómenos. Por esta razão esta metodologia não poderá deixar de conter estudos descritivos que, como Fortin (1999, p.135) ressalva, fornecem uma descrição dos dados que, sob a forma de palavras ou sob a forma de números, descrevem relações entre variáveis de características “quantitativas ou qualitativas” e estudos correlacionais em que se podem estabelecer relações entre factos e fenómenos, como nos indicam alguns autores como Freire e Almeida (2001). No nosso estudo foi necessário descrever, mas acima de tudo

---

<sup>51</sup> Excerto original de “Elephant’s Child” de Rudyard Kipling publicado em 1902 em *Just So Stories*.

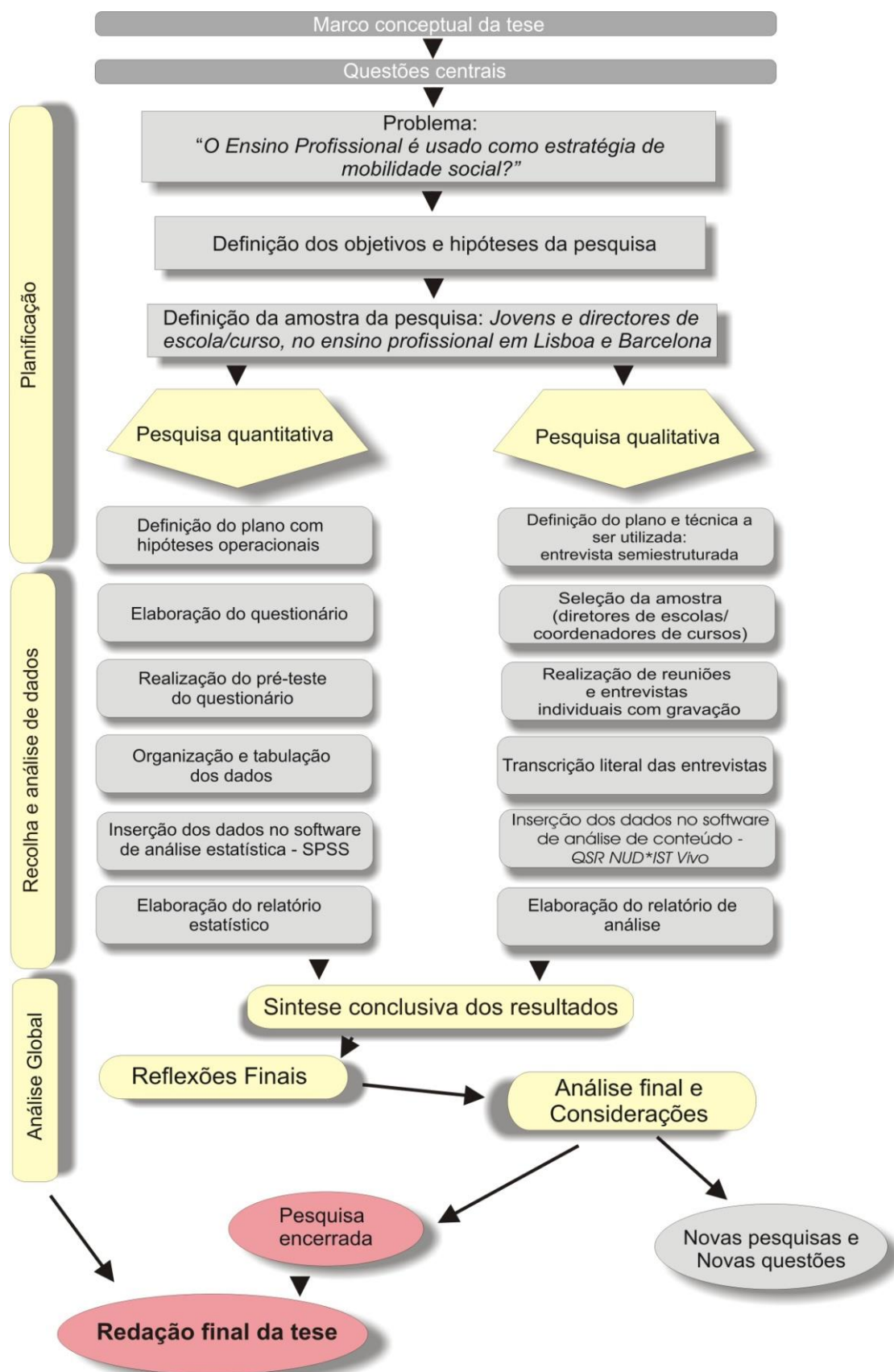
relacionar as variáveis, pois como Polit e Beck (1991) indicam, a finalidade básica da pesquisa correlacional é estudar os relacionamentos entre as variáveis.

Figura 23 - Mapa da estrutura da tese



Fonte: Elaboração própria

Figura 24– Esquema e planeamento das etapas de pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Contudo, pelas palavras de Quivy e Campenhoudt (1992), a credibilidade de uma metodologia quantitativa é maior se houver rigor na construção dos instrumentos de recolha de dados, obedecendo a uma criteriosa escolha da amostra e a uma formulação clara e explícita das questões. Mas para Cardoso (2007) um efeito negativo da metodologia quantitativa é não tomar o papel do sujeito e não tomar em linha de conta a subjetividade do investigador.

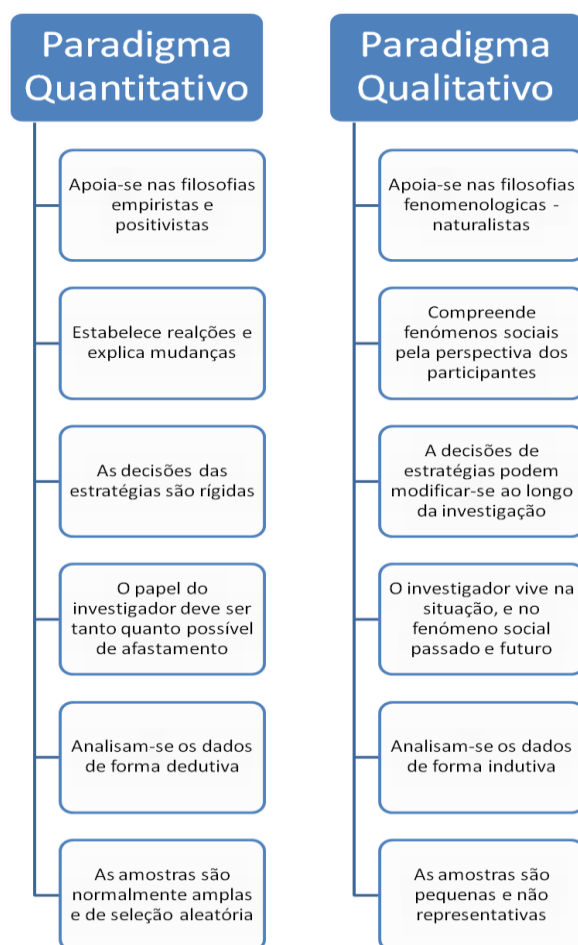
Para entender algumas realidades contrapõe-se a necessidade de, num dado contexto, pensar a pesquisa qualitativamente e compreender significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Como nos indica Guerra (2006), assumimos que estas perspectivas não são opostas ao conteúdo estatístico, na medida em que se incorporam e complementam nesta análise. Na abordagem qualitativa pretende-se interpretar em vez de mensurar e procura-se compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e de como agem. O enfoque qualitativo da pesquisa é a análise narrativa do discurso entre diretores de escolas e/ou coordenador dos cursos profissionais selecionados, em Barcelona e em Lisboa, contribuindo para uma melhor compreensão do ensino profissional através da política local. Através desta perspectiva podemos relacionar a política pública e local, tendo em conta o jovem e o ensino.

Com esta análise o nosso objetivo é ampliar a voz dos sujeitos no processo de pesquisa, como forma de analisar sociologicamente a realidade a partir da perspectiva dos atores sociais, neste caso as escolas.

A complementaridade destes dois métodos não é feita de uma forma automática, mas sim centrada numa abordagem do constructo do objeto da análise, de construção da ação social. De facto, parece-nos absurdo pretender entender os fenómenos macroscópicos sobre um olhar microscópico a um holismo que considera um todo como o social. Contudo, diz-nos Guerra (2006), observar e interpretar as situações num conjunto global, inscritos em tendências a longo prazo, permite uma “melhor compreensão dos contextos nos quais se insere as múltiplas interações individuais”(p.8). Reconhece-se, de facto, vantagens e desvantagens nos dois métodos, tendo em conta o papel da objetividade e subjetividade que as definem. É numa possível simbiose das duas metodologias que se podem complementar os pontos fracos de uma metodologia, com os pontos fortes da outra. Em favor da integração metodológica e numa aproximação do conhecimento real em estudo, a figura 25, baseado nas ideias de Silva (2006, p.187), resume as características fundamentais das duas metodologias.

Nestes termos a investigação deve ser apoiada por perspectivas sistémicas e compreensivas<sup>52</sup>, consistindo na procura de regulação ou formas estruturais, que produzam ou reproduzam o ensino profissional e tendo em conta as transformações culturais com mudanças ao nível das práticas sociais. Por um lado as amostras são amplas e aleatórias e por outro procura-se seleccionar uma amostra representativa do objeto de estudo, compreendendo relações e fenómenos sociais.

Figura 25– Esquema das características das duas metodologias em estudo



Fonte: Adaptado de Silva, 2006

Pretende-se acima de tudo confrontar a produção social quotidiana derivada de um emergente capital humano, com a reprodução social gerada pelo funcionamento das estruturas sociais e pelas regras de jogo do funcionamento social.

<sup>52</sup> Perspectivas sistémicas e compreensivas, é um termo usado por Guerra(2006) no seu trabalho intitulado “Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo”, para descrever as metodologias quantitativas e qualitativas, como aquelas que se socorrem de lógicas interaccionistas e lógico-dedutivas ou cartesianas.

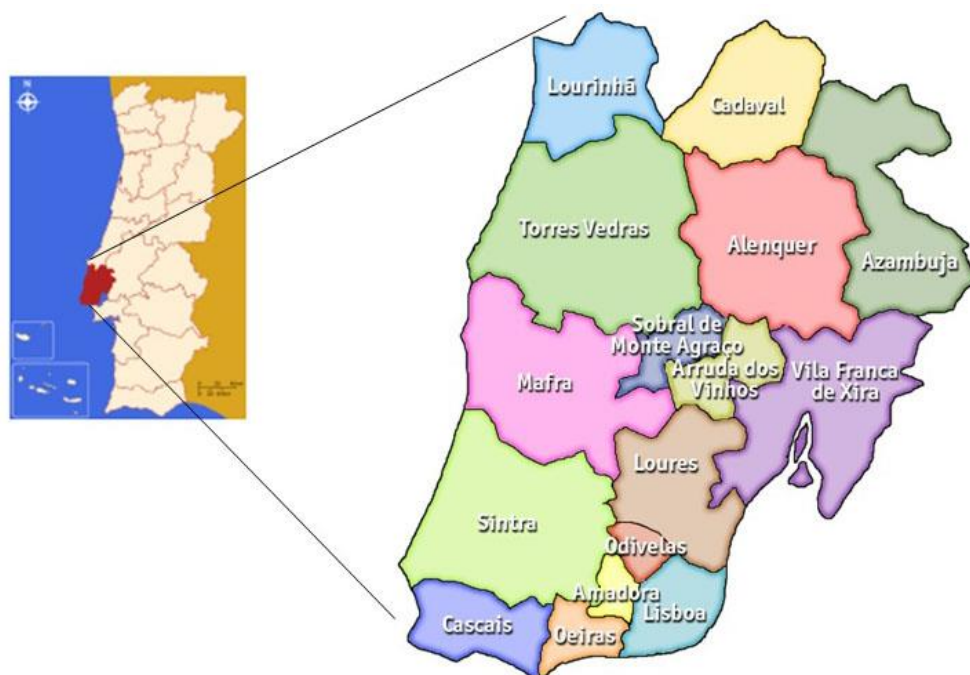
Compara-se dois sistemas de educação, tendo em conta um estudo projetivo com escolas no ensino profissional através de questionários realizados aos alunos (do último ano do ensino profissional), apêndice 1 e 2 e entrevistas aos diretores de escolas e coordenadores dos cursos em análise, apêndice 3 e 4.

Através da análise do discurso destes atores e da análise dos contextos de decisões políticas, podemos inferir sobre mudanças subjacentes à sociedade e à interpretação do ensino profissional nas escolas.

### 1.2 - Análise da amostra e população

Pretendeu-se identificar uma população do distrito de Lisboa, numa área geográfica de dezasseis concelhos, conforme a figura 26. Em 2010 e segundo o INE<sup>53</sup>, esta região define um total de dois milhões, duzentos e quarenta e quatro mil e setecentos e noventa e nove habitantes, distribuídos numa área de oitocentos e trinta e três habitantes/Km<sup>2</sup>,

Figura 26– Contexto de estudo – Cidade de Lisboa



Fonte: elaboração própria

Por sua vez a Catalunha divide-se em quatro Províncias – Província de Girona, de Lerida, de Barcelona e de Terragona. Uma vez que se pretende comparar com a cidade de

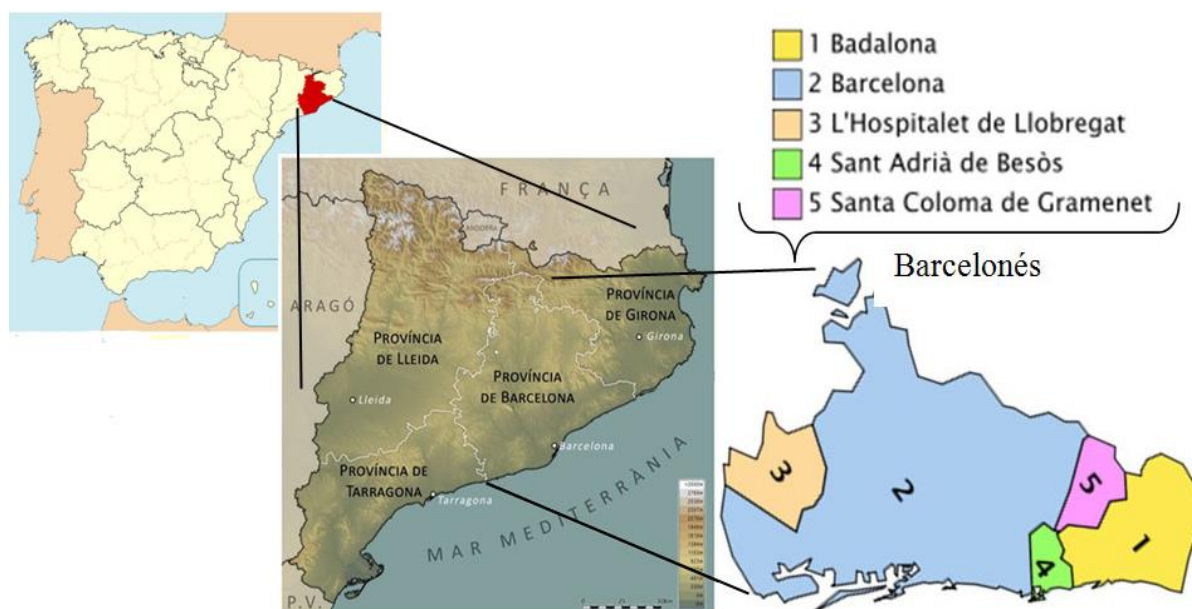
---

<sup>53</sup> INE – Instituto Nacional de Estatística

Barcelona, temos de caracterizar a província de Barcelona que se encontra dividida em onze comarcas, conforme a figura 27.

Procurou-se descrever a comarca de Barcelonés, que se caracterizava em 2010 com dois milhões duzentos e cinquenta e um mil e setecentos e noventa e nove habitantes numa área de 145 km<sup>2</sup>, com cerca de quinze mil habitantes/km<sup>2</sup>. Barcelonés é a comarca da província de Barcelona e divide-se em cinco municípios, como se observa na figura 27, sendo a capital desta comarca, Barcelona. Será assim realizada a comparação da comarca de Barcelonés com o concelho de Lisboa.

Figura 27– Contexto de estudo – Região da Catalunha - Províncias da Catalunha - Província de Barcelona



Fonte: elaboração própria

### 1.2.1 – Descrição da amostra teórica

Para a pesquisa quantitativa foi selecionada, nas duas cidades, uma amostra aleatória de jovens no ensino profissional e desenvolvida pela técnica de amostragem casual por *clusters*. Neste tipo de técnica aplica-se a aleatoriedade agrupada em grupo ou *clusters* (Hill e Hill, 2012). Para a análise qualitativa torna-se complicado definir uma amostra, na medida em que as características de análise qualitativa não facilitam uma definição do universo de análise. Como nos indica Guerra (1986) o objeto evolui e torna-se diferente ao longo do percurso. Contudo, descrevemos a nossa amostra como não aleatória intencional.

A escolha destas famílias profissionais a estudar estende-se por três razões;

- i) Para uma inferência de variáveis comparáveis submete-se esta investigação a cursos profissionais que sejam de famílias profissionais idênticas nas duas regiões, selecionando-se apenas 3 a 4 famílias profissionais a estudar. Na área de Lisboa foram escolhidas: Formação de Audiovisuais e Produção dos Media, Design, Ciências Informáticas e Eletrónica e Automação. Em Barcelona as famílias profissionais elegidas foram: Imagem e Som, Informática, Comunicação e Artes Gráficas e Eletricidade e Eletrónica. Pela dimensão do nosso estudo não poderíamos pretender alcançar mais famílias profissionais;
- ii) Queremos também estudar a influência de género nestes cursos e toda a literatura aponta para um domínio masculino nos cursos ligados à tecnologia. O relatório “Closing the gender gap” da OECD (2012), indica que um em cada dois jovens do sexo masculino forma-se em ciências ligadas ao domínio tecnológico, ao contrário do sexo oposto onde, em cada dez raparigas, apenas uma envereda por este tipo de formação. (2012, p.103);
- iii) Pretendíamos relacionar cursos de natureza científico-tecnológica.

Selecionou-se as escolas públicas, semipúblicas ou privadas, nas duas regiões, que lecionam estes cursos de formação e procedeu-se à implementação da metodologia por inquérito. Por sua vez estes inquéritos foram colocados numa plataforma web, concebida para esta investigação.

Como já foi discutido anteriormente, em Barcelona os Ciclos Formativos são divididos em dois Ciclos – CFGM e CFGS. Nos cursos selecionados (ver quadro 8) as horas de formação são 1200 H por ciclo, dividido em dois anos cada, perfazendo um total de 2.400 horas de formação nos dois ciclos, correspondentes ao curso que os interligam. O currículo e contexto em formação de trabalho também foram tidos em conta, em comparação com os cursos ministrados em Lisboa, embora não sejam objeto da nossa análise. Como se pode observar pelo quadro 9, estes cursos são oferecidos num ciclo de três anos, num total de 3.100 horas. Neste lado da Península os cursos pertencem ao ensino secundário de três anos, que a partir da nova legislação correspondem ao ensino obrigatório. Em Barcelona, o ensino profissional é pós – obrigatório, perfazendo um total de 4 anos com 2.400 horas, ou seja, mais um ano e 700 horas a menos do que em Portugal. Em Barcelona, os dois ciclos pertencem ao ensino obrigatório de nível ISCED III – Titulação Secundária e ISCED V(b) – Titulação Superior não Universitária.

Quadro 8 - Lista dos Cursos Profissionais em Barcelona<sup>54</sup>

| Cursos Profissionais estudados em Barcelona |                        |                                          |                                                       |                                                |                                            |                                     |
|---------------------------------------------|------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------|
| Família Profissional                        | Graus                  | Arts gràfiques                           | Imatge i so                                           | Informàtica i comunicació                      | Electricitat i electronica                 | Horas de estudo / 2 anos cada ciclo |
| Cursos                                      | CFGM                   | Impressió Gràfica                        | Laboratori d'Imatge                                   | Sistemes Microinformàtics i Xarxes             | Equips electronics de Consum               | 1200 H                              |
|                                             |                        | Preimpressió Digital                     |                                                       |                                                | Instal. Elèctriques i Automatiques         |                                     |
|                                             |                        |                                          |                                                       |                                                | Instal.lacions de Telecomunicacions        |                                     |
|                                             | CFGS                   | Disseny i Producció Editorial            | Animacions en 3D, Jocs i Entorns interactius          | Administració de Sistemes Informàtics en Xarxa | Automatització i Robòtica Industrial       | 1200 H                              |
|                                             |                        | Producció en Indústries d'Arts Gràfiques | Il·luminació, Captació i Tractament d'Imatge          | Desenvolupment d'Aplicacions Multiplataforma   | Manteniment Electrònic                     |                                     |
|                                             |                        |                                          | Producció d'Audiovisuals i Espectacles                | Desenvolupment d'Aplicacions Web               | Sistemes electrònics i Automatitzats       |                                     |
|                                             |                        |                                          | Realització de Projectes d'Audiovisuals i Espectacles |                                                | Sistemes de Telecomunicación i Informàtics |                                     |
|                                             |                        |                                          | So per Audiovisuals i Espectacles                     |                                                |                                            |                                     |
|                                             | 2400 horas de Formação |                                          |                                                       |                                                |                                            |                                     |

Fonte: Elaboração própria

Ao compararmos o Ensino Profissional e os cursos de formação profissional ministrados nas duas cidades e embora o facto de os dois ciclos em Barcelona partirem de níveis académicos diferentes, pensamos poder fazer uma caracterização desta amostra, nunca esquecendo, como é óbvio, a diferença dos níveis académicos, tendo sido uma das observações iniciais ao estudo.

Quadro 9– Lista dos Cursos Profissionais em Lisboa<sup>55</sup>

| Cursos Profissionais estudados em Lisboa |                                                       |                                            |                                                      |        |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------|
| Família Profissional                     | <i>Audiovisuais e Produção dos Média</i>              | <i>Electrónica e Automação</i>             | <i>Ciências Informáticas</i>                         | Horas  |
| Cursos                                   | <i>Multimédia</i>                                     | <i>Electrónica, Automação e Comando</i>    | <i>Gestão de Equipamentos Informáticos</i>           | 3100 H |
|                                          | <i>Design Gráfico</i>                                 | <i>Electrónica, Automação e Computador</i> | <i>Gestão e Programação de Sistemas Informáticos</i> |        |
|                                          | <i>Desenho Digital 3D</i>                             | <i>Electrónica e Telecomunicações</i>      | <i>Informática de Gestão</i>                         |        |
|                                          | <i>Artes Gráficas</i>                                 |                                            |                                                      |        |
|                                          | <i>Audiovisuais</i>                                   |                                            |                                                      |        |
|                                          | <i>Video</i>                                          |                                            |                                                      |        |
|                                          | <i>Animação 2D e 3D</i>                               |                                            |                                                      |        |
|                                          | Cursos estudados em Lisboa com 2400 horas de Formação |                                            |                                                      |        |

Fonte: Elaboração própria

<sup>54</sup> Conforme Boletim Oficial do Estado Lei 30 e 33

<sup>55</sup> Conforme Portarias nºs 1282, 1283 e 1271 do Diário da República nº224; da Portaria nº1299 do Diário da República nº225 e Portaria nº 1315 de 2006 do Diário da República nº226; e Portarias nºs 891, 894, 913, 917, e 918 de 2005 do Diário da República nº185

Já foi discutido em capítulos anteriores que o acesso e percurso também se relacionam de forma distinta nas duas cidades. Em Portugal e na Catalunha o acesso ao ensino profissional é dimensionado com diferentes expectativas. Estas diferenças podem ser analisadas mesmo dentro do ensino profissional na Catalunha, na forma de acesso e expectativa, como se pode observar no quadro 10.

**Quadro 10– Características dos Cursos Profissionais em Lisboa e em Barcelona**

| LISBOA                                                                                                                         | BARCELONA                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Acesso com o diploma de escolaridade obrigatória – 9 anos                                                                      | Acesso com o diploma da ESO ou <i>Bachillerato</i>                        |
| Diploma de estudos secundários (acesso à Universidade com exame específico de disciplina do ensino regular) - 3 anos – 3.100 H | CFGM (com exame de acesso ao CFGS)<br>Dois anos – 1200 H                  |
|                                                                                                                                | CFGS (em alguns cursos acesso direto à Universidade) - Dois anos – 1200 H |

Fonte: Elaboração própria

### 1.3 - Problema, Hipóteses e Objetivos

Nesta análise pretende-se responder ao seguinte problema: *O ensino profissional é usado como estratégia de mobilidade social, pelos jovens em Barcelona e Lisboa?* Pesquisámos sobre esta questão, equacionando algumas premissas gerais, enquadradas no marco conceptual inicialmente proposto e que delimitou as questões centrais: (i) O sistema de ensino profissional na Catalunha é subdividido em formação profissional superior e média o que configura uma estratificação social diferente, logo ocorre uma recontextualização social através da formação, o que não acontece em Lisboa; (ii) Na Catalunha existe uma maior percentagem de população juvenil e apesar do fluxo migratório de populações estrangeiras ser elevado, tanto em Portugal como em Espanha, há uma diferença na conceção de estratificação social por parte destes jovens o que configura uma esperança média diferente, na educação nos dois locais; (iii) A luta da Generalitat da Catalunha pela autonomia desenvolve um espírito de resistência face aos modelos globais. A autonomia face às políticas sociais e educativas nacionais configuram uma autonomia local (formas diferentes de governação do mandato); (iv) Os gastos na educação e no PIB, que são despendidos na Catalunha, são superiores aos despendidos em Lisboa o que configura uma motivação mais forte, por parte das famílias, um máximo investimento social e uma maior formação dos professores, levando

a um superior investimento na carreira. As questões analisam a finalidade primordial desta tese: analisar estratégias de mobilidade social no ensino profissional, em duas regiões distintas da Europa. Para isto surgem três objetivos específicos: (1º) analisar opiniões sobre trabalho, família e formação, pela estatística multivariada, através de uma amostra sociodemográfica, tomando como variáveis o género, a nacionalidade, a nacionalidade dos pais e suas habilitações e realizar inferências entre variáveis, analisando de que forma estes jovens valorizam a educação e o trabalho; (2º) explorar de que forma os jovens e as escolas vêem o ensino profissional, quais as suas expectativas perante o mercado de trabalho e perante o ensino; (3º) observar de que forma é reproduzido culturalmente este sistema de ensino nos dois países e estabelecer comparações entre a realidade catalã e a realidade portuguesa, de forma a poder construir arquétipos de representações culturais e sociais do ensino profissional.

A partir do problema chave pesquisamos sobre as trajetórias dos alunos neste ensino, saber quem são, quais as suas expectativas perante a formação que recebem e de que forma as escolas de cada país reproduzem o ensino profissional. Erguem-se algumas hipóteses gerais, de onde se elevou toda a investigação:

- a) O sistema de ensino profissional incide diretamente sobre a construção de diferentes itinerários formativos, em que se podem verificar estratégias de construção de capital. O capital adquirido por este sistema de ensino nos dois países não é igual, marcado por desigualdades sociais e económicas.
- b) A luta de classes que se estabelece nos dois países é diferente, enquanto em Portugal o ensino profissional é vocacionado para os jovens com um capital social médio/baixo legitimando o seu *habitus* através desta forma, em Barcelona os jovens que frequentam o ensino profissional têm um capital social médio alto e procuram esta via de ensino para manter o seu capital alto, legitimando-o.
- c) Tanto em Lisboa como em Barcelona o índice de emigração é alto, todavia, o índice de jovens de nacionalidade estrangeira ou filhos de pais de nacionalidade estrangeira é superior em Lisboa do que em Barcelona. Desta forma, o ensino profissional é legitimado de formas e origens diferentes.

A recolha de dados foi feita mediante dois instrumentos fundamentais, que serão descritos ao longo dos próximos capítulos, o inquérito por questionário (apêndice 1 e 2) e o inquérito por entrevista (apêndice 3 e 4).

*Perception is strong and sight weak.  
In strategy it is important to see distant things  
as if they were close and to take a  
distance view of close things.*  
Miyamoto Musashi (1584-1645) – Guerreiro Japonês  
(Patton, 2002, p.38)

## SINTESE

---

Estruturar um plano metodológico é essencial para orientar direções na investigação e planificar o propósito da pesquisa. No presente capítulo foi possível construir um *design* metodológico, constituindo um quadro estratégico compreensivo e coerente, baseado nos ideais epistemológicos de um marco conceptual, delineando objetivos e hipóteses gerais.

Como Miyamoto Musashi afirma é importante ver as coisas distantes como se estivessem perto e ter uma visão de distância das coisas próximas. Obter uma ideia e visão geral através de um ponto distante e conseguir uma distância de um ponto de vista particular, é a base da nossa pesquisa metodológica. Queremos saber como é representado o ensino profissional pelos alunos que o frequentam e obter uma visão da sociedade que os forma.

Pensar em alternativas e escolhas de metodologia, levou-nos a considerar as vantagens e desvantagens existentes nos dados quantitativos e qualitativos. A aproximação por si é pragmática, pois algumas questões que colocamos são de investigação quantitativa e outras de investigação qualitativa. Se queremos compreender como é representado socialmente e culturalmente pelos jovens e pelas escolas o ensino profissional nas duas cidades, devemos considerar as suas histórias, mas também um estudo multifacetado que requer um entender estatístico.

No próximo capítulo estudaremos em pormenor a nossa amostra sociodemográfica, os alunos em Barcelona e Lisboa e pretendemos observar como se relacionam os conceitos de trabalho e de educação para estes jovens, colocar hipóteses e correlacionar variáveis, segundo uma metodologia de análise estatística multivariada.

## CAPITULO 2 - ANÁLISE QUANTITATIVA

---

*Se determinadas características ou atributos podem ser directamente medidos, outros existem que o não podem, sendo necessário construir um instrumento de medida indirecta do fenómeno em causa.*

(Reis, 2001, p.29)

---

### **2.1 – Justificação da Utilização do Método Quantitativo**

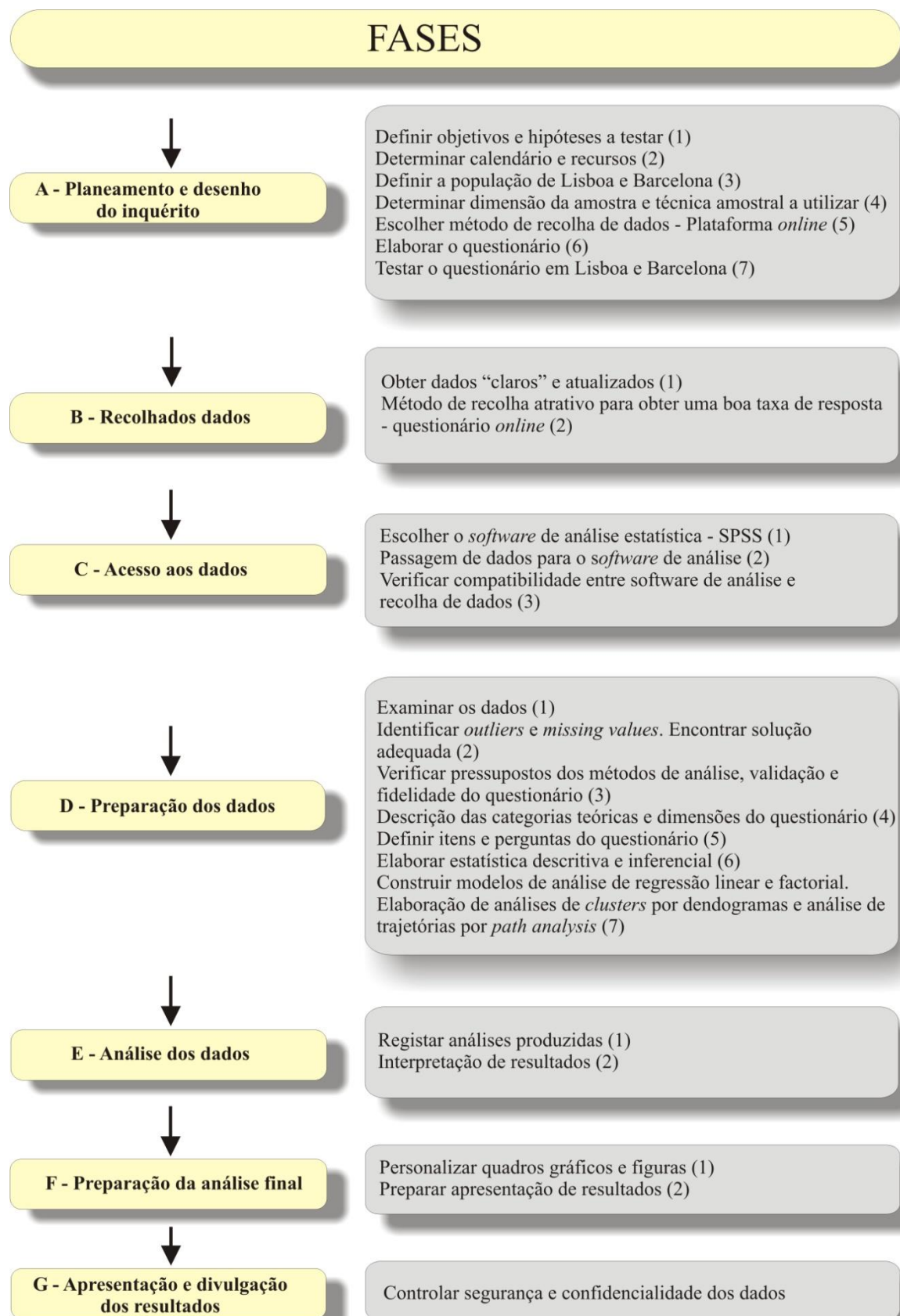
Como se pretende analisar o ensino profissional sob o olhar dos alunos é mais adequado apurar opiniões através de questionários, uma vez que utilizam instrumentos estruturados cujo objetivo é mensurar e permitir o teste de hipóteses. O planeamento do desenho do inquérito desta parte de investigação está organizado segundo a figura 28, onde se sintetizam as sete fases estabelecidas para esta metodologia.

### **2.2. – Procedimento em torno do objeto de estudo**

Nestes termos e pelas razões vindas a aduzir, pretendemos conhecer como os jovens percecionam os seus desempenhos e escolhas, ao nível de algumas variáveis comportamentais e atitudinais (itens que inserem cada uma das dimensões) e saber como essas escolhas se relacionam. Os autores Polit e Beck (1991) assumem que a utilidade da investigação descritiva aumenta pela análise das relações entre os fenómenos o que também se aplica neste estudo. Conhecer se um conjunto de constructos teóricos pode revelar uma realidade percecionada (tipo de ensino profissional) e se existe uma correlação positiva entre esses constructos. Assim, este percurso empírico inicial é um estudo exploratório, transversal e correlacional. Os questionários estruturados numa primeira fase de investigação (Fase A), serão tratados numa plataforma *on-line* e programados numa linguagem própria, numa base de dados que incidirá sobre os seguintes parâmetros:

- Perfil do aluno (sexo, idade, origem social, familiares)
- Escolha (motivo do curso, influência na escolha)
- Emprego (noção de salário, trabalho, emprego)
- Projetos futuros (estabilidade profissional, estudos futuros)

Figura 28– Fases da metodologia quantitativa



Fonte: Elaboração própria

Nesta plataforma é criado um questionário *on-line* submetido para todas as escolas, com uma codificação que permitirá legitimar as respostas<sup>56</sup>.

A análise de recolha de dados insere-se na Fase B, na qual se pretende recolher de uma forma clara uma boa taxa de resposta junto dos inqueridos.

Na Fase C<sub>1,2,3</sub> – pretende-se aplicar o método de análise estatística sobre os dados trabalhados pelo sistema SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), posteriormente submetidos à análise da fundamentação teórica.

A preparação de dados (Fase D) pretende construir e examinar os dados recolhidos e elaborar algumas inferências esperadas, sobre as hipóteses elaboradas. Segue-se a fase de análise de dados (Fase E), onde se procederá ao registo e interpretação, seguindo-se a fase da análise final (Fase F), com a fase de apresentação de resultados (Fase G).

### 2.2.1 – Procedimento de aplicação

A aplicação do questionário a esta amostra obedeceu a um procedimento inicial, mas realizado em momentos temporais separados, visto serem realizados em cidades distintas:

➤ O procedimento inicial da investigação realizada em Lisboa foi trabalhado com a Universidade Lusófona de Lisboa e o Ministério da Educação no período de Outubro de 2011 a Maio de 2012 (anexo 1):

- Programação de uma plataforma digital para a realização dos inquéritos *on-line*;
- Contato com o Ministério da Educação na pesquisa das escolas que lecionam os cursos pretendidos;
- Contato com o Ministério da Educação para ser inserido o questionário e o projeto de investigação na plataforma MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar);
- Contacto verbal prévio com a Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo para aceder ao Concelho Executivo de cada Escola, no sentido de o sensibilizar para o estudo;
- Contacto verbal com todas as escolas que ministram os cursos selecionados para este estudo, no sentido de as sensibilizar para esta investigação;
- Contato formal com os Diretores de cada escola selecionada e com os Coordenadores de curso;

---

<sup>56</sup> Este questionário tem a aprovação do Ministério da Educação – DGIDC ao abrigo do Despacho Nº15847/2007, com o registo nº 0304800001, na Plataforma MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio escolar.

- Distribuição dos questionários pelos Coordenadores de Curso;
- Acesso com código a cada escola, para posteriormente remetê-los aos alunos em sala de aula;;
- Recolha dos questionários, para análise;
- *O procedimento inicial* da investigação em Barcelona foi realizado no período de investigação com a Universidade Autónoma de Barcelona, a Fundação BCN e o Ayuntamiento da Catalunha, no período entre Maio de 2011 a Outubro de 2012:
- Inserção, no grupo de investigação GEPS (Globalisation, Education and Social Policies), do projeto de investigação num estágio profissional com a Universidade Autónoma de Barcelona;
- Aplicação do projeto de investigação com a Fundação BCN Profissional da Catalunha e Comunidade Autónoma de Barcelona (anexo 2)
- Programação de uma plataforma digital para a realização dos inquéritos *on-line*;
- Aplicação do questionário realizado na plataforma da Fundação BCN;
- Contato prévio, realizado pela Fundação BCN, com todas as escolas pretendidas;
- Visita às escolas num contato direto com a comunidade escolar;
- Distribuição dos questionários pelos Diretores das escolas;
- Realização dos questionários pelos alunos, em sala de aula
- Recolha dos questionários, para análise

### 2.3. – *Formulação de Hipóteses*

As hipóteses operacionais derivam diretamente dos objetivos específicos e das hipóteses gerais da investigação. Os seus números correspondem aos objetivos específicos e as letras às hipóteses gerais referidas no capítulo anterior.

***Hipótese 1a – É possível verificar, nas amostras estudadas de Lisboa e de Barcelona, uma diferença entre o capital cultural e social dos jovens que estudam no ensino profissional.*** Decomposemos esta primeira hipótese em cinco hipóteses operacionais:

**Hipótese operacional 1.1** – Nesta via de ensino, as habilitações dos pais são uma variável com relação direta com a escolha dos cursos, de forma diferente nas duas cidades. Este fenómeno também se verifica em Barcelona, entre os dois ciclos de grau profissional analisados.

**Hipótese operacional 1.2** – O género é uma variável que se relaciona diretamente com a escolha e forma de acesso dos cursos nesta via de ensino, de forma diferente nas duas cidades. Este fenómeno também se verifica em Barcelona, entre os dois ciclos de grau profissional analisados.

**Hipótese operacional 1.3** – A nacionalidade é uma variável que se relaciona diretamente com a escolha dos cursos nesta via de ensino, de forma diferente nas duas cidades. Este fenómeno também se verifica em Barcelona, entre os dois ciclos de grau profissional analisados.

**Hipótese operacional 1.4** – A forma de acesso é uma variável que se relaciona diretamente com a escolha dos cursos nesta via de ensino, de forma diferente nas duas cidades. Este fenómeno também se verifica em Barcelona, entre os dois ciclos de grau profissional analisados.

**Hipótese operacional 1.5** – A idade é uma variável que se relaciona diretamente com a escolha dos cursos, nesta via de ensino, de forma diferente nas duas cidades. Este fenómeno também se verifica em Barcelona, entre os dois ciclos de grau profissional analisados.

**Hipótese operacional 1.6** – A retenção é uma variável que se relaciona diretamente com estes cursos, havendo em Barcelona uma ligação com os cursos de formação de graduação média.

**Hipótese 2b** – *É possível relacionar a satisfação no curso com os valores educacionais e expectativas dos jovens neste ensino.* Decompusemos esta segunda hipótese em duas hipóteses operacionais:

**Hipótese operacional 2.1** – A expectativa aumenta conforme aumenta a satisfação no curso.

**Hipótese operacional 2.2** – A idade e a formação estão diretamente relacionadas com a satisfação no curso

**Hipótese 3c** – *É possível construir um perfil de ensino profissional, nas duas cidades, através da análise das variáveis e com base numa combinação linear de categorias e dimensões na amostra.* Decompusemos esta terceira hipótese em três hipóteses operacionais:

**Hipótese operacional 3.1** – O constructo teórico desenvolvido pela análise fatorial é diferente nas duas cidades.

**Hipótese operacional 3.2** – A correlação entre variáveis e categorias é diferente nas duas cidades.

**Hipótese operacional 3.3** – É possível construir um modelo de análise de trajetórias de “trabalho” neste ensino, através da matriz da amostra sociodemográfica nas duas cidades.

#### **2.4. – Tratamento estatístico dos dados**

Foram selecionados diferentes procedimentos estatísticos relativamente às variáveis que inserem a primeira parte da dimensão “aspetos sociodemográficos”. Foi também usada a estatística descritiva com medidas de tendência central e de dispersão para tratar as variáveis de caracterização da amostra. Em momentos muito específicos e no sentido de melhor reconhecer os contextos de resposta foram usados testes inferenciais, passando-se a descrever os seguintes momentos:

1º. O conjunto de itens que integra cada sub-escala, será submetido a Análise Fatorial com rotação varimax, para transformar as expressões em dados agrupáveis ou fatores de agregação. A utilização da Análise Fatorial tem como finalidade, além de agrupar os itens em conjuntos homogêneos, identificar a relação entre eles e servir de validação a cada uma dessas escalas como constructo (Ribeiro,1999). Cada um destes fatores, para efeitos estatísticos, será então assumido como variável independente.

2º. Para medir o grau de consistência interna entre os itens e assim poder assumir-se o nível de fidelidade de cada sub-escala, será determinado o coeficiente alfa de Cronbach.

3º. Posteriormente e para conhecer a distribuição das frequências dos valores relativos aos fatores, itens e dimensões (neste momento assumidas aqui como variáveis independentes), serão utilizadas medidas de tendência central e de dispersão.

4º. Uma vez conhecidos e identificados os fatores, bem como a sua distribuição de valores e estabelecidas as diferenças significativas ou não, relativamente às variáveis de caracterização da amostra, proceder-se-á ao estudo correlacional propriamente dito. Será determinado o coeficiente  $r$  de Spearman, já que é uma medida correta de precisão e validade, no sentido de saber se estas escalas medem o que pretendem medir;

5º. Estudo da existência de correlações entre os constructos analisados nas amostras;

6º. Será utilizada a Análise de Regressão Linear com vista a estabelecer a melhor predição possível entre as variáveis em análise, o que nos irá permitir construir um modelo de análise de regressão;

7º. Pela formação de dendogramas, relacionam-se os ciclos de ensino de formação profissional entre Lisboa e Barcelona, nas duas amostras;

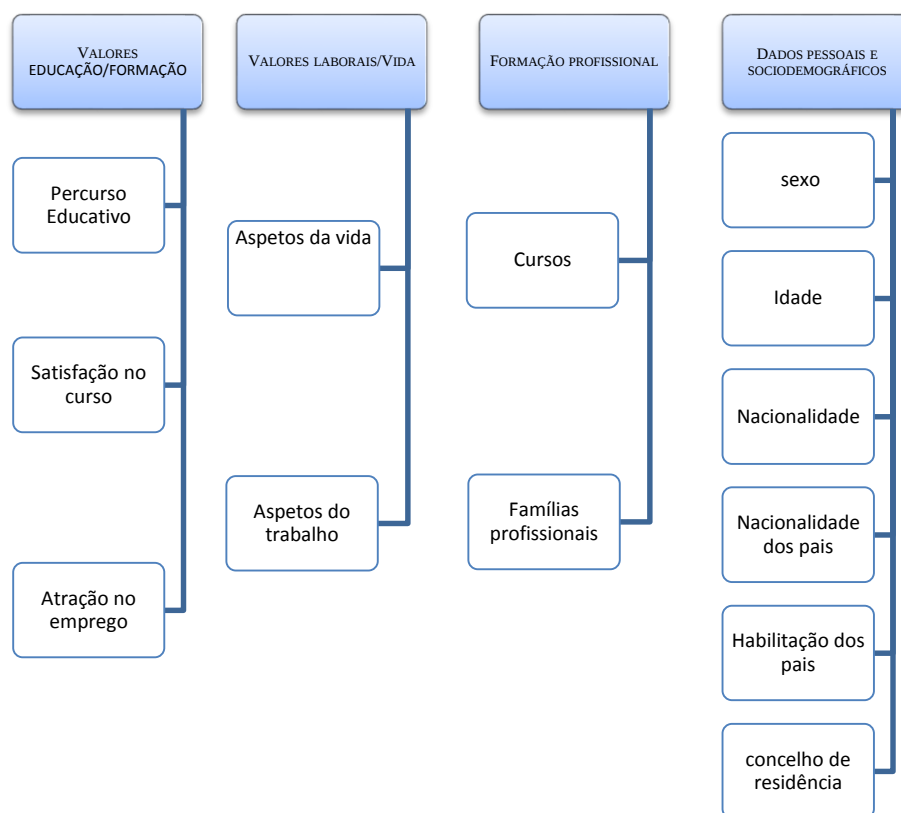
8º. Desenvolver-se-á um modelo de análise de trajetórias para a variável “trabalho” em cada amostra, elaborando comparações e construindo o cálculo RMSR.

### 2.4.1 - O Questionário

Nesta investigação desenvolvemos um questionário com quatro dimensões, com a finalidade de medir os constructos e encontrar respostas às questões formuladas. Ghiglione & Matalon (1992) referem que o questionário é um dos instrumentos mais utilizado na investigação em ciências sociais, permitindo assim deduzir ou inventariar “atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos...” (p. 105).

Qualquer investigação deve ter por base instrumentos de recolha de dados, contudo o problema influencia o método de recolha a utilizar. Fortin (1999) diz que “a escolha do método faz-se em função das variáveis e da sua operacionalização e depende igualmente da estratégia de análise estatística considerada” (p. 239).

Figura 29– Categorias teóricas do questionário



Fonte: elaboração própria

Tendo em conta esta autora, o investigador deve proceder à elaboração do instrumento de medida apropriado às variáveis a estudar. Tuckman (2000) ao referir-se à investigação quantitativa, diz que o objetivo fundamental do processo de recolha de dados passa pela obtenção de descrições, relações e explicações estatísticas, podendo ser utilizadas diversas técnicas para obter de forma numérica grande quantidade de informação, permitindo assim assegurar a validade e fidelidade dos dados recolhidos.

A definição do problema e do referencial teórico serviu de base à construção do inquérito e tendo em conta as questões de investigação, resultou numa amplitude de perguntas que foram agrupadas em três partes. Surge assim um instrumento que se subdivide em quatro dimensões, conforme podemos observar na figura 29.

Cada dimensão permite-nos colher dados de opinião dos sujeitos nos aspetos que delineamos para esta investigação. Os itens que caracterizam as pessoas inquiridas na primeira dimensão do questionário, “Dados pessoais e sociodemográficos”, são variáveis. São eles o género, a idade, a nacionalidade, a nacionalidade da mãe e a nacionalidade do pai, as habilitações literárias da mãe e do pai e o concelho de residência. Estes itens correspondem no questionário às perguntas: A (1, 2, 2.1, 2.2, 3, 4, 5 e 6).

A dimensão “Valores laborais/Vida” tem a finalidade de obtermos a opinião dos jovens deste tipo de ensino acerca do valor do trabalho e da vida. Esta dimensão subdivide-se em duas categorias: “aspetos da vida” e “aspetos do trabalho”.

Alguns autores como Hill e Hill (2002) dizem que se deve especificar o número de perguntas para medir cada uma das variáveis. Assim para a dimensão “Valores laborais/Vida” foram cuidadosamente elaborados itens que se adaptaram a cada categoria.

Para a elaboração das categorias e dos itens da dimensão “Valores Laborais/Vida”, foi utilizada uma escala com perguntas fechadas. Na categoria aspetos de vida foi utilizada uma escala com dez níveis, tipo Likert, em que consideramos os primeiros quatro níveis com tendência negativa. O quinto nível, embora mencione alguma importância, tende mais para a negatividade, os restantes com tendência positiva, no sentido ascendente (do menor para o maior). Assim fizemos corresponder: 1- Nada Importante ao 10 como Muito importante. Nas categorias de “aspetos de vida” foi utilizada uma escala com perguntas fechadas com cinco níveis, tipo Likert, em que consideramos os primeiros dois níveis com tendência negativa, o terceiro embora mencione alguma importância, tende mais para a negatividade, os restantes com tendência positiva, no sentido ascendente (do menor para o maior). Deste modo fizemos corresponder: 1- Nada Importante, ao 5 - Muito importante. Na figura 30 são representadas as

categorias, o número de itens e o número de perguntas que as compõem, de acordo com a sua apresentação no questionário (apêndice 1 e 2).

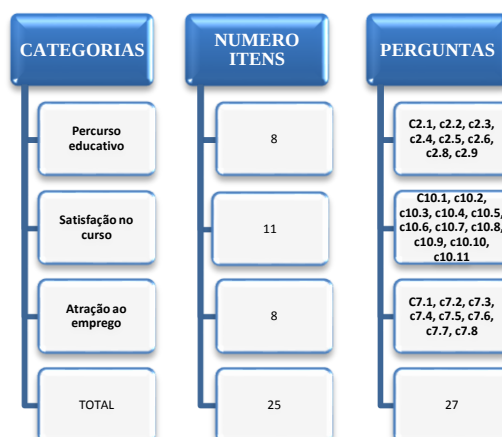
Figura 30– Categorias teóricas e dimensão – “aspectos de vida” e “aspectos de formação”



Fonte: elaboração própria

Na terceira dimensão do questionário “Valores Educação/Formação” as respostas obtidas dão-nos a opinião dos mesmos jovens acerca do seu percurso educativo e satisfação do curso face às suas escolhas e atração ao emprego. Procuram medir em simultâneo atitudes relativas ao curso que frequentam, à sua satisfação face a esse curso e à atração no emprego, relacionando-as com variáveis como o sexo, a nacionalidade e a nacionalidade e habilitações dos pais. Esta análise levar-nos-á a inferir qual a importância que estes jovens atribuem aos valores educação/formação. A figura 31 apresenta o número de itens e as perguntas que as compõem:

Figura 31– Categorias teóricas e dimensão – “percurso educativo” e “satisfação no curso” e “atração ao emprego”



Fonte: elaboração própria

#### *2.4.1.1 - Procedimentos da Validação do Questionário*

Um questionário por definição é um instrumento que deve ser rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. Cada questão deverá ser interpretada e colocada a cada pessoa da mesma forma, de modo a que as respostas sejam objetivas não suscitando dúvidas. Diz-nos Ghiglione e Matalon, (1992) que para que tal seja possível, é fulcral que as questões sejam claras, sem nenhuma ambiguidade e que cada pessoa saiba exatamente o que se espera da mesma.

O questionário foi submetido a um painel constituído por especialistas em questões educacionais e de emprego, a Fundação BCN Professional em Barcelona, da qual esta investigação faz parte. Esta Instituição fez chegar o questionário a todas as escolas profissionais com os cursos pré-estabelecidos para a investigação. No decorrer da investigação foi diagnosticada a necessidade de identificar a escola e a informação do conhecimento do curso por parte dos jovens, acrescentando mais duas questões ao questionário.

A fim de testarmos a validade do conteúdo dos itens referentes a cada categoria das dimensão estudadas, seleccionou-se uma das escolas para testar o questionário e realizar o nosso teste piloto. Em Portugal, a Escola Secundária Dr. Azevedo Neves, com a colaboração do Dr. Jorge Rita, Coordenador dos cursos Multimédia em Lisboa, foi convidada com o objetivo de reconhecer lacunas e dúvidas dos alunos, na elaboração do questionário. A razão da escolha da instituição mencionada prende-se com o facto de possuir características semelhantes às utilizadas na aquisição de dados que servem de base a este estudo. É uma instituição pública, faz parte da Zona de Lisboa, possui sensivelmente um número e categorias profissionais idênticas às instituições escolhidas, sendo umas das escolas escolhidas para o estudo qualitativo. Este teste piloto foi aplicado aos alunos do 2ºano de multimédia, tendo sido o questionário final aplicado aos alunos do último ano, como previsto.

Fortin (1999) refere que “o pre-teste consiste no preenchimento do instrumento que se vai utilizar por uma pequena amostra que reflita a diversidade da população visada (entre 10 a 30 sujeitos), a fim de se verificar se as questões podem ser bem compreendidas” (p. 253). O processo de aplicação e recolha dos questionários do pre-teste foi efetuado durante o mês de Maio de 2012. Foram mencionadas dificuldades na interpretação da construção de alguns itens e reformulou-se a narrativa da apresentação das questões B2.1 e B2.4. Em relação ao preenchimento em Barcelona, todos foram preenchidos conforme as instruções inerentes ao

próprio instrumento e decidimos, juntamente com a Fundação BCN, juntar as questões sobre a identificação das escolas ao questionário.

Assim e após terem sido apresentados os objetivos deste percurso quantitativo, a metodologia que será usada consiste em utilizar um instrumento de trabalho estatisticamente validado (Anastasi, 1990; Ribeiro, 1999<sup>57</sup>), analisando o perfil do aluno no ensino profissional, a partir da sua perceção pessoal, das suas ambições e satisfação no curso.

#### **2.4.1.2 - Estudo de Validade Psicométrica do Questionário**

Os itens que compõem o questionário englobam dimensões que devem medir e verificar as suas relações conceptuais. Faz parte do processo de investigação averiguar o instrumento construído de modo a que os itens pertencentes a cada dimensão se correlacionem, para que desta forma se avaliem os conceitos que se pretendem avaliar. Cada item deve contribuir para a formação da atitude que se pretende medir em termos estatísticos, isto deve refletir uma correlação forte entre cada item e o total, para que a correlação seja significativa. O estudo das propriedades psicométricas do nosso instrumento, nomeadamente a consistência interna, foi calculado através da estimação da fiabilidade interna Alfa de Cronbach, entre os itens de cada dimensão e inter-itens da mesma dimensão. O alfa de Cronbach tem a importante vantagem de fornecer um resultado igual à média de todos os coeficientes de bipartição possíveis com um dado conjunto de itens. Hill e Hill (2002) ao referirem-se à medida de uma variável latente, isto é, “definida por um conjunto de outras variáveis”, dizem que esta é fiável se for consistente”(pp. 141-142).

O valor de Alfa da totalidade do questionário em Barcelona foi de  $\alpha = 0,725$  e em Lisboa foi de 0,663. A figura 32 faz referência aos valores de Alfa encontrados nas dimensões e itens que fazem parte do questionário:

Os valores de Alfa entre 0,7 e 0,8 são considerados “Razoável”, entre 0,8 e 0,9 de “Bom” e maior que 0,9 são considerados “Excelente” (Hill e Hill, 2012; Moreira, 2006). Podemos assim considerar a consistência interna de “Boa” e “Excelente” pelos resultados obtidos pela determinação do coeficiente Alfa de Cronbach.

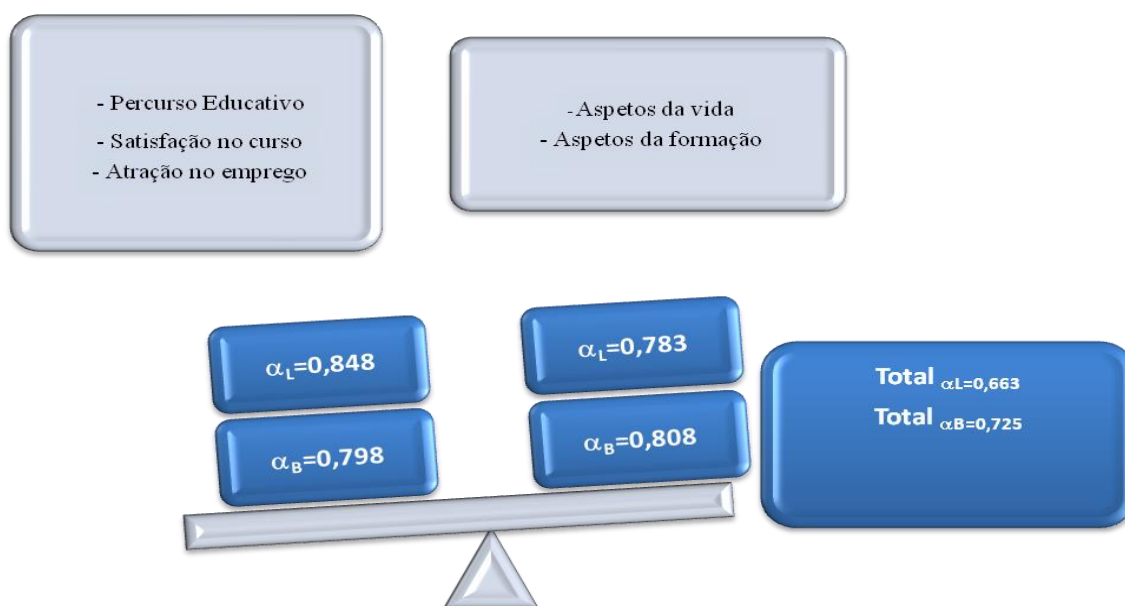
---

<sup>57</sup> Os autores defendem como propriedades psicométricas dos testes de feição psicológica: a fidelidade e a validade. A fidelidade pode ser identificada num teste «através da medida de consistência interna entre os itens ( $\alpha$  de Cronbach), que está matematicamente ligado ao método das duas metades» (Ribeiro, J. P. 1999: 113). A validade, ou seja, a garantia que o teste mede de facto o que pretende medir, também medida através da validade do construto, pode ser obtida (Anastasi, 1990) «através dos métodos de: análise factorial; análise da consistência interna». Nos estudos em que foi utilizada a escala/ questionário que agora vai ser aplicada, foram também utilizados os testes estatísticos mencionados pelos autores.

No que diz respeito à validade de constructo utilizámos a análise fatorial por máxima verosimilhança, dado tratar-se de uma das técnicas mais usadas na identificação de constructos subjacentes aos resultados. A validade de constructo permite-nos saber, a partir dos resultados num instrumento, se é possível encontrarmos um ou mais constructos teóricos das variáveis que a escala pretende avaliar (Anastasi, 1988).

Partindo do pressuposto de que as intercorrelações entre os itens podem ser explicadas por um conjunto menor de fatores, que representam relações entre conjuntos de variáveis interrelacionadas, determinamos a análise fatorial. Através desta análise procurar-se-á a validade interna do instrumento, encontrando uma explicação para a variância dos resultados, recorrendo-se para tal à ajuda de componentes independentes (obtidos a partir das variáveis originais).

Figura 32– Valores de  $\alpha$ Cronbach das dimensões do questionário



Fonte: elaboração própria

Conta-nos Pestana e Gageiro (1998) que um dos critérios de adequação para a realização da análise em componentes principais, foi dado pelo teste de esfericidade de *Bartlett*, que nos permite saber se o conjunto das correlações na matriz era diferente de zero. O teste de *Bartlett* tem associado um nível de significância de inferior a  $p<.05$ , o que leva à rejeição da hipótese da matriz das correlações na população ser a matriz identidade (com determinante igual a 1), mostrando que existem correlações entre as variáveis.

O valor do teste de qui-quadrado é 5334,995 (Barcelona) e 6142,9 para  $p < .001$ . O *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), que compara correlações simples com correlações parciais observadas nas variáveis, apresenta um valor de 0,769 para o questionário realizado em Barcelona e 0,810 para o questionário realizado em Lisboa.

Feita a análise da consistência interna das dimensões do questionário, face aos valores dos alfas encontrados, estamos perante um instrumento com boa fidelidade, uma vez que a categoria “Aspetos da vida e Aspetos da formação” apresenta uma consistência interna de 0,808 e a categoria “Percurso educativo, Atração no emprego e Satisfação no curso” apresenta 0,798, para Barcelona e em Lisboa representa 0,783 e 0,848, respetivamente.

**Tabela XIV– Valores de KMO e teste Bartlett, para a mostra de Lisboa e Barcelona**

| KMO and Bartlett's Test_Lisboa                   |                    |      |      |
|--------------------------------------------------|--------------------|------|------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. |                    |      | ,810 |
| Bartlett's Test of Sphericity                    | Approx. Chi-Square | 6142 |      |
|                                                  |                    |      | ,908 |
|                                                  | df                 | 1275 |      |
|                                                  | Sig.               |      | ,000 |

| KMO and Bartlett's Test_Barcelona                |                    |      |      |
|--------------------------------------------------|--------------------|------|------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. |                    |      | ,769 |
| Bartlett's Test of Sphericity                    | Approx. Chi-Square | 5334 |      |
|                                                  |                    |      | ,995 |
|                                                  | df                 | 1378 |      |
|                                                  | Sig.               |      | ,000 |

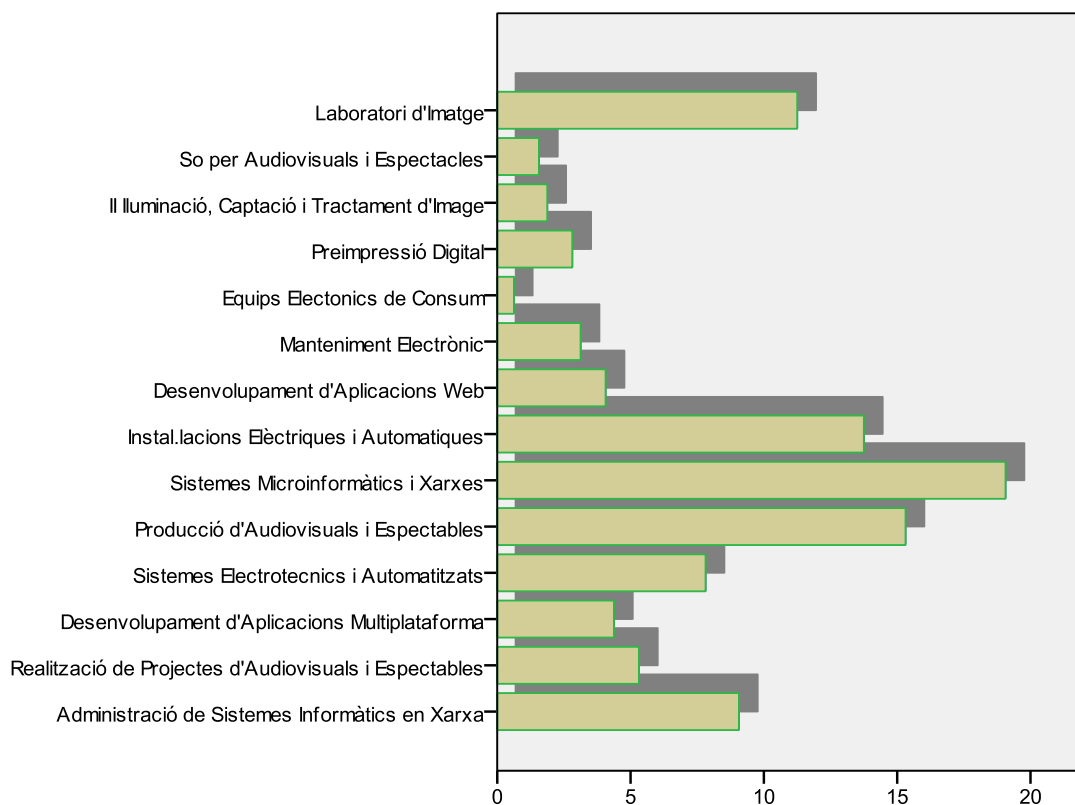
Fonte: elaboração própria

Considerou-se este método apropriado para o desenvolvimento do estudo, embora o objetivo desta abordagem inicial não seja essencialmente de representatividade do universo mas sim, a caracterização de uma amostra e um perfil do jovem no ensino profissional.

## 2.5 - Estatística Descritiva e inferencial

Da população, ou seja, de todos os alunos do ensino profissional dos cursos profissionais selecionados da zona de Lisboa e Barcelona, foram conseguidos um total de 646 alunos (320 em Barcelona e 326 em Lisboa), 42 escolas (12 em Barcelona e 30 em Lisboa), e 21 cursos (14 em Barcelona e 9 em Lisboa).

Figura 33– Cursos profissionais na amostra de Barcelona



Fonte: elaboração própria

Dos 14 cursos estudados de Barcelona a frequência dos inquiridos estabelece-se entre os cursos de Sistemas Informáticos com 19,1% e os cursos de Equipamentos Eletrônicos com 0,6%.

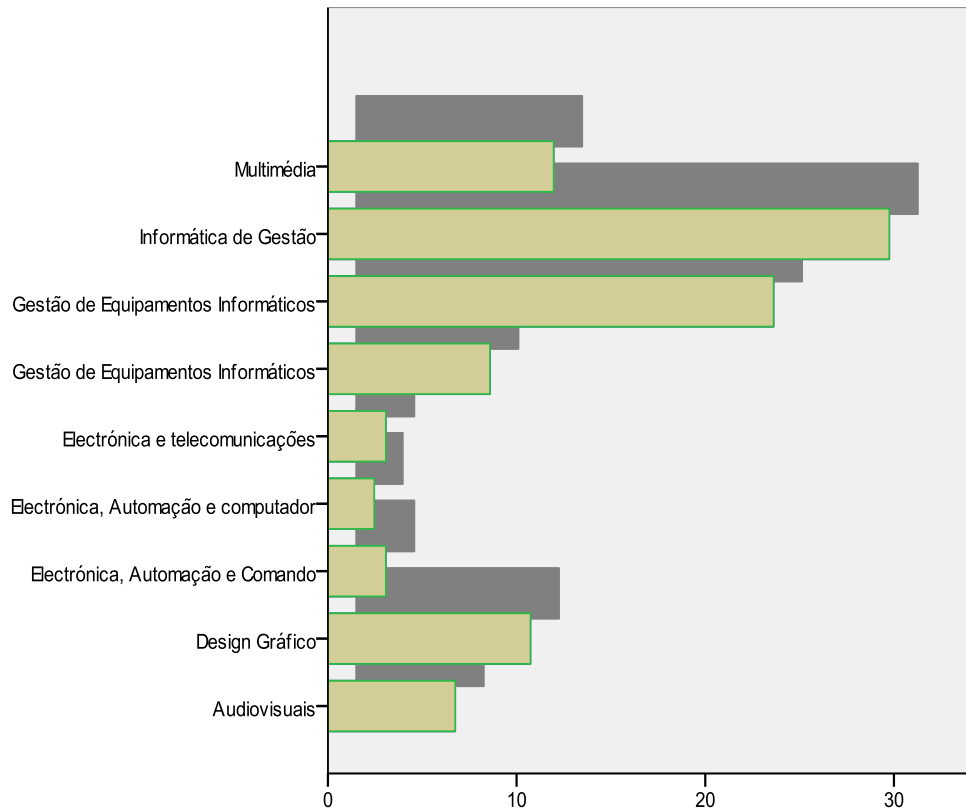
Tabela XV– Distribuição dos cursos por género, em Barcelona

|                                                       | %    | GENERO |        | Total |
|-------------------------------------------------------|------|--------|--------|-------|
|                                                       |      | Homem  | Mulher |       |
| Administració de Sistemes Informàtics en Xarxa        | 9,1  | 22     | 7      | 29    |
| Realització de Projectes d'Audiovisuals i Espectacles | 5,3  | 9      | 8      | 17    |
| Desenvolupament d'Aplicacions Multiplataforma         | 4,4  | 13     | 1      | 14    |
| Sistemes Electrotecnics i Automatitzats               | 7,8  | 25     | 0      | 25    |
| Producció d'Audiovisuals i Espectacles                | 15,3 | 23     | 26     | 49    |
| Sistemes Microinformàtics i Xarxes                    | 19,1 | 54     | 7      | 61    |
| Instal.lacions Elèctriques i Automatiques             | 13,8 | 43     | 1      | 44    |
| Desenvolupament d'Aplicacions Web                     | 4,1  | 12     | 1      | 13    |
| Manteniment Electrònic                                | 3,1  | 10     | 0      | 10    |
| Equips Electronics de Consum                          | 0,6  | 2      | 0      | 2     |
| Preimpressió Digital                                  | 2,8  | 6      | 3      | 9     |
| II Iluminació, Captació i Tractament d'Image          | 1,9  | 1      | 5      | 6     |
| So per Audiovisuals i Espectacles                     | 1,6  | 4      | 1      | 5     |
| Laboratori d'Imatge                                   | 11,3 | 14     | 22     | 36    |
|                                                       |      | 238    | 82     | 320   |

Fonte: elaboração própria

E como pode ser observado na tabela XV, a frequência do género feminino é superior apenas nos cursos de “Producció de audiovisuals i espectacles”, curso de “II Iluminació, Captació e Tractament d’Image” e no curso “Laborati d’image”.

Figura 34– Cursos profissionais na amostra de Lisboa



Fonte: elaboração própria

Tabela XVI– Distribuição dos cursos por género, em Lisboa

|                                      |      | GENERO |        | Total |
|--------------------------------------|------|--------|--------|-------|
|                                      |      | Homem  | Mulher |       |
| Multimèdia                           | 12   | 28     | 11     | 39    |
| Informàtica de gestão                | 29,8 | 80     | 17     | 97    |
| Design Gráfico                       | 10,7 | 16     | 19     | 35    |
| Gestão de Equipamentos informáticos  | 8,6  | 26     | 2      | 28    |
| Eletrónica e automação               | 3,1  | 8      | 2      | 10    |
| Audiovisuais                         | 6,7  | 19     | 3      | 22    |
| Gestão e Programação informática     | 23,6 | 62     | 15     | 77    |
| Eletrónica, automação e computadores | 2,5  | 8      | 0      | 8     |
| Eletrónica e telecomunicações        | 3,1  | 9      | 1      | 10    |
|                                      | 100% | 256    | 70     | 326   |

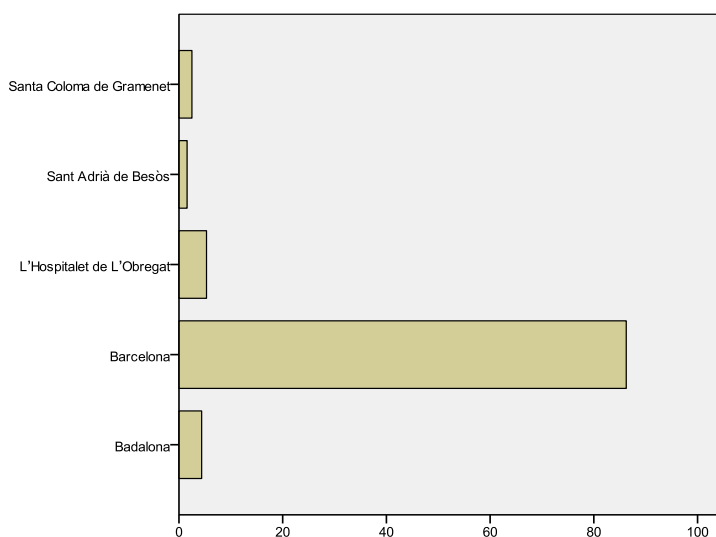
Fonte: elaboração própria

Dos nove cursos estudados em Lisboa a frequência dos inquiridos estabelece-se com maior percentagem entre os cursos de Informática e Gestão com 29,8% e os cursos com menor percentagem entre os cursos de Eletrónica, Automação e Computadores com 2,5%.

Como pode ser observado na tabela XVI, a frequência de género feminino é superior em apenas um curso, o curso de Design Gráfico.

Na resposta ao questionário os inquiridos concentram-se com 82% em Barcelona e os restantes por outros municípios. Sendo o menor o município de Sant Adrià de Besòs, com 0,6%.

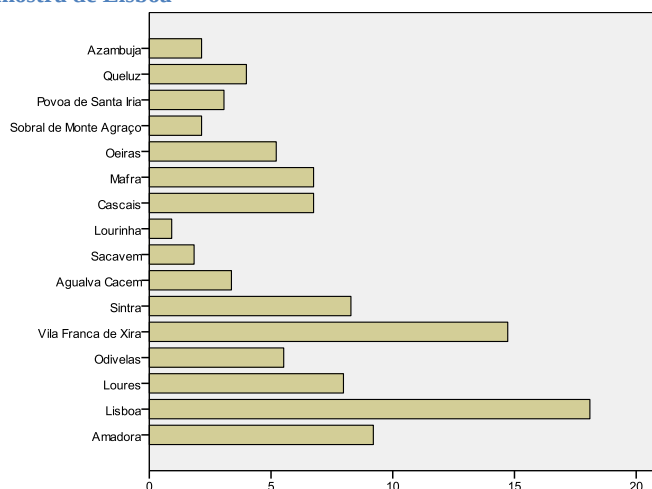
Figura 35– Municípios da amostra de Barcelona



Fonte: elaboração própria

Em Portugal, 18% dos inquiridos que responderam ao questionário são de Lisboa, sendo que a menor percentagem de inquiridos a reponder, 0,9%, se encontra na Lourinhã.

Figura 36– Concelhos da amostra de Lisboa



Fonte: elaboração própria

Os jovens na nossa amostra são maioritariamente do género masculino, tanto em Barcelona (74,4%) como em Lisboa (78,53%), por oposição ao género feminino em Barcelona (25,6%) e Lisboa (21,47%), sobressaindo nesta comparação uma maior representação percentual do género masculino em Lisboa, enquanto em Barcelona a percentagem maior reflete-se no género feminino, embora sejam valores que não apresentam uma diferença substancial.

**Tabela XVII– Frequência e percentagem da idade dos inquiridos por género, em Lisboa e em Barcelona**

| Idade | Género <sub>L</sub> |       |       | Género <sub>B</sub> |       |       |
|-------|---------------------|-------|-------|---------------------|-------|-------|
|       | M                   | F     |       | M                   | F     |       |
| 15    | 4                   | 1     | 1,5%  | 3                   | 0     | 0,9%  |
| 16    | 16                  | 8     | 7,4%  | 23                  | 6     | 9,1%  |
| 17    | 35                  | 10    | 13,8% | 32                  | 18    | 15,6% |
| 18    | 52                  | 14    | 20,2% | 28                  | 10    | 11,9% |
| 19    | 43                  | 10    | 16,3% | 32                  | 8     | 12,5% |
| 20    | 43                  | 14    | 17,5% | 49                  | 9     | 18,1% |
| 21-22 | 27                  | 8     | 10,7% | 28                  | 12    | 12,5% |
| 23-24 | 30                  | 3     | 10,1% | 43                  | 19    | 19,4% |
| >24   | 6                   | 2     | 2,5%  | -                   | -     | -     |
| Total | 256                 | 70    | 326   | 238                 | 82    | 320   |
| %     | 78,5%               | 21,5% | 100%  | 74,4%               | 25,6% | 100%  |

Nota: Género<sub>L</sub> – género em Lisboa; Género<sub>B</sub> – género em Barcelona

Fonte: elaboração própria

A maioria dos jovens em Lisboa situa-se no escalão etário dos 18 anos, representando 20,2% da amostra e em Barcelona a frequência maior situa-se entre os 20 e os 23-24 anos, representando 18,1% e 19,45% da amostra. Podemos também observar uma relação entre géneros. Foi realizado o teste *t* para duas amostras independentes entre Barcelona e Lisboa, para verificar a média de idades entre géneros, procedendo-se à seguinte formulação de hipóteses:

H0: a média das idades no curso é igual entre géneros

H1: não é igual a média das idades no curso entre géneros

Podemos calcular esta verificação pelo teste *t* nos testes paramétricos ressaltando os pressupostos de normalidade e variância. Os jovens do sexo masculino e do sexo feminino não estão relacionados, ou seja, a idade no sexo feminino é independente da idade do sexo

masculino, logo o pressuposto da independência está verificado<sup>58</sup>. De acordo com o teste de Levene=0,000; p-value=0,990 para amostra de Lisboa e para Barcelona o teste de Levene=1,958; p-value=0,163, assumindo-se por isso que as variâncias são iguais. Podemos desta forma usar o teste t, para a verificação das médias das idades entre géneros.

Verificou-se que não existem evidências estatísticas para se afirmar que a média de idades dos cursos em análise para Barcelona seja diferente entre género ( $t_{318}=-0,235$ ; p-value=0,815). Verifica-se que com 95% a diferença das idades entre mulheres e homens está compreendida no intervalo de -0,570 a 0,448. Comprova-se a hipótese nula, a média das idades é igual entre géneros. Em Lisboa verifica-se a mesma validação da hipótese, com  $t_{324}=1,223$ ; p-value=0,222 e a diferença de idades, num intervalo de confiança 95%, estão compreendidas entre -0,190 e 0,814.

Como  $SigL=0,222 > \alpha=0,05$ , então não se rejeita  $H_0$

Como  $SigB=0,815 > \alpha=0,05$ , então não se rejeita  $H_0$

No entanto, surgiu a interessante questão de verificar se a média das idades, no caso da amostra em Barcelona, é diferente no género e na frequência do grau de ensino. Para isto aplicamos o teste paramétrico One Way ANOVA, pois temos uma variável quantitativa (dependente – idade) e pretendemos comparar a sua média com quatro grupos populacionais independentes, definidos por uma variável qualitativa (independente – grau de ensino e género). A variável género CFG é uma variável transposta das variáveis género e grau de ensino, toma com código 1 – mulher a frequentar o ciclo profissional de grau médio; 2 – homem a frequentar o ciclo profissional de grau médio; 3 - mulher a frequentar o ciclo profissional de grau superior e 4 - homem a frequentar o ciclo profissional de grau superior.

As quatro amostras são retiradas de populações normalmente distribuídas, isto é, a idade segue uma distribuição normal na população de jovens masculinos a frequentar o ciclo médio e superior, assim também como a população de jovens do sexo feminino a frequentar o ciclo médio e superior, logo as amostras são independentes. As amostras não estão relacionadas entre si, portanto está verificado o pressuposto da independência.

Tem-se que Levene (3;316)=1,462; p-value=0,225 $>\alpha=0,05$ , pelo que se aceita a hipótese nula da igualdade das variâncias. Pressuposto da variância calculado, pode de seguida aplicar-se o teste paramétrico one-way ANOVA.

---

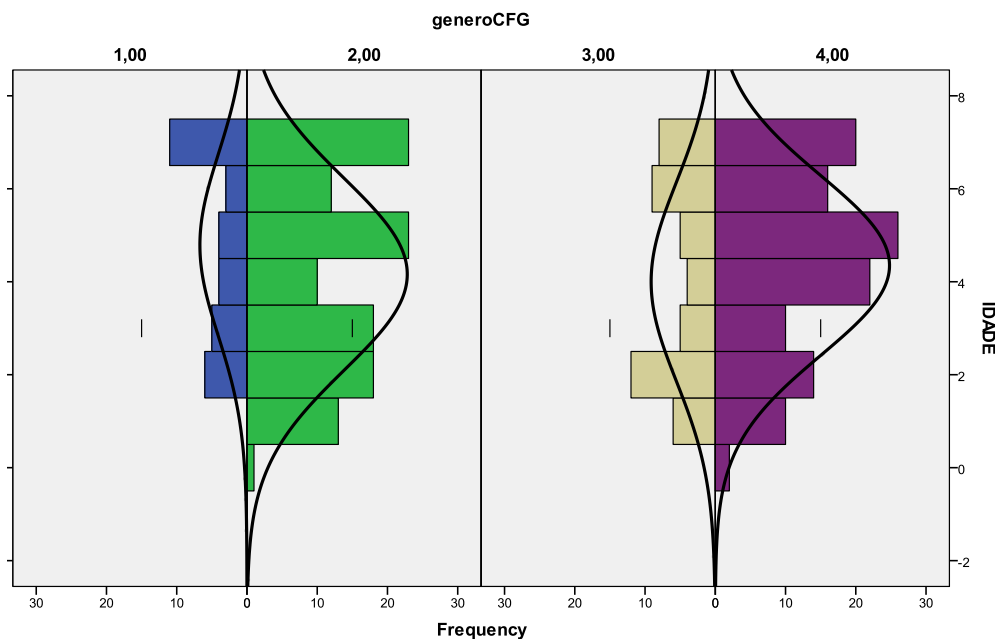
<sup>58</sup> O teste t para duas amostras independentes, é um teste que toma como condição a normalidade das amostras e a sua independência. Como se tem duas amostras grandes, pela aplicação do Torema do Limite Central, podemos considerar o pressuposto verificado (Laureano, 2011).

As hipóteses são:

H0: os quatro grupos de análise entre género e grau de ensino têm a mesma média de idade

H1: os quatro grupos de análise entre género e grau de ensino, diferem na média das idades

Figura 37– Estudo da distribuição da idade por género e grau (género CFG), na amostra de Barcelona



Nota: idade (1 – 15 anos, 2 – 16 anos, 3 – 17 anos, 4 – 18 anos, 5 – 19 anos, 6 – 20 anos, 7 – 21 a 22 anos, 8 – 23-24 anos)

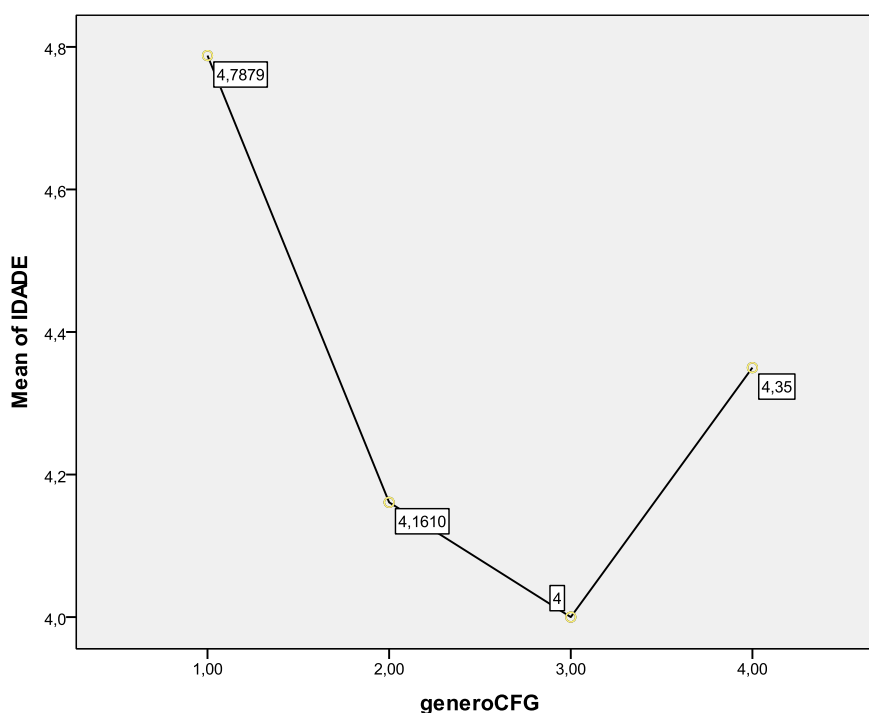
Fonte: elaboração própria

Como  $p\text{-value}=0,311 > \alpha=0,05$  então não se rejeita H0, não existem evidências estatísticas que possam afirmar que a média de idade entre os jovens seja diferente entre os quatro graus de formação e género ( $F_{(3,319)}=1.196$ ;  $p\text{-value}=0,311$ ), ou seja, a média das idades não é diferente. A figura 37 pretende mostrar que a média de idades não é muito significativa, porém, pode observar-se alguma diferença entre os graus. Os jovens têm em média entre 19 e 20 anos, estando a média mais baixa de idades (19 anos), ligada às jovens de género feminino a frequentar o ciclo profissional de grau superior. A média mais alta a frequentar o ciclo profissional de grau médio, próxima dos 20 anos, corresponde também ao género feminino.

Contudo pelo observado na figura 38 podemos constatar que, dentro da amostra, a frequência de ensino dos jovens mais novos é maior nos elementos do sexo feminino que frequentam os ciclos de grau profissional superior (3), mas também são as jovens que frequentam o ciclo de grau profissional médio (1) quem mais se aproxima da média de idades

dos 20 anos. Isto entra em concordância com a revisão de literatura feita na primeira parte deste trabalho, uma vez que defendemos que o ciclo médio é um ciclo mais estigmatizado na sociedade, pois é assumido como uma via de ensino para os jovens que não conseguiram alcançar o *bachillerato* e desta forma podem atingir outros estudos, alcançando o *bachillerato* passados dois anos ou até mesmo o ciclo de grau superior e universidade.

Figura 38– Estudo da distribuição da média de idade por género e grau, na amostra de Barcelona

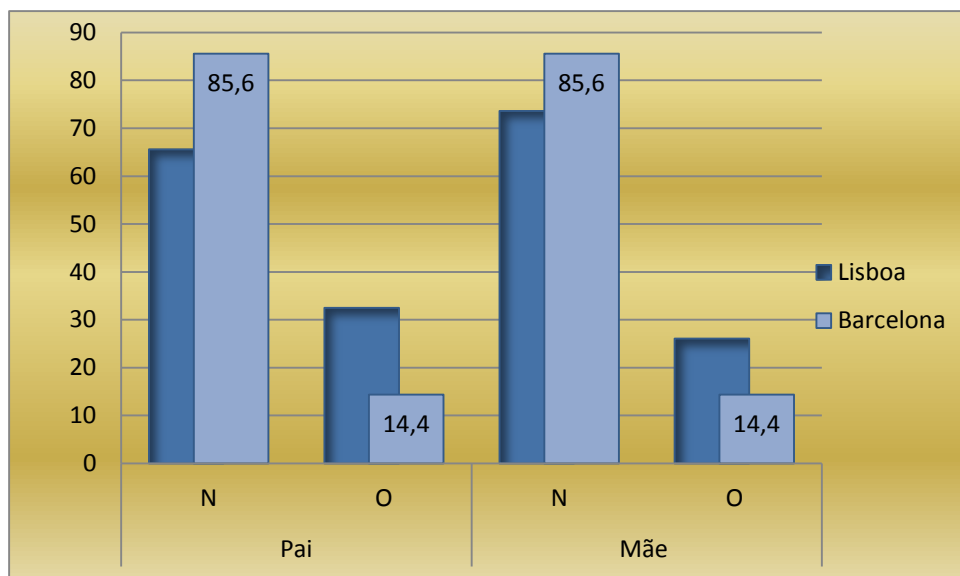


Fonte: elaboração própria

Através do cruzamento de variáveis podemos observar, com um nível de significância inferior a 0,0005, o valor do teste do Qui-quadrado de Pearson de 11,133. Isto significa que não só estas variáveis se relacionam como é esperado, como se pode esperar encontrar-se um valor de  $\alpha^2$  de 11,133 ou superior, menos de cinco vezes em cada 10.000 na população. Logo podemos afirmar com alguma certeza que os jovens que estudam no ciclo de grau superior são mais novos. Indagamo-nos por este fato se o ciclo médio será um ciclo alternativo para jovens com insucesso. Curioso será observar que os elementos do sexo feminino que estudam nos ciclos de grau superior são mais novos do que os jovens do género masculino, sendo mais novas do que as jovens que frequentam o ciclo de formação de graduação média. Não obstante, os jovens de género masculino que frequentam o CFGS, são mais velhos do que aqueles que frequentam o CFGM. Considera-se a hipótese 1.5 verificada,

a idade é de facto uma variável que se relaciona com a escolha do curso, de forma distinta nas duas cidades e entre ciclos de grau de formação em Barcelona.

Figura 39– Percentagem da nacionalidade dos pais nas amostras de Lisboa e Barcelona



Fonte: elaboração própria

Foi estudada a nacionalidade dos jovens da amostra e pela figura 39 a representatividade da nacionalidade do próprio país é bastante mais elevada do que outra nacionalidade (ver tabela XVIII), refletindo-se a mesma observação para a nacionalidade dos pais. Contudo, observa-se a discrepância de valores entre os países. Para Lisboa a percentagem de jovens com pai de nacionalidade do país residente foi inferior (65,6%) ao observado em Barcelona (85,6%), mas quando se observa a percentagem do pai com nacionalidade diferente ao país residente, em Lisboa é superior, com 32,5%, em relação a Barcelona (14,4%%). Contudo, observa-se o mesmo com a nacionalidade da mãe. Em Lisboa é superior a percentagem de mães com outra nacionalidade (26,2%), em relação a Barcelona (14,4%) e inferior a percentagem de nacionalidade própria do país residente (73,6%), com 85,6% do que acontece em Barcelona.

Pela figura 40 podemos observar que a frequência de género nestes cursos de famílias profissionais estudadas é de 78,5% para o homem em Lisboa e 74,4% em Barcelona. Para as famílias profissionais estudadas a percentagem de frequência das mulheres nesta via de ensino, foi de 21,5% em Lisboa e 25,6% em Barcelona.

**Tabela XVIII– Relação e valores de relação entre género e nacionalidade e entre nacionalidade dos pais, nas amostras de Barcelona e Lisboa**

|        |   | NACIONALIDADE |       | Sig   | Nacionalidade mãe |       | Sig   | Nacionalidade pai |       | Sig   | TOTAL |
|--------|---|---------------|-------|-------|-------------------|-------|-------|-------------------|-------|-------|-------|
|        |   | Espanhola     | Outra |       | Espanhola         | Outra |       | Espanhola         | Outra |       |       |
| Género | M | 212           | 26    | 0,839 | 204               | 34    | 0,938 | 203               | 35    | 0,857 | 238   |
|        | F | 74            | 8     |       | 70                | 12    |       | 71                | 11    |       | 82    |
| TOTAL  |   | 286           | 34    |       | 274               | 46    |       | 274               | 46    |       | 320   |

|        |   | NACIONALIDADE |       | Sig   | Nacionalidade mãe |       | Sig   | Nacionalidade pai |       | Sig   | TOTAL |
|--------|---|---------------|-------|-------|-------------------|-------|-------|-------------------|-------|-------|-------|
|        |   | Portuguesa    | outra |       | portuguesa        | Outra |       | portuguesa        | outra |       |       |
| Género | M | 211           | 45    | 0,861 | 183               | 72    | 0,230 | 166               | 85    | 0,830 | 256   |
|        | F | 57            | 13    |       | 57                | 0     |       | 48                | 21    |       | 70    |
| TOTAL  |   | 268           | 58    |       | 240               | 85    |       | 214               | 106   |       | 326   |

Fonte: elaboração própria

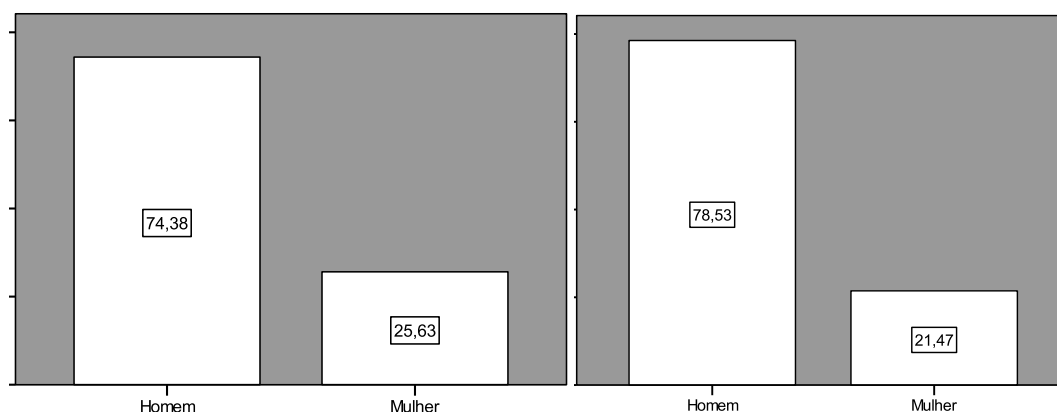
Todavia, pareceu-nos particularmente interessante cruzar alguns dados e fazer algumas inferências. Pretendemos neste momento relacionar a frequência de género com a nacionalidade. Será ou não independente a relação de frequência de género entre cidades e será essa relação independente com a nacionalidade dos pais? Para saber se estão relacionadas duas variáveis qualitativas, aplica-se o teste de independência do Qui-quadrado.

Não se rejeita a hipótese nula (as nacionalidades e género são independentes) ou rejeita-se esta hipótese, devendo aceitar-se a hipótese alternativa (as variáveis são dependentes). Tendo em vista a verificação desta hipótese realizou-se o teste Qui-quadrado que revelou que as variáveis não são dependentes, ou seja, para um  $p\text{-value} > \alpha = 0,05$ , como se pode observar na tabela XVIII, observa-se que a frequência de género dos jovens nesta via de ensino é independente da sua nacionalidade e da nacionalidade dos seus pais.

Queremos verificar se as variáveis frequência de curso, grau de ensino e género com grau de ensino, são independentes das variáveis nacionalidade e nacionalidade dos pais. Uma vez que a nacionalidade, CFGMCFGs, género CFG e Curso, são variáveis qualitativas e se pretende verificar se estão relacionadas. Ou seja, para verificarmos se são ou não são independentes, aplica-se o teste de independência do Qui-quadrado. A hipótese nula descreve a independência das variáveis e a hipótese alternativa confirma a não independência das variáveis. Para um nível de significância de 0.05, como se pode observar na tabela XIX,

existem evidências estatísticas para se afirmar que todas as variáveis (CFGMCFGS, género CFG e Curso), não são independentes com as variáveis nacionalidade e nacionalidade dos pais. E pelo teste V de Cramer podemos afirmar que existem evidências estatísticas para verificar que as variáveis estão relacionadas.

Figura 40– Percentagem de género nas amostras de Lisboa e Barcelona



Fonte: elaboração própria

No que se refere ao acesso aos cursos que frequentam procurou-se determinar a independência desta variável à variável género e cursos nas duas cidades. Aplicou-se o teste de independência do Qui-quadrado e verificou-se que para um nível de significância de 0.05 na amostra de Lisboa, existem evidências estatísticas para se afirmar que o género e a forma de acesso dos cursos não estão relacionados com  $\chi^2_{(3)} = 1,778$ ; p-value=0,62, como Sig> $\alpha=0,05$  podemos aceitar a hipótese nula que reflete a independência das variáveis. No entanto, para a variável curso existem evidências estatísticas para se afirmar que as variáveis estão relacionados com  $\chi^2_{(24)} = 51,4$ ; p-value=0,01, como Sig> $\alpha=0,05$ , podemos rejeitar a hipótese nula que reflete a independência das variáveis

Para a amostra de Barcelona existem evidências estatísticas para afirmam que o género e a forma de acesso dos cursos também não estão relacionados com  $\chi^2_{(7)} = 7,7$ ; p-value=0,357, como Sig> $\alpha=0,05$ . Podemos aceitar a hipótese nula que reflete a independência das variáveis. Porém, para a variável curso existem evidências estatísticas para se afirmar que as variáveis estão relacionadas com  $\chi^2_{(24)} = 292,6$ ; p-value=0,000, como Sig< $\alpha=0,05$ . Podemos rejeitar a hipótese nula que reflete a independência das variáveis.

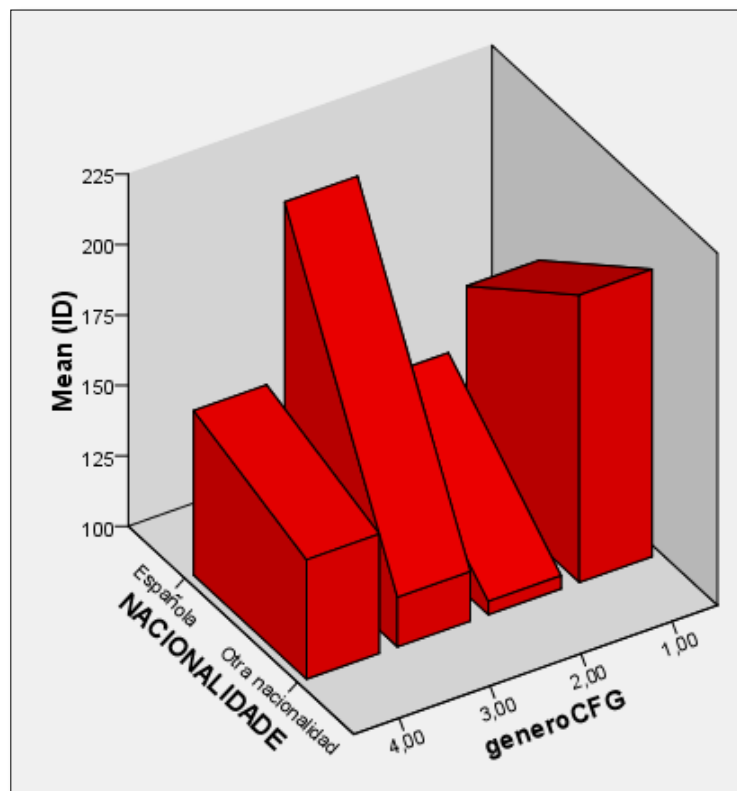
Tabela XIX– Estudo sobre a independência das variáveis analisadas

| Matriz_crosstab |                                                                                                                                                                                                                                                           |           |           |            |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|------------|
|                 |                                                                                                                                                                                                                                                           | CFGMCDFS  | generoCFG | CURSO      |
| Barcelona       | NACIONALIDADE DO.PAI                                                                                                                                                                                                                                      |           |           |            |
|                 | $\chi^2$ (Qui Quadrado)                                                                                                                                                                                                                                   | (1)12,657 | (3)13,811 | (3)33,455  |
|                 | p-value**                                                                                                                                                                                                                                                 | 0,000     | 0,03      | 0,01       |
|                 | (Cramer's V)                                                                                                                                                                                                                                              | 0,199     | 0,208     | 0,323      |
|                 | Exact Sig*                                                                                                                                                                                                                                                | 0,000     | 0,03      | 0,01       |
|                 | NACIONALIDADE DA MÃE                                                                                                                                                                                                                                      |           |           |            |
|                 | $\chi^2$ (Qui Quadrado)                                                                                                                                                                                                                                   | (1)8,524  | (3)9,625  | (3)22,986  |
|                 | p-value**                                                                                                                                                                                                                                                 | 0,03      | 0,022     | 0,042      |
|                 | (Cramer's V)                                                                                                                                                                                                                                              | 0,163     | 0,173     | 0,268      |
|                 | Exact Sig*                                                                                                                                                                                                                                                | 0,04      | 0,022     | 0,042      |
|                 | NACIONALIDADE JOVEM                                                                                                                                                                                                                                       |           |           |            |
|                 | $\chi^2$ (Qui Quadrado)                                                                                                                                                                                                                                   | (13)6,192 | (3)9,059  | (1)26,323  |
| Lisboa          | p-value**                                                                                                                                                                                                                                                 | 0,01      | 0,029     | 0,015      |
|                 | (Cramer's V)                                                                                                                                                                                                                                              | 0,139     | 0,168     | 0,287      |
|                 | Exact Sig*                                                                                                                                                                                                                                                | 0,013     | 0,029     | 0,015      |
|                 | NACIONALIDADE DO.PAI                                                                                                                                                                                                                                      |           |           |            |
|                 | $\chi^2$ (Qui Quadrado)                                                                                                                                                                                                                                   |           |           | (16)30,895 |
|                 | p-value**                                                                                                                                                                                                                                                 |           |           | 0,014      |
|                 | (Cramer's V)                                                                                                                                                                                                                                              |           |           | 0,308      |
|                 | Exact Sig*                                                                                                                                                                                                                                                |           |           | 0,014      |
|                 | NACIONALIDADE DA MÃE                                                                                                                                                                                                                                      |           |           |            |
|                 | $\chi^2$ (Qui Quadrado)                                                                                                                                                                                                                                   |           |           | (16)35,680 |
|                 | p-value**                                                                                                                                                                                                                                                 |           |           | 0,03       |
|                 | (Cramer's V)                                                                                                                                                                                                                                              |           |           | 0,234      |
|                 | Exact Sig*                                                                                                                                                                                                                                                |           |           | 0,03       |
|                 | NACIONALIDADE JOVEM                                                                                                                                                                                                                                       |           |           |            |
|                 | $\chi^2$ (Qui Quadrado)                                                                                                                                                                                                                                   |           |           | (8)25,692  |
|                 | p-value**                                                                                                                                                                                                                                                 |           |           | 0,01       |
|                 | (Cramer's V)                                                                                                                                                                                                                                              |           |           | 0,281      |
|                 | Exact Sig*                                                                                                                                                                                                                                                |           |           | 0,01       |
|                 | <p>**pvalue&lt;<math>\alpha</math>=0,05, para valores baixos, com n&lt;20, calculou-se o p-value exato</p> <p>*Como se verificou as condições de aplicação do teste Qui-quadrado com p-value&lt;<math>\alpha</math>=0,05, rejeita-se a hipótese nula.</p> |           |           |            |

Fonte: elaboração própria

Encontra-se verificada a hipótese operacional 1.2, que afirmava que as variáveis género e escolha de curso se relacionam, mas não género e forma de acesso.

Figura 41– Estudo da média da frequência dos graus profissionais, por nacionalidade em Barcelona



Fonte: elaboração própria

Podemos observar pela figura 41 que a média para os jovens do sexo feminino no ciclo de grau superior ( $\mu=3$ , jovens de sexo feminino a frequentar o ciclo profissional superior) é diferente para jovens de nacionalidade espanhola e detentoras de outra nacionalidade evidenciando que a nacionalidade influencia a frequência dos estudos, encontrando-se por isso a hipótese 1.3 verificada.

A distribuição das habilitações académicas dos pais dos jovens da amostra apresenta diferenças significativas entre cidades. Procurou-se determinar se os dados da amostra referente aos pais dos jovens na variável - habilitação, são ou não considerados. Colocou-se a seguinte questão: será que a distribuição percentual verificada na análise descritiva segue a distribuição esperada das habilitações dos pais destes jovens na população? Para determinar esta questão resolvemos aplicar um teste não paramétrico, o teste da aderência do Chi-Square, uma vez que se trata de uma variável qualitativa, onde se pretende verificar a probabilidade da

distribuição da população seguir a mesma distribuição dos graus académicos verificados na amostra.

Na amostra de Barcelona não existem evidências estatísticas para se afirmar que as habilitações dos pais nesta amostra não possam ser considerados, já que não existem diferenças significativas entre o observado e o que se conhece da população ( $\chi^2(6)=0,947$ ; p-value=0,987)<sup>2</sup>, para as habilitações da mãe e ( $\chi^2(6)=9,161$ ; p-value=0,165)<sup>2</sup> para as habilitações do pai. Assim garante-se a validade da amostra para as habilitações dos pais. Na amostra de Lisboa não existem evidências estatísticas para se afirmar que a habilitação do pai nesta amostra não seja considerada, já que não existem diferenças significativas entre o observado e o que se conhece da população ( $\chi^2(9)=10,761$  p-value=0,292)<sup>2</sup>, mas para as habilitações da mãe o valor do p-value é aproximadamente zero, como  $\alpha < 0,05$ , não se pode garantir consideração da amostra das habilitações da mãe dos jovens desta amostra, levando-nos a conclusões que podem induzir em erro, motivo pelo qual teremos de ser cuidadosos nas nossas inferências sobre estes valores.

Parece-nos importante neste ponto refletir um pouco sobre a possível influência que as habilitações dos pais podem ter nas escolhas dos cursos por parte dos filhos. Vamos tentar perceber se as variáveis habilitação dos pais e as variáveis escolha do curso, grau de formação e grau de formação com género são independentes. Para isto, segundo Laureano (2011), aplica-se o teste de independência do Qui-quadrado.

Para Barcelona, para um nível de significância de 0,05, existem evidências estatísticas para se afirmar que as habilitações dos pais, escolha de curso e grau estão relacionadas.<sup>59</sup>

Para a relação entre a variável habilitação do pai e escolha do curso, verificou-se a não existência de independência entre as duas características ( $\chi^2_{(78)}=135,537$ ; p-value é aproximadamente zero), relação entre habilitação e grau de ensino ( $\chi^2_{(6)}=12,715$ ; p-value=0,048) e por fim entre as habilitações pai e género/curso ( $\chi^2_{(18)}=47,440$ ; p-value=0), para todos os valores o Sig<0,05, logo rejeitar-se-á a hipótese nula que diz que as variáveis são independentes, pois verifica-se que as variáveis se relacionam.

---

<sup>59</sup> Como estamos perante uma amostra com  $n > 20$ , tomamos com valor o valor assintótico do p-value (valor aproximado), pois não é possível obter o valor exato da probabilidade de significância associada ao valor do teste do Qui-quadrado.

Tabela XX– Percentagem de Habilitações dos pais, nas amostras de Lisboa e Barcelona

| Barcelona                                                                                                                         | Habilitação |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|
|                                                                                                                                   | Pai         | Mãe   |
| Consiguió la titulación asociada a la escolaridad oblig.                                                                          | 38,4%       | 42,8% |
| Consiguió la titulación de Bachiller (C.O.U o equivalentes)                                                                       | 14,7%       | 15%   |
| Consiguió la titulación de Formación Profesional Grado Medio                                                                      | 7,2%        | 7,8%  |
| Consiguió la titulación de Formación Profesional Grado Superior                                                                   | 5,0%        | 7,8%  |
| Consiguió una titulación de Educación Universitaria de Grado Medio                                                                | 8,4%        | 6,9%  |
| Consiguió una titulación de Educación Universitaria de Grado Superior                                                             | 10,9%       | 8,1%  |
| No sabe/no contesta                                                                                                               | 15,3%       | 11,6% |
| Total                                                                                                                             | 100%        | 100%  |
| Lisboa                                                                                                                            |             |       |
| Nunca frequentou a escola                                                                                                         | 0,6%        | 7,4%  |
| Primeiro ciclo                                                                                                                    | 14,4%       | 21,2% |
| Segundo ciclo                                                                                                                     | 14,4%       | 16,3% |
| Terceiro ciclo                                                                                                                    | 20,9%       | 19,9% |
| Ensino secundario                                                                                                                 | 27,6%       | 21,5% |
| Licenciatura                                                                                                                      | 10,1%       | 8,0%  |
| Pós-graduação                                                                                                                     | 0,6%        | 0,9%  |
| Mestrado                                                                                                                          | 2,1%        | 0,6%  |
| Doutoramento                                                                                                                      | 1,2%        | 0,3%  |
| Não sabe                                                                                                                          | 8,0%        | 4%    |
| Total                                                                                                                             | 100%        | 100%  |
| $\mu_{\text{Pai, Mãe/Barcelona}}$ = Ciclo de Formación Profesional Grado Medio<br>$\mu_{\text{Pai, Mãe/Lisboa}}$ = terceiro ciclo |             |       |

Fonte: elaboração própria

Teve-se o mesmo procedimento para as habilitações da mãe e verificou-se que as variáveis habilitação e escolha do curso se relacionam entre si com ( $\chi^2_{(78)}=118,978$ ; p-value é aproximadamente zero)<sup>60</sup> e as variáveis habilitação e grau de ensino com género, relacionam-se entre si com ( $\chi^2_{(18)}=29,75$ ; p-value=0,04). Mas para a variável grau de ensino e habilitação, as variáveis parecem não ser dependentes com ( $\chi^2_{(6)}=8,663$ ; p-value=0,193), como nesta relação o p-value > 0,05, aceita-se a hipótese de independência das variáveis. Para entender até que ponto existe relação na dependência das variáveis, podemos aplicar um teste não paramétrico para variáveis nominais qualitativas. Para inferir sobre relações entre as variáveis aplicámos o teste à medida de associação V de Cramer. Para cada um dos seis testes as hipóteses são:

<sup>60</sup> A mesma observação da nota anterior

H0: o coeficiente de associação Vde Cramer é igual a zero, isto é, não existe relação entre o par de itens em análise (V Cramer=0).

H1: o coeficiente de correlação de Pearson é diferente de zero, isto é, existe relação entre o par de itens em análise (V Cramer $\neq$ 0).

**Tabela XXI–Estudo sobre a independência e relação entre as variáveis estudadas, em Barcelona**

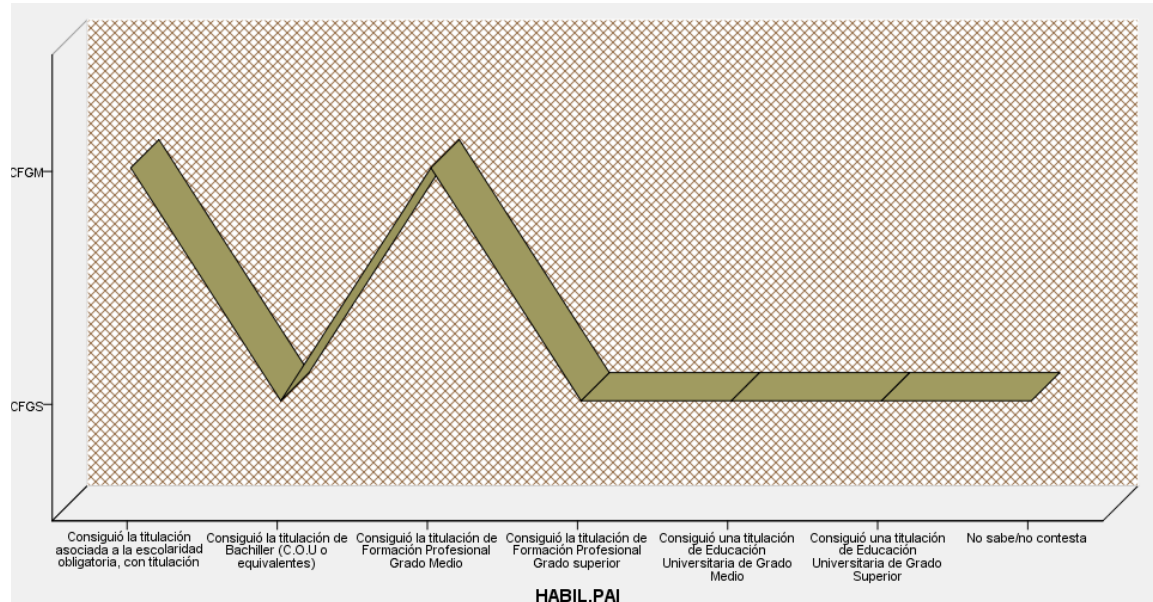
| Matriz_crosstab_Barcelona |          |           |       |
|---------------------------|----------|-----------|-------|
|                           | CFGMCFGS | generoCFG | CURSO |
| HABIL.PAI<br>(Cramer's V) | 0,199    | 0,222     | 0,266 |
| Exact Sig                 | 0,048    | 0,000     | 0,000 |
| HABIL.MÃE<br>(Cramer's V) | 0,165    | 0,176     | 0,249 |
| Exact Sig                 | 0,193    | 0,04      | 0,02  |

Fonte: elaboração própria

Para um nível de significância de 0.05 existem evidências estatísticas para se afirmar que as diferentes variáveis estão relacionadas moderadamente. De facto, verifica-se que existe uma relação moderada e direta entre as variáveis habilitação e género com grau de formação (género/CFG), (o coeficiente de correlação linear  $r_{(320)}$  varia entre 0,176 e 0,222) e a variável habilitação relaciona-se de forma moderada com a variável curso, apresentando os coeficientes de correlação entre 0,249 e 0,266. Todavia, para a variável frequência do grau de ensino (CFGMCFGS), as variáveis habilitações do pai e mãe parecem refletir outras conclusões. Na relação entre as variáveis, habilitação da mãe e frequência do grau de ensino, como seria de esperar não existem evidências estatísticas para se afirmar que as habilitações da mãe e a frequência do grau de ensino estão relacionadas (VCramer<sub>(320)</sub> =0,165; p-value=0,193), pelo que não se verifica qualquer influência da habilitação da mãe na frequência do grau de ensino. Para a habilitação do pai com o grau de ensino, podemos afirmar, como atrás foi determinado a sua dependência, que estas variáveis estão relacionadas com VCramer<sub>(320)</sub> =0,199; p-value=0,048. De fato e pelo exposto mediante a figura 42 e 43, evidencia-se uma diferença desigual para as habilitações dos pais, com a frequência do curso e da escolha de género com o grau de ensino. Verificando-se uma distribuição equitativa em

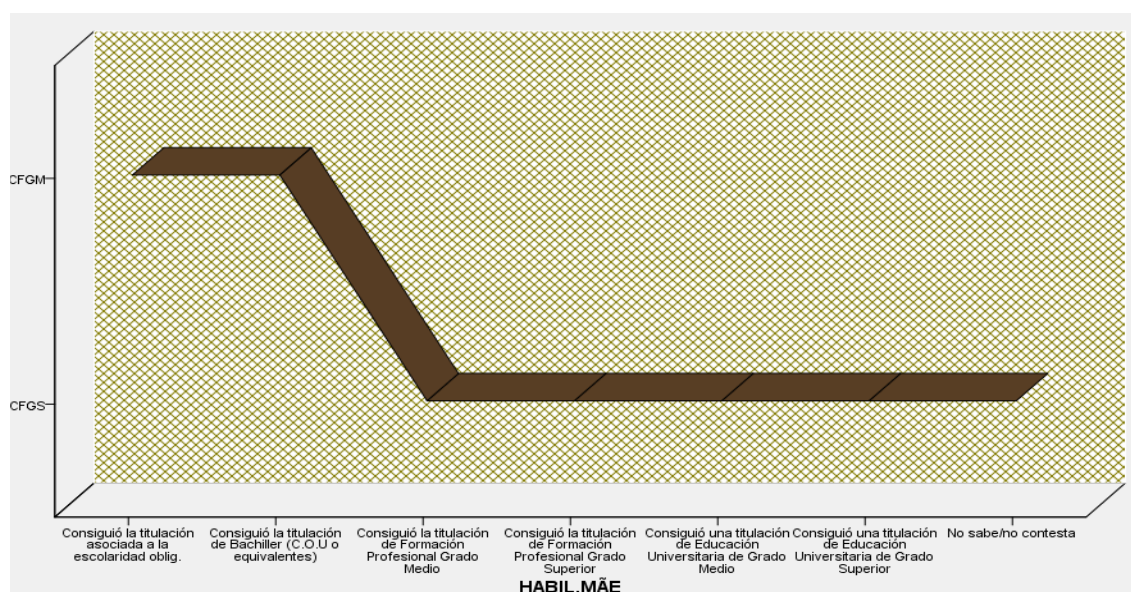
relação à habilitação da mãe na escolha do grau de ensino, que não se verifica em relação à habilitação do pai.

Figura 42 - Relação entre o grau de formação com habilitação do pai, em Barcelona



Fonte: elaboração própria

Figura 43 - Relação entre o grau de formação e a habilitação da mãe, em Barcelona



Fonte: elaboração própria

Da amostra de Lisboa procedeu-se à verificação da independência das variáveis escolha de curso e habilitação dos pais.

As hipóteses são:

H1: As variáveis são independentes

H1: As variáveis não são independentes, tomando-se como regra de decisão:

- se  $\text{Sig} > \alpha = 0,05$ . Não se rejeita a hipótese nula
- se  $\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$ . Rejeita-se a hipótese nula

**Tabela XXII – Estudo sobre a independência de variáveis habilitações dos pais e curso frequentado, em Lisboa**

| Matriz_crosstab_Lisboa                                     |         |
|------------------------------------------------------------|---------|
|                                                            | CURSO   |
| HABIL.PAI                                                  |         |
| $\chi^2$ (Qui Quadrado)                                    | 98,468  |
| p-value**                                                  | 0,021   |
| (Cramer's V)                                               | 0,194*  |
| Exact Sig                                                  | 0,021   |
| HABIL.MÃE                                                  |         |
| $\chi^2$ (Qui Quadrado)                                    | 104,392 |
| p-value**                                                  | 0,08    |
| (Cramer's V)                                               | 0,2     |
| Exact Sig                                                  | 0,08    |
| *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed) |         |
| **, Valor assimpototico, para $n > 40$                     |         |

Fonte: elaboração própria

Como se pode verificar após a observação da tabela XXII, para um nível de significância de 0,05 (ou superior 0,021), existem evidências estatísticas para se afirmar que a habilitação e a escolha do curso são dependentes, rejeitando-se a hipótese nula que diz que as variáveis são independentes, com um valor do teste de qui-quadrado<sub>72</sub>=98,5; p-value=0,02. Para a habilitação da mãe verifica-se o p-value>0,05, logo não se rejeita a hipótese nula, as variáveis são independentes, por isso não se relacionam, apesar do valor ser muito próximo ao valor de p-value considerado válido.

Pareceu-nos importante neste momento, meditar sobre a diferença média das habilitações dos pais nas duas cidades. Para isto aplicou-se um teste não paramétrico, o teste de sinais, na seguinte formulação de hipóteses:

H0: a diferença entre as habilitações é igual a zero

H1: a diferença entre habilitações é diferente de zero

Dos 320 inquiridos em Barcelona, que forneceram informação sobre o nível académico dos pais, 187 têm pais com igual formação. A instrução do pai é inferior em 48 casos e superior em 85 casos. O número de casos em que a instrução do pai é superior à da mãe excede a situação inversa em quase metade. O nível de significância do teste indica que em aproximadamente 0% dos casos esperamos ver uma diferença destas quando a hipótese nula fosse verdadeira. Deve por isso rejeitar-se a hipótese nula que afirma não haver diferenças significativas entre a superioridade do nível de instrução de um dos pais relativamente ao outro.

Dos 326 inquiridos em Lisboa, que forneceram informação sobre o nível académico dos pais, 93 têm pais com igual formação. A instrução do pai é inferior em 58 casos e superior em 175 casos. O número de casos em que a instrução do pai é superior à da mãe excede a situação inversa em quase metade. O nível de significância do teste indica que em aproximadamente 0% dos casos esperamos ver uma diferença destas, quando a hipótese nula fosse verdadeira. Deve, por isso, rejeitar-se a hipótese nula que afirma não haver diferenças significativas entre a superioridade do nível de instrução de um dos pais relativamente ao outro.

Contudo, pretendemos determinar a magnitude dessa diferença. Para isto, após determinar a simetria da variável, utilizamos o teste de Wilcoxon, (Pereira, 2008).

A média das habilitações dos pais em Barcelona, para quando o nível do pai é superior ao da mãe é 68,7, enquanto na situação em que o nível da mãe é superior, o número de casos é menor, 63,98. Pela significância bilateral (inferior a 0.05) verifica-se que a diferença na média das habilitações é suficientemente elevada para rejeitar a hipótese nula.

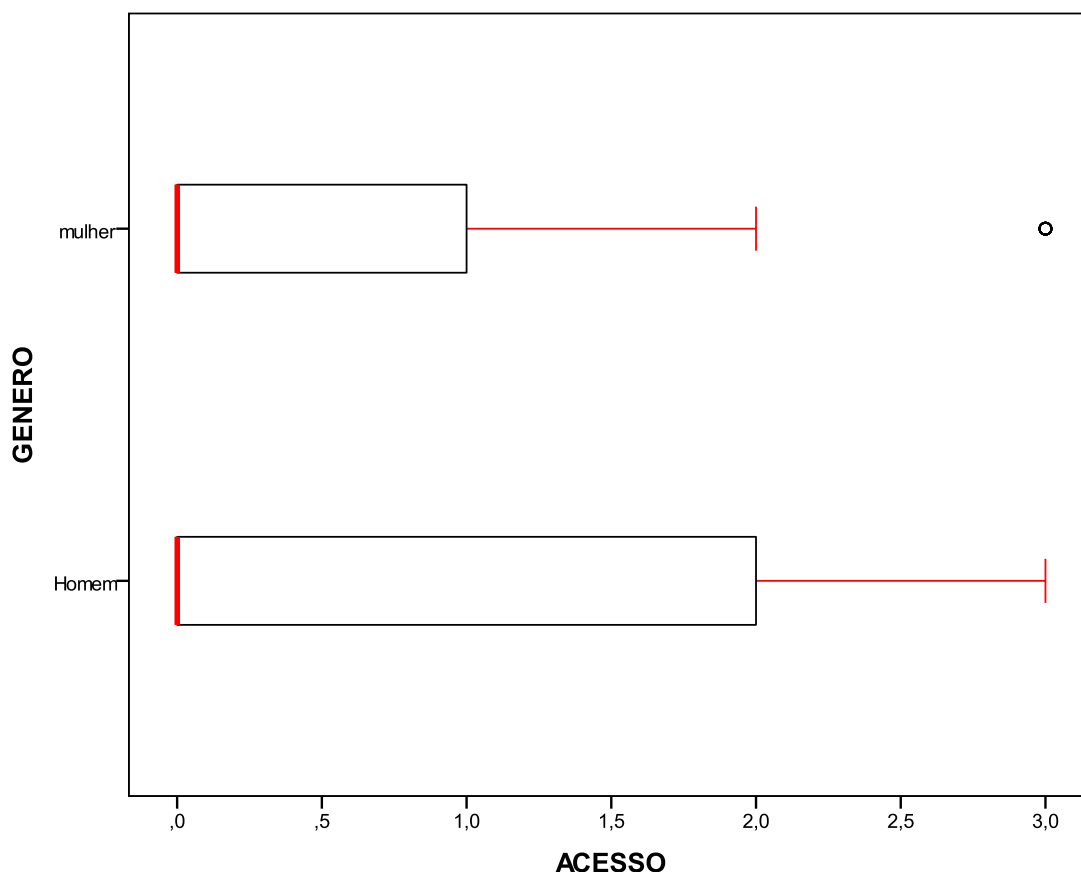
Quanto à média das habilitações dos pais em Lisboa, o nível do pai é superior ao da mãe 117,53, enquanto na situação em que o nível da mãe é superior, o número de casos é menor, 115,40. Pela significância bilateral (inferior a 0.05) verifica-se que a diferença na média das habilitações é suficientemente elevada para rejeitar a hipótese nula. A magnitude de diferenças das habilitações é maior em Lisboa do que em Barcelona. Considera-se, por estes testes, confirmada a hipótese 1.1 do nosso estudo.

Encontra-se a hipótese operacional 1.1 confirmada, ou seja, as habilitações dos pais é uma variável com relação direta na escolha do curso, de forma distinta nas duas cidades e entre graus de formação em Barcelona.

Perante as hipóteses gerais desta investigação e pelas razões vindas a apresentar, encontra-se confirmada a primeira hipótese (1A), sendo possível verificar uma diferença entre o capital cultural e social dos jovens que estudam no ensino profissional, nas amostras estudadas de Lisboa e Barcelona. Este sistema de ensino incide diretamente sobre a construção de diferentes itinerários formativos, fazendo com que o capital adquirido nos dois países não seja igual.

Em Portugal sabemos que o acesso aos cursos profissionais se faz por matrícula direta, mediante a via do ensino obrigatório (9ºano). A figura 44 confirma esta tendência, no entanto, mostra-nos também que é o género masculino que tem uma amplitude maior de acesso (entrando por outras vias, desde o ensino obrigatório direto até outra forma de aceder a esta via de ensino, mormente, passando pelo aconselhamento dos serviços de psicologia na escola).

Figura 44 - Estudo sobre o acesso e género em Lisboa

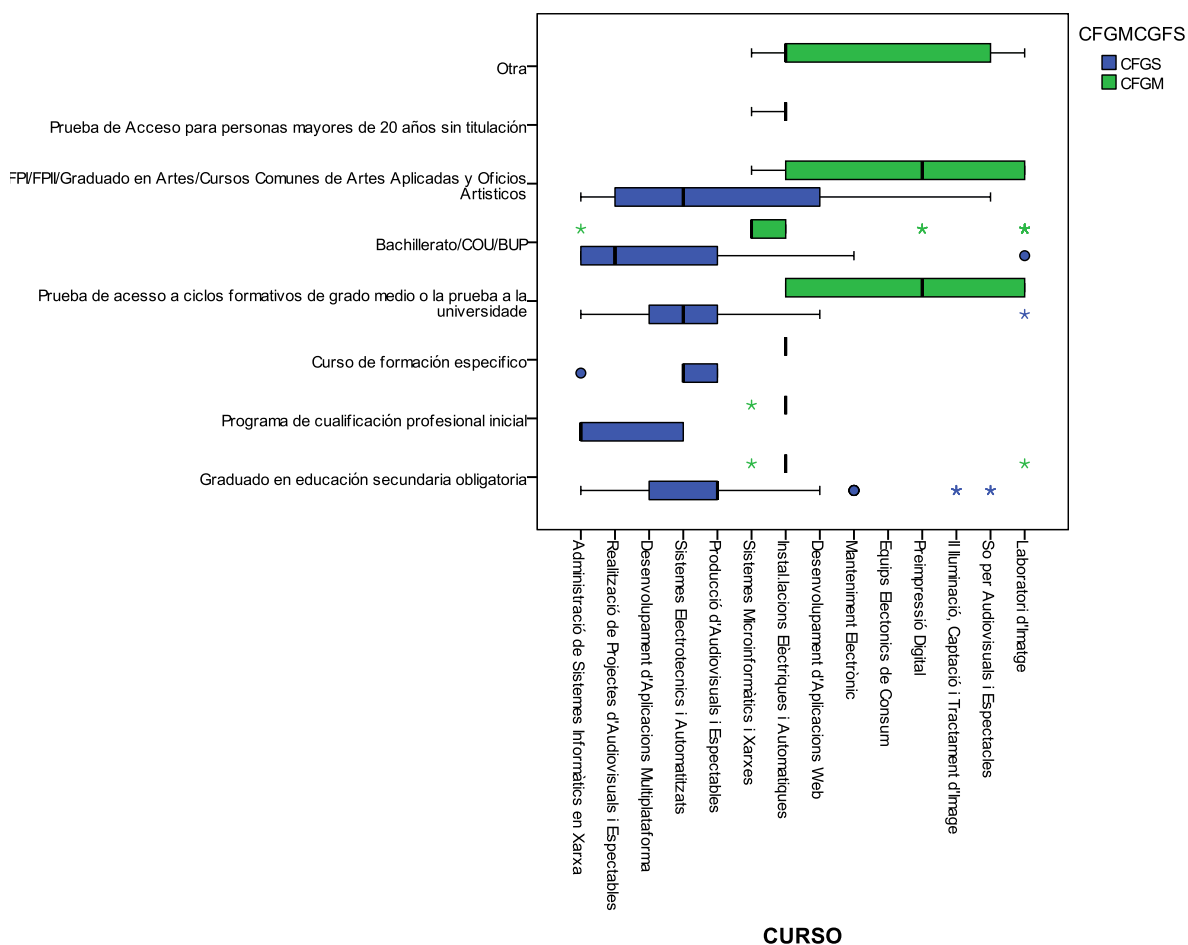


Fonte: elaboração própria

No entanto, em Barcelona os jovens a frequentar o ciclo médio, entram neste ensino com 4,4% por uma prova de acesso e com 18,4% por cursos de formação inicial. Embora se

verifique, como na figura 45, alguns extremos que entram neste ensino pelo *bachillerato* e por cursos de qualificação inicial. Os jovens que frequentam o ciclo de grau superior entram neste ensino maioritariamente pela *bachillerato* (33%), pelo ensino obrigatório (33,8%) e por outras vias. Encontra-se por isto a hipótese 1.4 confirmada, ou seja, a forma de acesso é uma variável que se relaciona diretamente com a escolha dos cursos, de forma distinta nas duas cidades e entre ciclos de formação em Barcelona.

Figura 45 - Estudo a relação entre o acesso, grau de formação e o curso em Barcelona



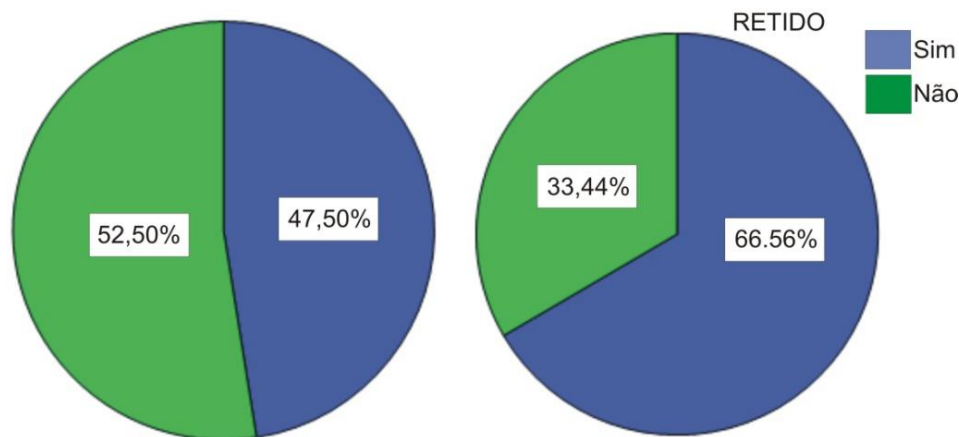
Fonte: elaboração própria

Sabemos que nas duas cidades as variáveis “género”, “nacionalidade”, “nacionalidade dos pais” e “habilitações dos pais” se relacionam de forma diferente. Pretendemos analisar agora até que ponto estas mesmas variáveis se relacionam ou não com as variáveis da categoria “Percurso - Educação”. Aplicámos o teste de aderência do Qui – Quadrado para garantir a representatividade da amostra, em cada item.

Na variável retenção (item 17), não existem evidências estatísticas para se afirmar que esta amostra não seja representativa, já que não existem diferenças significativas entre o observado e o que se conhece da população. Um vez que o  $\alpha^2_{(1)}=0,8$ ; p-value=0,371, garante-se a representatividade da amostra quanto à retenção. Porém, para todas as outras variáveis, o p – value< $\alpha=0,05$ , o que quer dizer que existe uma diferenciação significativa entre a média e os percentis da amostra. Resta-nos investigar de que formas variam estes itens. Verificando-se também após a aplicação do teste Kolmogorov – Smirnov, que as distribuições para todas as variáveis, tanto em Lisboa com em Barcelona, não são normalmente distribuídas, logo teremos que optar por fazer análise por testes paramétricos.

Como se pode verificar na figura 46 a retenção é maior em Lisboa (66,56%) do que em Barcelona (47,5%). Com os níveis de não retenção em Barcelona de 52,5% e em Lisboa de 33,4%. Pretende-se saber se a retenção influencia ou não a escolha do curso e a sua frequência e se de alguma forma se encontra relacionada e influenciada por outras variáveis. Começamos por realizar um estudo inferencial sobre a amostra de Barcelona e em seguida o mesmo estudo realizar-se-á para a amostra de Lisboa.

Figura 46 - Percentagem de retenção na amostra de Barcelona e Lisboa

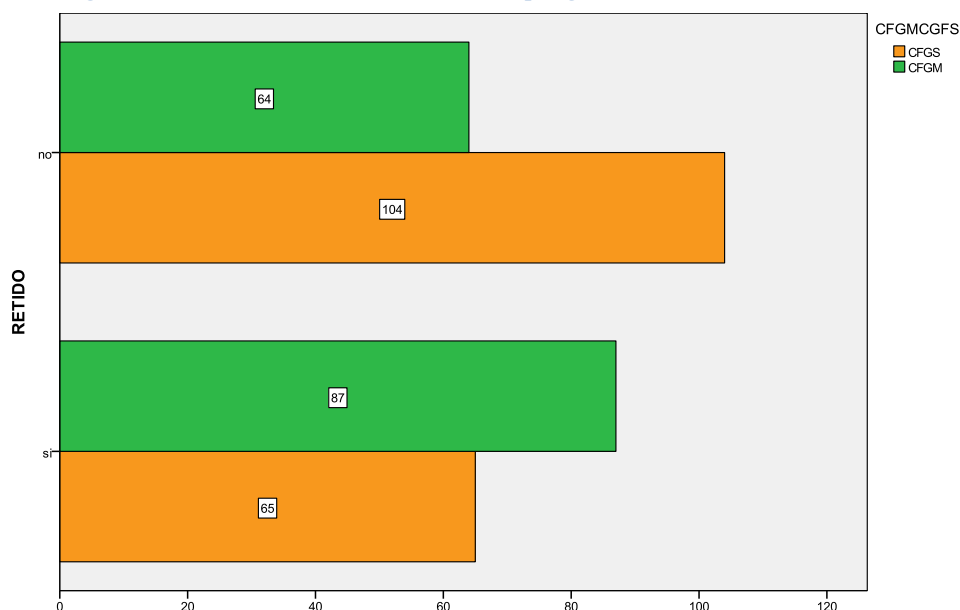


Fonte: elaboração própria

Tendo em vista verificar se o item “retenção” é influenciado por outras variáveis (género, nacionalidade, nacionalidade dos pais, habilitações dos pais e grau profissional - CFGSCFGM no caso de Barcelona e a variável formatada, género e grau – género CFG), aplicámos o teste de independência do Qui – Quadrado, que revelou a existência de relação entre as variáveis – grau de formação - CFGMCGFS para Barcelona ( $\alpha^2_{(1)}=11,733$ ; p-value=0,001), e género grau ( $\alpha^2_{(3)}=13,280$ ; p-value=0,004). Isto é, em Barcelona a retenção

parece estar diretamente relacionada com o grau de formação e dependente também do género nesses graus.

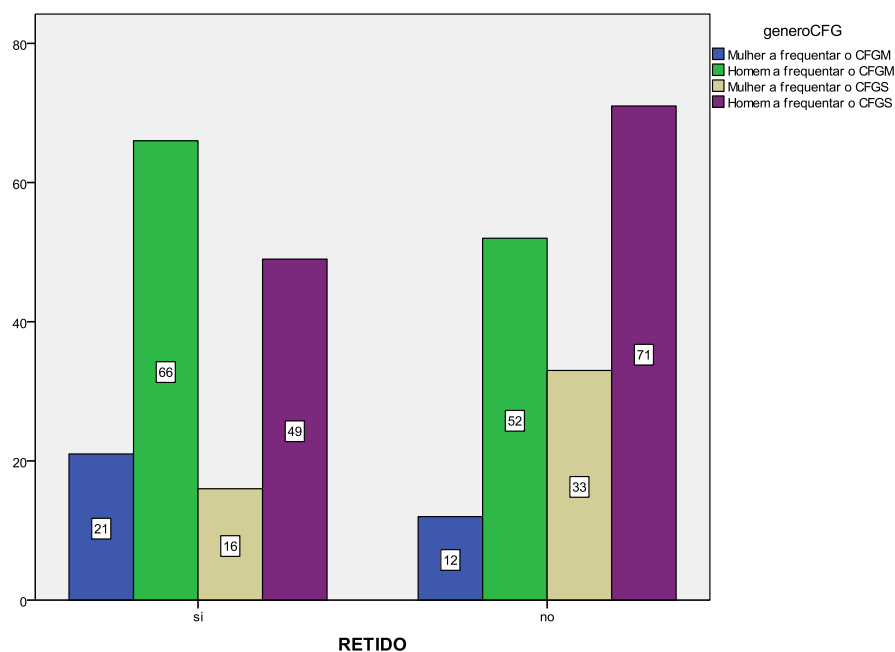
Figura 47 - Percentagem de retenção na amostra de Barcelona, por grau de formação



Fonte: elaboração própria

Pela figura 47 observamos que são mais os jovens que frequentam o CFGM que já ficaram retidos, sendo os jovens do género masculino que nunca ficaram retidos aqueles que frequentam o CFGS. Tal pode ser concluído também pelo facto de ser maior a percentagem de género masculino nestes cursos.

Figura 48 – Estudo da frequência da variável - retenção na amostra de Barcelona, por grau de formação e género

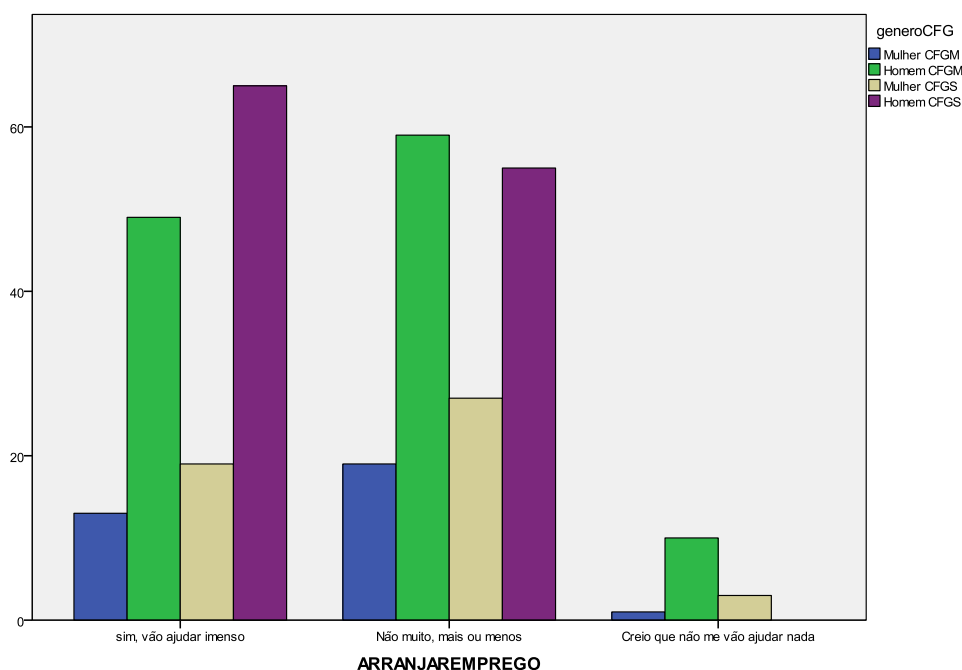


Fonte: elaboração própria

Assim também como se corrobora pela figura 48. A frequência de ensino nos graus superiores é mais elevada nos jovens que nunca ficaram retidos, mas em relação aos jovens que frequentam os ciclos médios é mais elevada a frequência daqueles que já repetiram. Encontra-se verificada a hipótese 1.6 deste estudo, ou seja, a retenção é uma variável que se relaciona diretamente com estes cursos e em Barcelona existe uma relação aos cursos de formação de graduação média.

Estas duas variáveis, género CFGMS e CFGMS, parecem também influenciar os itens 19 (“*pensa que os estudos que está a realizar permitem encontrar mais facilmente um bom emprego?*” -  $\alpha^2_{(6)} = 14,450$ ;  $p$ -value=0,025;  $\alpha^2_{(2)} = 6,996$ ;  $p$ -value=0,03, respetivamente).

**Figura 49 – Frequência de respostas ao item 19 “pensa que os estudos que está a realizar permitem encontrar mais facilmente um bom emprego?” na amostra de Barcelona, por grau de formação e género**



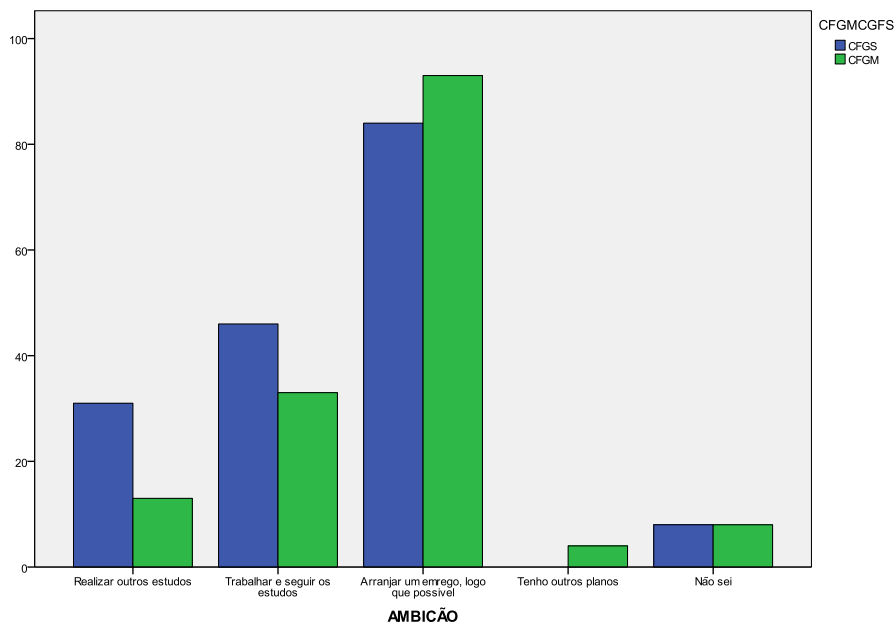
Fonte: elaboração própria

Pelo observado na figura 49 demonstra-se que a esperança neste ensino para o mercado de trabalho está associada ao género masculino e à frequência no ensino de formação de grau superior.

Na relação com o item 17 e a variável género CFGMS, CFGMS, (“*que pensa fazer quando acabar de estudar?*” -  $\alpha^2_{(12)} = 21,024$ ;  $p$ -value=0,05;  $\alpha^2_{(4)} = 12,998$ ;  $p$ -value=0,01, respetivamente), parece indicar pela figura 50 que a ambição em “*arranjar trabalho, logo que possível*”, está diretamente relacionada com o ciclo de formação de grau médio, enquanto o

ciclo de formação de grau superior parece estar diretamente ligada à continuidade dos estudos.

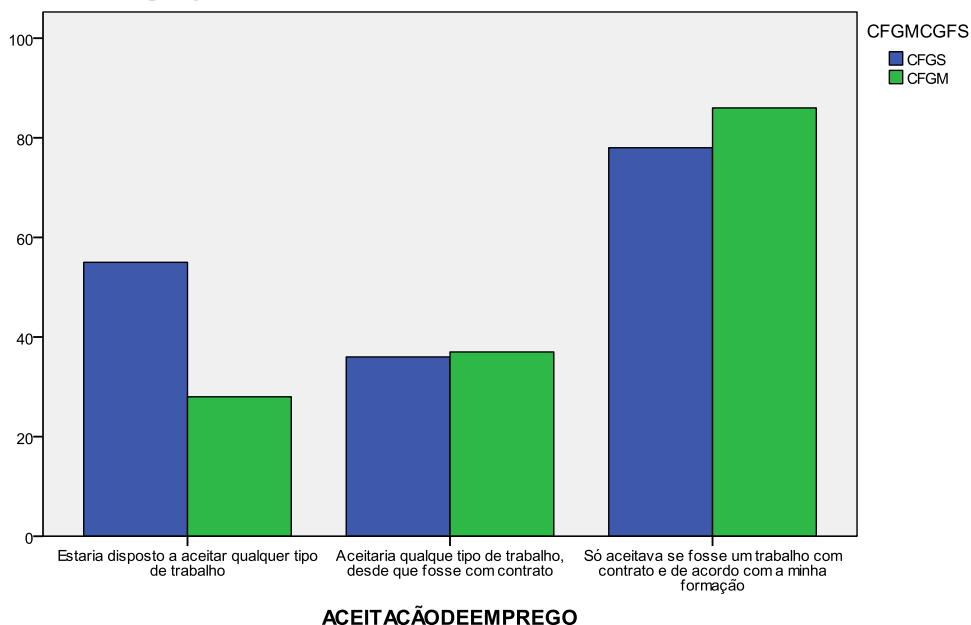
**Figura 50 – Frequência de respostas ao item 17 “Que pensa fazer quando acabar de estudar?” na amostra de Barcelona, por grau de formação e género**



Fonte: elaboração própria

Contudo, como se pode observar na figura 51, parecem ser os jovens que frequentam os ciclos formativos de grau médio que mais exigem na aceitação de trabalho.

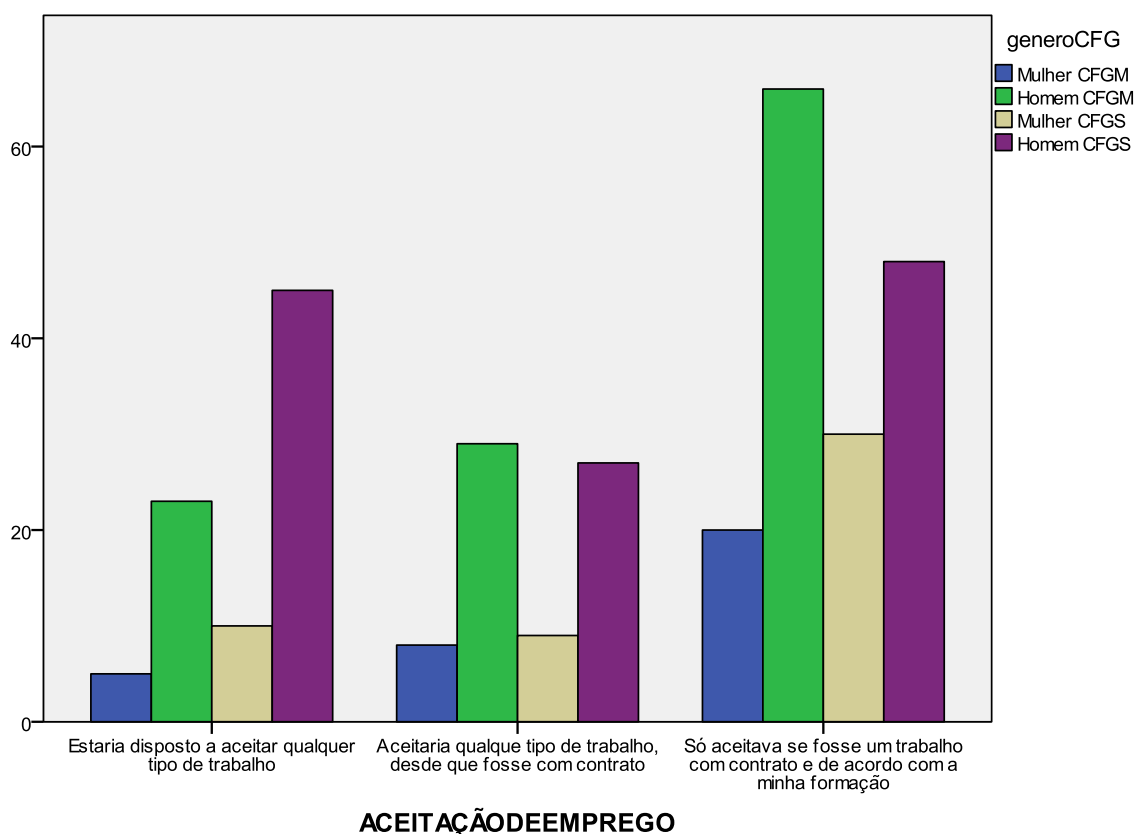
**Figura 51 - Frequência de respostas ao item 22 “Seguramente já pensou o que faria se lhe oferecessem emprego. Das seguintes propostas, qual a que melhor reflete a sua predisposição atual, perante uma oferta de trabalho?” na amostra de Barcelona, por grau de formação**



Fonte: elaboração própria

Verificou-se, assim, a relação entre o item 22 e a variável género CFGMS, CFGMS, (“Seguramente já pensou o que faria se lhe oferecessem emprego. Das seguintes propostas, qual a que melhor reflete a sua predisposição atual, perante uma oferta de trabalho?” -  $\alpha^2_{(6)} = 15,576$ ; p-value=0,015;  $\alpha^2_{(2)} = 8,201$ ; p-value=0,017, respetivamente). Todavia, como se pode verificar na figura 52 no grau superior (CFGS), tanto o homem como a mulher estariam dispostos a aceitar qualquer trabalho, mas são superiores as respostas dos inquiridos masculinos a esta questão.

Figura 52 – Frequência de respostas ao item 22 “Seguramente já pensou o que faria se lhe oferecessem emprego. Das seguintes propostas, qual a que melhor reflete a sua predisposição atual, perante uma oferta de trabalho?” “na amostra de Barcelona, por grau de formação e género



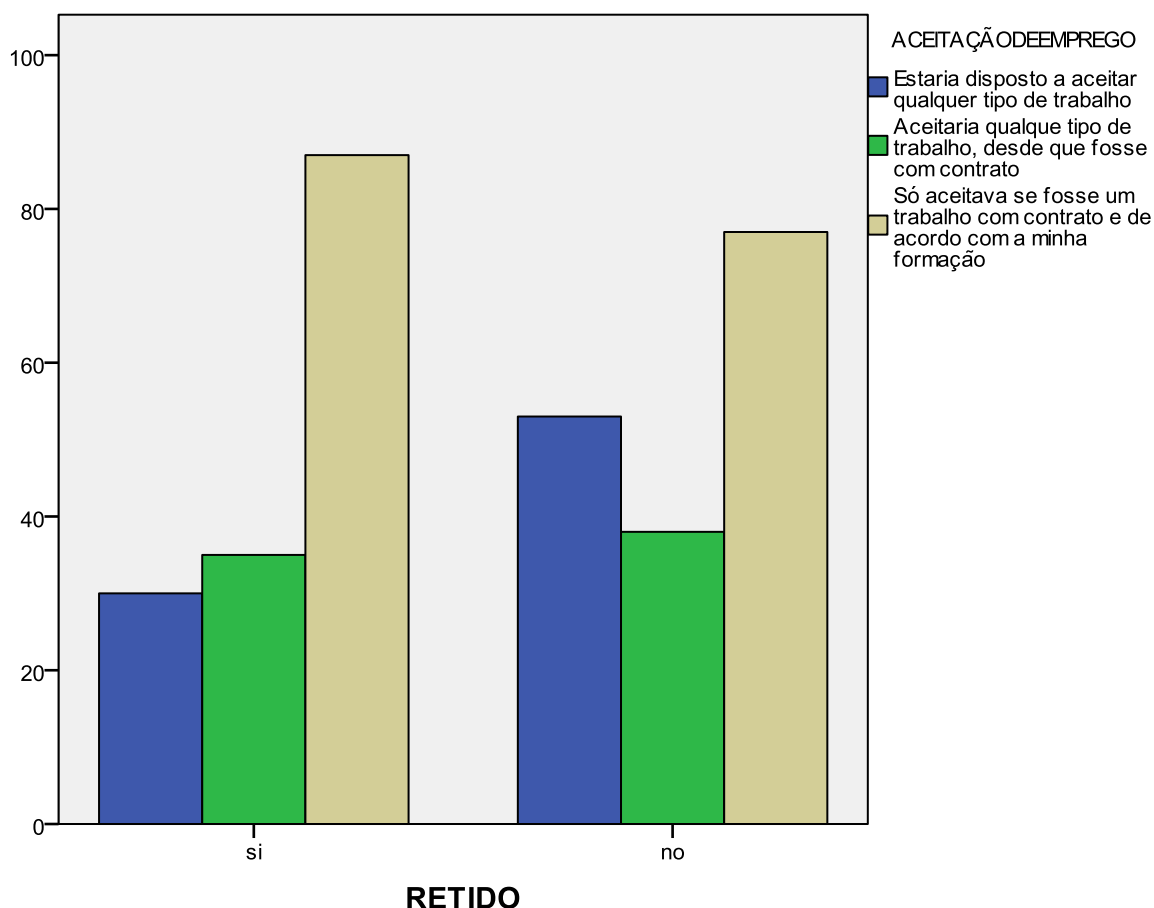
Fonte: elaboração própria

Podemos afirmar que com um nível de significância de 0,05, que existem evidências para que a aceitação de emprego esteja relacionada com a retenção destes jovens, ( $\alpha^2_{(2)} = 6,332$ ; p-value=0,042).

Contrariamente ao que seria de esperar, observa-se na figura 53 que os jovens com retenção são os jovens que mais exigências têm perante a aceitação de trabalho, todavia, os

jovens que estão dispostos a aceitar qualquer tipo de trabalho aumentam com o facto de não retenção.

Figura 53 – Estudo entre a relação de retenção e aceitação de emprego, em Barcelona

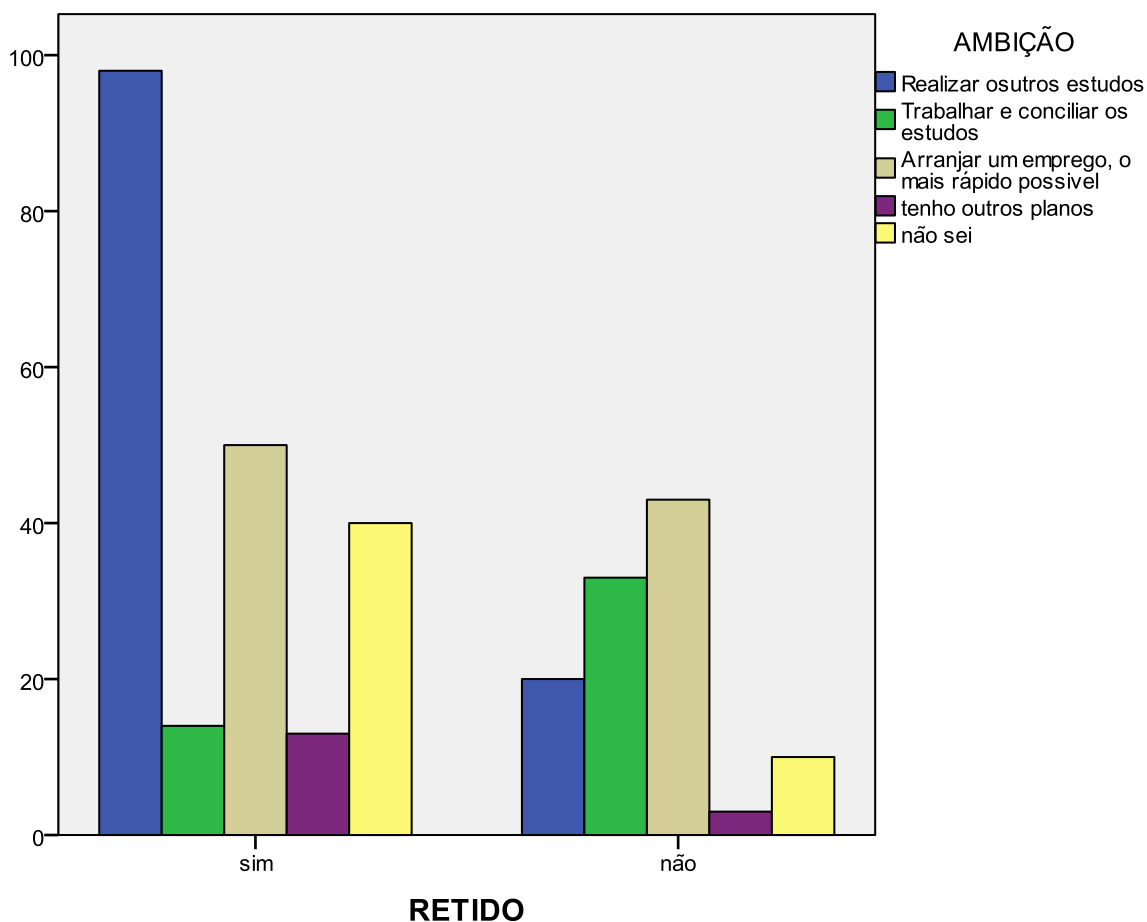


Fonte: elaboração própria

Na amostra de Lisboa foi possível analisar uma interdependência diferente, em relação às respostas dos inquiridos. Com um nível de significância de 0,05, existem evidências estatísticas para se afirmar que as habilitações dos pais estão relacionadas com o item 17 - retenção e o item 22 - aceitação de emprego. Com uma percentagem de 66,6% de jovens que já ficaram retidos, com maior percentagem de homens (entre os quais 176 homens e 41 mulheres, com 80 homens e 29 mulheres que nunca ficaram retidos), relaciona-se diretamente com a variável nacionalidade do pai ( $\chi^2_{(2)}=14,609$ ; p –value=0,01) e existe uma relação com a variável – habilitação do pai e da mãe ( $\chi^2_{(9)}=25,6$ ; p –value=0,02;  $\chi^2_{(9)}=33,008$ ; p –value=0,000). Não havendo evidências para se afirmar que a retenção está relacionada com o género e nacionalidade do jovem em Lisboa.

Ainda referente ao item – retenção, figura 54, analisámos também a sua relação com a *ambição*, *aceitação de emprego* e *arranjar emprego*. Na relação entre o item – retenção e *ambição*, com um valor de  $\alpha^2_{(4)}=55,252$ ;  $p\text{-value}=0.000$ , podemos verificar que os jovens que nunca ficaram retidos têm como *ambição* “*arranjar um emprego, o mais rápido possível*”, enquanto os jovens que já ficaram retidos, optam por realizar outros estudos.

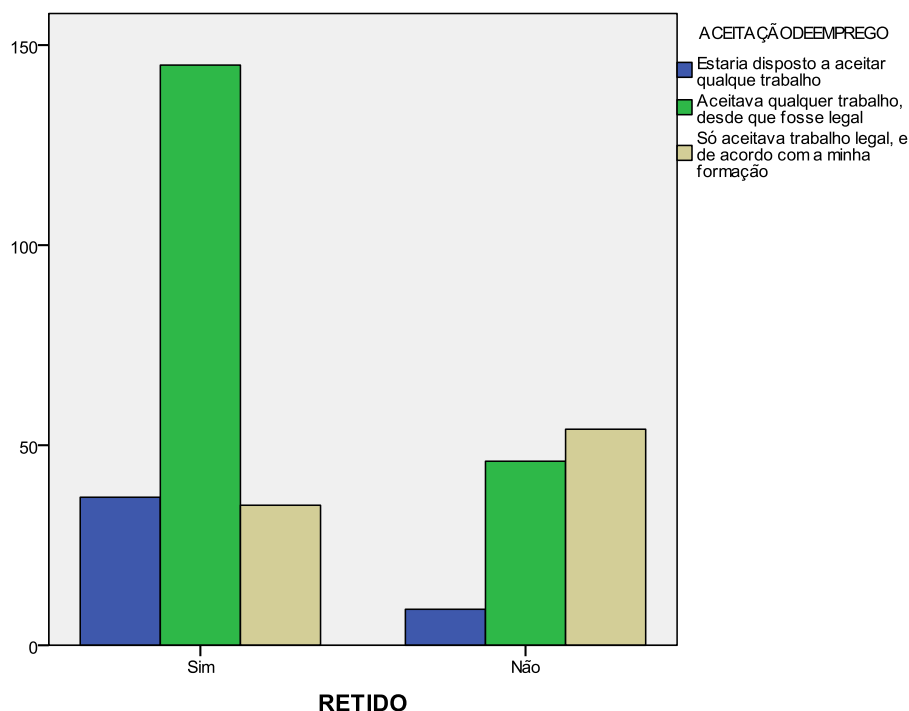
Figura 54 – Estudo entre a relação de retenção e *ambição*, em Lisboa



Fonte: elaboração própria

Enquanto na relação entre o item – retenção e *aceitação de emprego*, como se pode observar pela figura 55, com um valor de  $\alpha^2_{(2)}=41,151$ ;  $p\text{-value}=0,000$ , podemos verificar que os jovens que nunca ficaram retidos optam por aceitar “*trabalho legal e de acordo com a formação*”, enquanto os jovens que já ficaram retidos, aceitam “*qualquer trabalho desde que fosse legal*”.

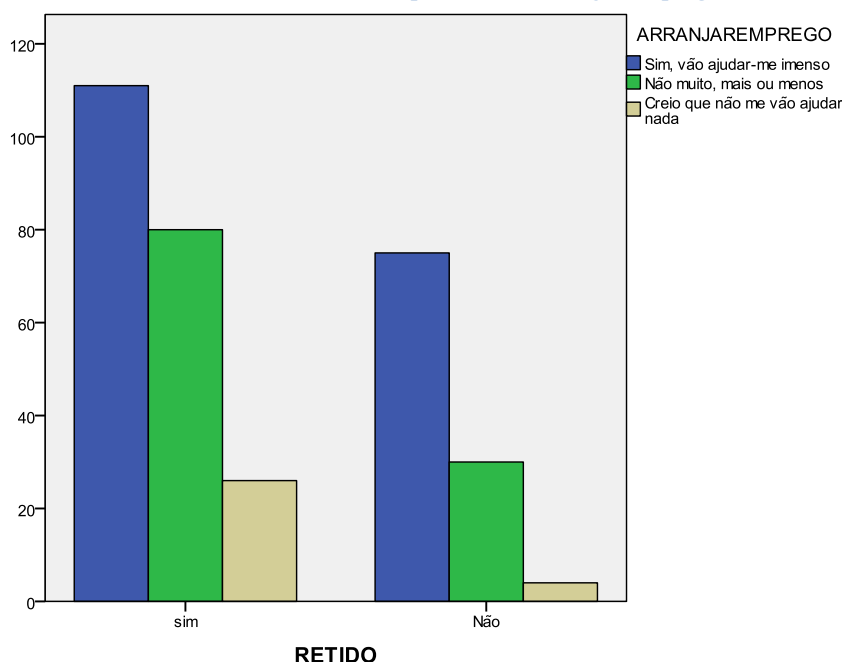
Figura 55 – Estudo entre a relação de retenção e aceitação de emprego, em Lisboa



Fonte: elaboração própria

Para o item 22 - “aceitação de emprego”, determina-se uma relação com a retenção  $\alpha^2_{(2)} = 11,288$ ;  $p$ -value=0,04,. Podemos por isso afirmar que existe uma esperança neste ensino por parte dos jovens, que se percebe mais elevada nos jovens que nunca ficaram retidos, como se pode observar na figura 56.

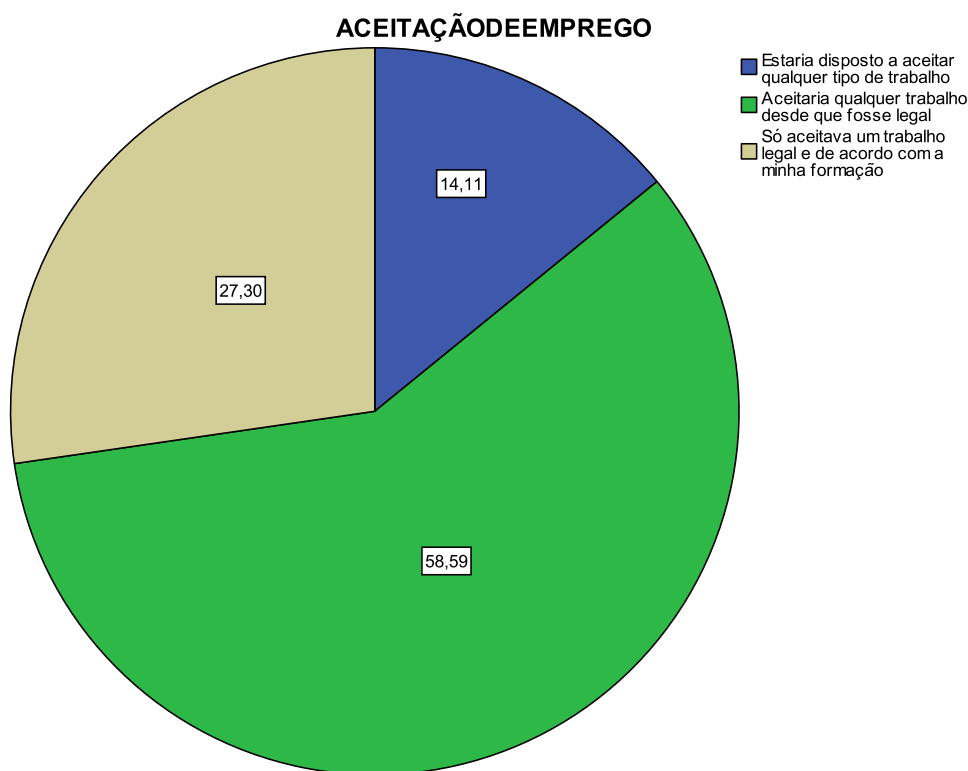
Figura 56 – Estudo entre a relação de retenção e a esperança em arranjar emprego, em Lisboa



Fonte: elaboração própria

Em relação ao item 22 – “aceitação de emprego”, com uma percentagem de 58,59% de jovens que afirmam que “*aceitaria qualquer trabalho desde que fosse legal*”, como se demonstra na figura 57, existem evidências estatísticas para se afirmar que as habilitações dos pais estão relacionadas. Com um nível de significância de 0,05 e com valores de  $\alpha^2_{(18)}=43,713$ ; p –value=0,01 para o pai e  $\alpha^2_{(18)}=30,03$ ; p –value=0,037 para a mãe. Podemos afirmar que as habilitações dos pais influenciam as escolhas dos filhos em relação à aceitação do emprego, o que aumenta a exigência conforme o nível superior das habilitações dos pais.

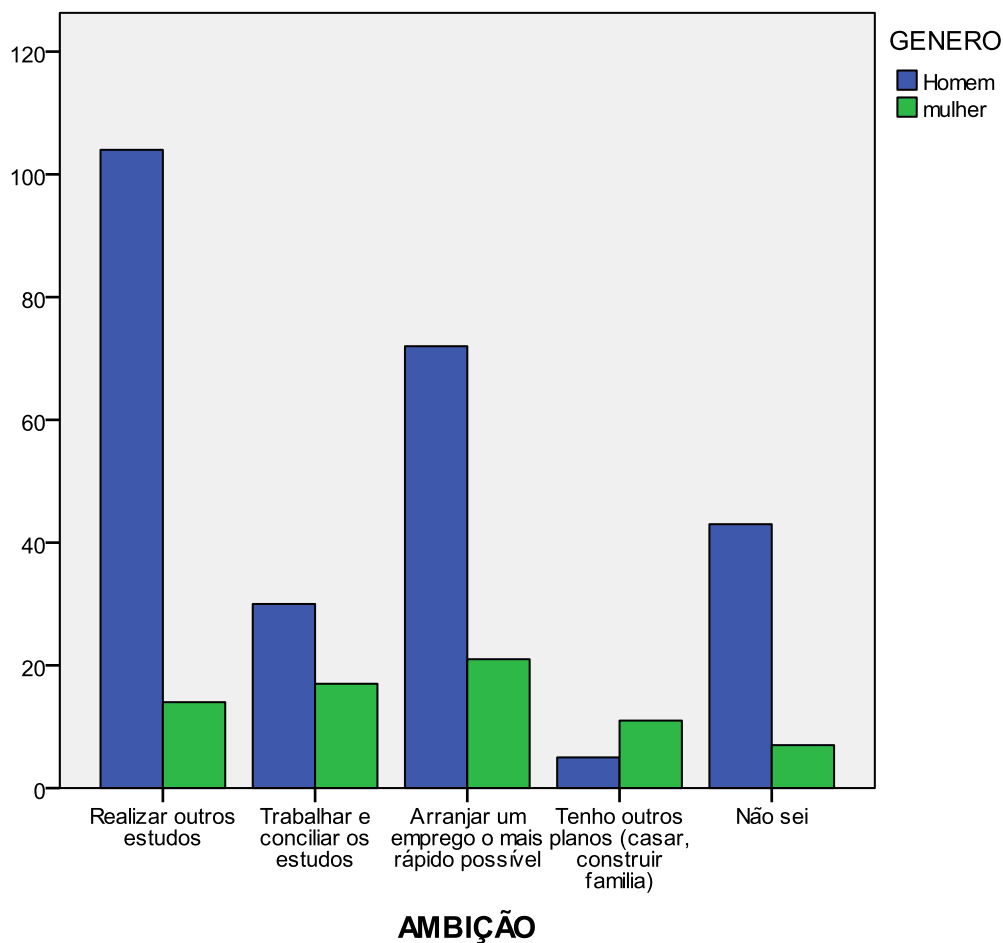
Figura 57 – Frequência de respostas no item - aceitação de emprego, em Lisboa



Fonte: elaboração própria

O item 21 - “ambição”, parece estar relacionado com a variável – género, ( $\alpha^2_{(4)}=35,253$ ; p –value=0,000). Como se pode observar na figura 57, dos 36,2% dos inquiridos que respondem “realizar outros estudos”, podemos analisar que o género – mulher, apenas difere das escolhas dos homens na quarta opção – “tenho outros planos”, quando questionados sobre “*que pensa fazer quando acabar de estudar?*”.

Figura 58 - Estudo entre a relação de ambição e género, em Lisboa



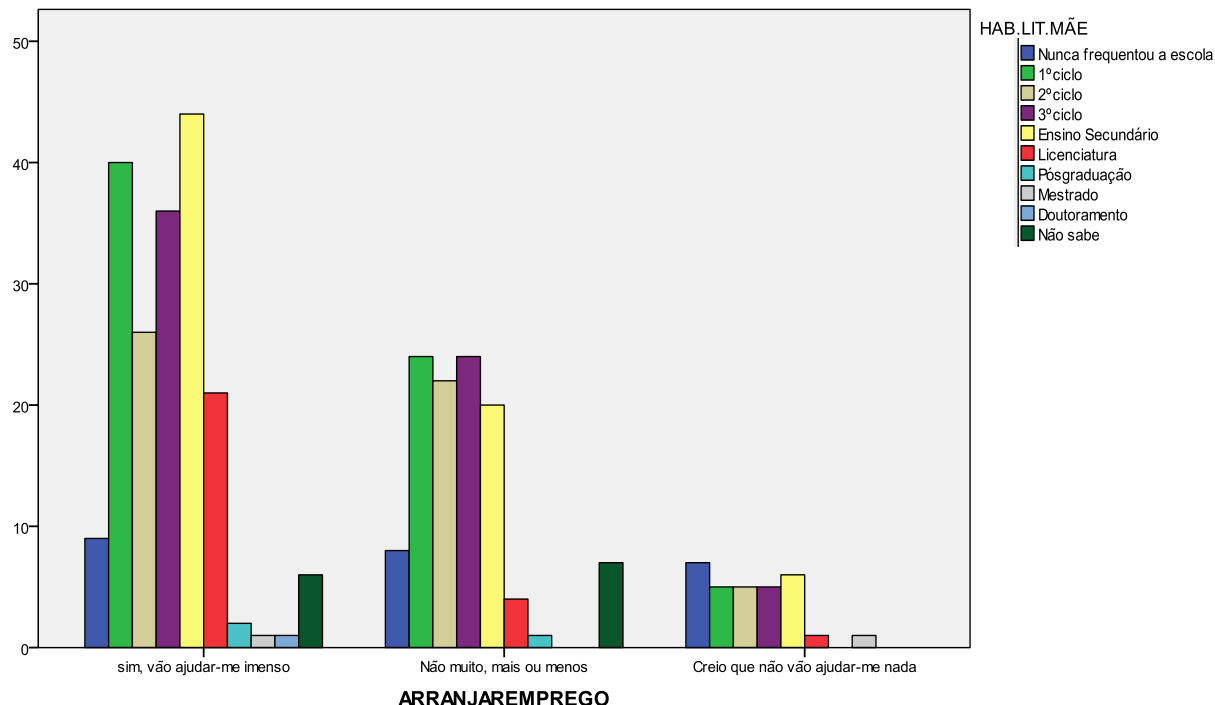
Fonte: elaboração própria

Com um nível de significância de 0,05, existem evidências estatísticas para se afirmar que as habilitações dos pais (pai e mãe), estão relacionadas com o item 21 – ambição, com valores de  $\alpha^2_{(36)}=56,150$ ;  $p\text{-value}=0,017$ , para o pai e  $\alpha^2_{(36)}=73,526$ ;  $p\text{-value}=0,000$ , para a mãe. Existe uma relação entre a habilitação dos pais, a escolha do jovem para o trabalho e para conciliar os estudos. Sendo que o género masculino demonstra pretender realizar outros estudos e trabalhar, como é manifestado na figura 58, enquanto o género feminino deseja arranjar emprego e tem outros planos.

Em relação ao item 19 – “Arranjar emprego”, parece estar diretamente relacionado com a variável – habilitação dos pais. Quando confrontados com a questão “*pensa que os estudos que está a realizar permitem encontrar mais facilmente um bom emprego?*”, os jovens respondem com 57 % a “*Sim, vão ajudar imenso*”, com ( $\alpha^2_{(18)}=29,636$   $p\text{-value}=0,041$ ). Estes jovens esperam que este ensino lhes traga uma possibilidade de entrar

para o mercado de trabalho de uma forma mais fácil. Mas esta evidência parece estar relacionada com as habilitações da mãe, como se demonstra na figura 59.

Figura 59 - Estudo entre a relação entre arranjar emprego e habilitação da mãe, em Lisboa



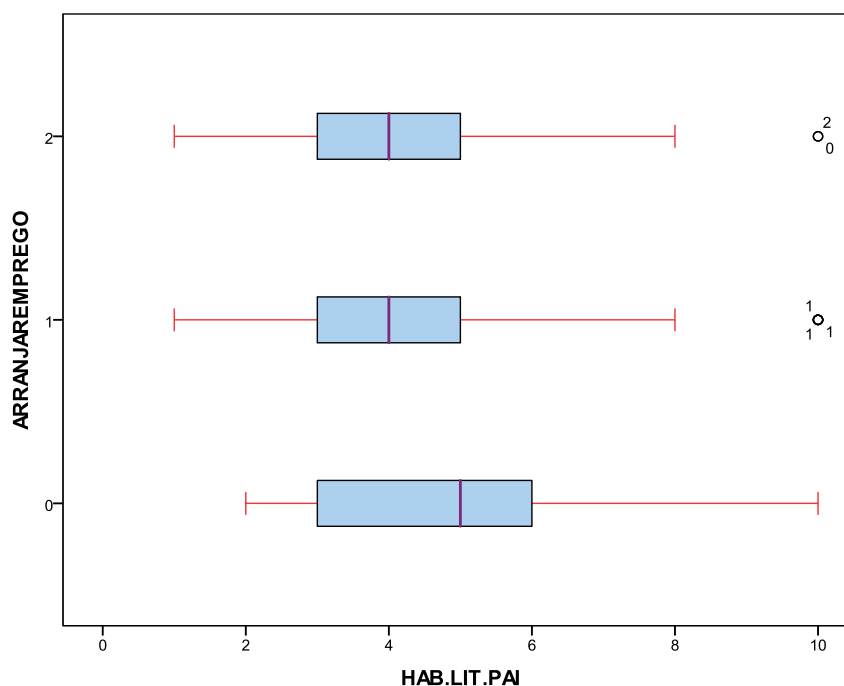
Fonte: elaboração própria

Para se poder concluir se de facto as habilitações das mães influenciam ou não a ambição dos filhos, aplicou-se uma análise de variância a um factor, o teste paramétrico One-Way ANOVA. Verificou-se os pressupostos para esta análise, como seja a independência das amostras, a distribuição normal das amostras e a homogeneidade das variâncias. Como os pressupostos da análise não foram validados, nomeadamente a homogeneidade da variância, realizou-se como alternativa o teste de Kruskal – Wallis para amostras independentes.

Não existem evidências estatísticas para se afirmar que a ambição “arranjar emprego” seja significativamente diferente nos grupos definidos pelas habilitações das mães (Kruskal -Wallis  $H_{(9)}=15,666$ ;  $p\text{-value}=0,074$ ), todavia deverá ter-se em conta que o valor do  $p\text{-value}$  não difere muito de 0,05. Todavia para a “aceitação de emprego” existem evidências estatísticas para se afirmar que esta ambição é significativamente diferente nos grupos definidos pelas habilitações das mães (Kruskal -Wallis  $H_{(9)}=22,726$ ;  $p\text{-value}=0,007$ ). Contudo, verificou-se que existem evidências estatísticas para se afirmar que a permeabilidade para “arranjar emprego” e “aceitação de emprego” seja significativamente

diferente nos grupos definidos pelas habilitações dos pais (Kruskal -Wallis  $H_{(9)}=19,470$ ; p-value=0,021; Kruskal -Wallis  $H_{(9)}=24,995$ ; p-value=0,003). Pela figura 60 podemos afirmar que quanto maior for a habilitação do pai, maior é a esperança dos jovens inquiridos neste ensino, em arranjar emprego e em aceitarem emprego.

Figura 60 - Estudo sobre a influência da habilitação do pai sobre a variável – “Arranjar emprego” em Lisboa



Nota: 0 – Sim, vão ajudar-me muito; 1-Não muito, mais ou menos; 2 – Creio que não me vão ajudar nada

Fonte: elaboração própria

Pareceu-nos importante neste momento verificar a independência dos itens 24 – satisfação, item 19 – arranjar emprego, e item 21 – ambição, com os itens das categorias “aspetos de vida”, “aspetos do trabalho”, “atração ao emprego” e “satisfação no curso”. Observou-se que em Barcelona os itens com  $\text{sig} < \alpha = 0,05$ , ou seja, com verificação da não independência das variáveis, foram os itens 34 – “relação professor/aluno”, item 35 – “Instalações e comunidade escolar” e o item 41 – “prática em contexto de trabalho”, com “satisfação no curso”, enquanto na amostra de Lisboa, todos os itens mostraram a não independência. No que se refere ao item 19 – “arranjar emprego”, mostrou a não independência entre o item 15 – “que seja um trabalho socialmente reconhecido” no caso de Barcelona. Na amostra de Lisboa os itens relacionados foram os itens 6 – “que o horário se adapte às minhas atividades”, item 12 – “que possa ser um espaço aberto para discussão”, item 13 – “que seja adequado à formação que estou a receber”, item 14 – “que ofereça

possibilidades de aprender” e item 15 – “que seja um trabalho socialmente reconhecido”. Para o item 21 – Ambição, relacionou-se a categoria “aspetos de vida” e “atração ao emprego”, determinou-se a não independência entre os itens 3 – “trabalho e ambição”, para o caso de Barcelona. Na amostra de Lisboa determinou-se a relação entre o item 1 – “tempo livre”, item 26 – “tipo de trabalho” e o item 28 – “prestígio da empresa”.

## ***2.6 – Regressão linear entre trabalho e satisfação no Curso***

Tendo em vista analisar a influência da variável - trabalho, pretende-se estimar a valorização dada a este conceito em função da avaliação que estes jovens fazem do curso que frequentam e das suas expectativas. Sendo possível verificar hipótese 2A da nossa investigação, que relaciona a satisfação no curso, com os valores educacionais e expectativas dos jovens neste ensino.

Isto é, consideramos que o efeito “trabalho” é explicado por um efeito constante, acrescido de um efeito que é proporcional à avaliação do curso e por um erro residual (erro aleatório). É nossa expectativa perceber de que forma está relacionada, nas duas cidades, a valorização do trabalho com a valorização do curso. Para isto procedemos a uma análise de regressão simples entre duas variáveis – “trabalho” (dependente) e item 43 – “Conhecimentos de cultura geral” da satisfação do curso (independente). Entendemos analisar entre este item, pois verifica-se nas duas amostras uma percentagem de satisfação acima dos 40%.

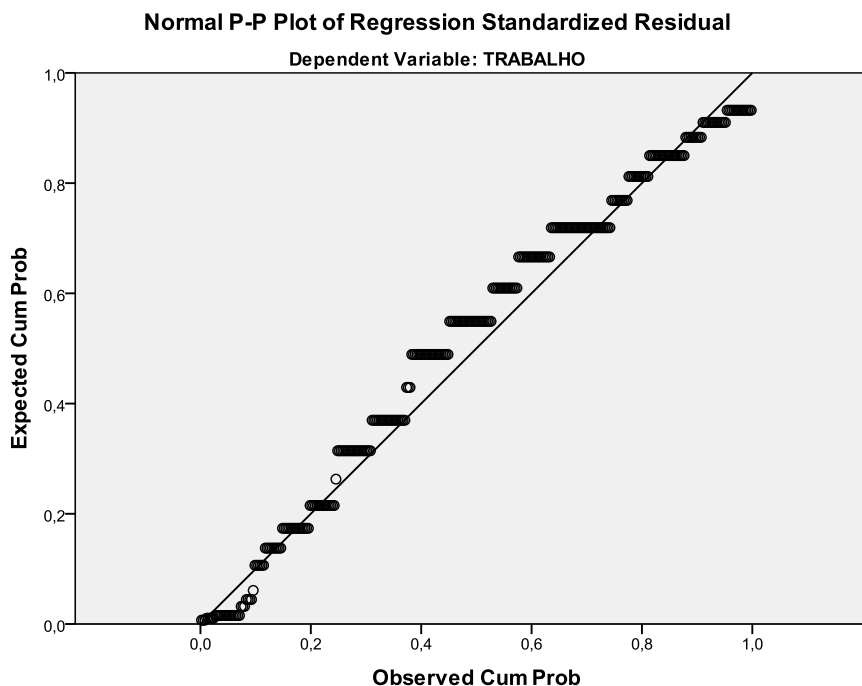
Será necessário, antes de poder inferir sobre a análise, verificar os pressupostos a esta regressão.

- a) Verificou-se a regressão linear positiva e fraca significativa entre as duas variáveis com  $Pearson=0,112$ , e  $p\text{-value}=0,023$ , para a amostra de Barcelona e para a amostra de Lisboa  $Pearson=-,194$  e  $p\text{-value}<0,001$ . O pressuposto de linearidade em estudo está verificado;
- b) O pressuposto dos erros terem média nula é verificado através da análise dos resíduos nas duas amostras. O pressuposto encontra-se verificado.
- c) O pressuposto da homocedasticidade dos erros é verificado, nas duas amostras, através dos diagramas de dispersão entre resíduos estandardizados e os valores previstos estandardizados.
- d) A independência é verificada através do teste Durbin-Watson (DW), como para a amostra de Barcelona o valor do teste  $DW=1,582$  e para a amostra de Lisboa o teste

DW=1,716, aceita-se que o pressuposto se encontra verificado, logo os erros são independentes.

- e) Como se observa na figura 61 a distribuição normal dos erros, perante a observação e a análise do histograma de resíduos estandardizados, com sobreposição da curva normal, pelo gráfico normal P-P, verificamos que os resíduos não se afastam muito dessa distribuição.

Figura 61 - Estudo sobre a relação entre a avariável dependente – Trabalho, com a satisfação no trabalho



Fonte: elaboração própria

Podemos então concluir que estando os pressupostos verificados, o modelo de regressão é válido sem restrições.

No entanto, resta-nos verificar a significância do modelo pelo teste F (ANOVA). Como  $F=4,007$ ;  $pvalue=0,046$  para a amostra de Barcelona e  $F=12.734$ ;  $pvalue=0,000$ . Como  $\alpha < 0,05$ , o modelo linear é estatisticamente significativo, resta-nos apenas determinar se os coeficientes da reta de regressão são significativos, para isto determinou-se os testes t. Como se pode analisar pela tabela XXIII,  $t=13,212$ ;  $pvalue < 0,001$  para amostra de Barcelona e  $t=20,317$ ;  $pvalue < 0,001$  pela tabela XXIV, para Lisboa. Desta forma, o modelo é válido para inferência estatística. Para a análise da amostra de Barcelona, o modelo estimado para explicar e prever a valorização do conceito de trabalho, a partir da satisfação no curso, tem uma previsão de 11% da variação da avaliação do “trabalho”, explicada pela avaliação dos “conhecimentos em geral”. O erro de predição é em média 2,7, com um valor de relação de intensidade entre os valores estimados e observados de 0,112. A relação, embora fraca,

observa-se, porquanto a avaliação aumenta (perto dos valores de 3 ou 4<sup>61</sup>), aumenta também a valorização dada ao trabalho.

**Tabela XXIII– Estudo da regressão linear entre trabalho e avaliação, na amostra em Barcelona**

| <i>Regressão linear da validação do curso no item - 43"conhecimentos em geral, como preditora da avaliação ao trabalho - item 3</i> |       |                      |       |      |      |        |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------------------|-------|------|------|--------|------|
| R <sup>2</sup>                                                                                                                      | SE    |                      | B     | SE   | Beta | t      | Sig. |
|                                                                                                                                     |       | B0 constante         | 6,067 | ,459 |      | 13,212 | ,000 |
| <b>0,112</b>                                                                                                                        | 2,191 | avaliação do item 43 | ,331  | ,165 | ,112 | 2,002  | ,046 |

Fonte: elaboração própria

Demonstra-se então que, nesta amostra, os jovens que estão menos satisfeitos com o curso são os que mais valores dão ao trabalho. Ou seja, à medida que a avaliação da sua satisfação no curso em relação “aos conhecimentos em geral” entendida como “nada importante” aumenta, o valor do trabalho também aumenta.

No caso da amostra de Lisboa, o modelo estimado<sup>62</sup> para explicar e prever a valorização do conceito de trabalho a partir da satisfação no curso tem uma previsão de 3,8% da variação da avaliação do “trabalho”, explicada pela avaliação dos “conhecimentos em geral”. O erro de predição é em média 0,6 com um valor de relação de intensidade entre os valores estimados e observados de -0,194.

**Tabela XXIV – Estudo da regressão linear entre trabalho e avaliação, na amostra em Lisboa**

| <i>Regressão linear da validação do curso no item - 43"conhecimentos em geral, como preditora da avaliação ao trabalho - item 3</i> |       |                      |       |      |       |        |        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------------------|-------|------|-------|--------|--------|
| R <sup>2</sup>                                                                                                                      | SE    |                      | B     | SE   | Beta  | t      | Sig.   |
|                                                                                                                                     |       | B0 constante         | 7,717 | .38  |       | 20,317 | <0,001 |
| <b>0,038</b>                                                                                                                        | 0,645 | avaliação do item 43 | -,598 | ,168 | -,194 | -3,568 | ,000   |

Fonte: elaboração própria

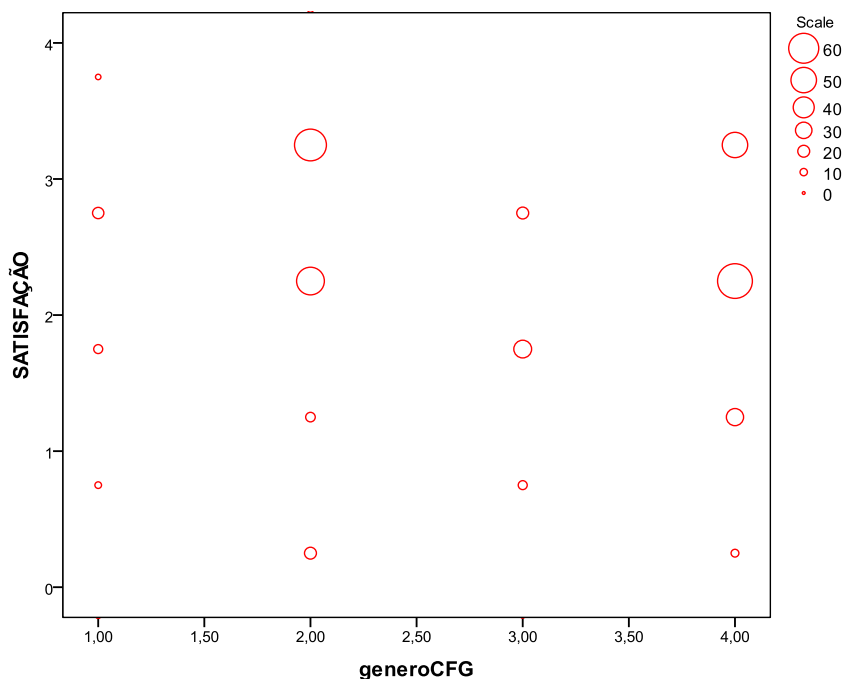
<sup>61</sup> Note-se que a escala de avaliação para a satisfação vai de 1 – muito importante a 4 – nada importante

<sup>62</sup> O modelo estimado para explicar e prever a valorização dada ao trabalho, tem uma previsão baixa, tanto para Barcelona como na amostra de Lisboa, contudo como todos os pressupostos foram considerados os modelos são considerados válidos. Todavia, a nosso ver, deve considerar-se com precaução o modelo como uma generalização

Demonstra-se então que, nesta amostra, os jovens que estão mais satisfeitos com o curso são os que mais valor dão ao trabalho. Isto é, à medida que a avaliação da satisfação no curso em relação “aos conhecimentos em geral” entendida como “muito importante, aumenta, o valor do trabalho também aumenta.

Com o objetivo de verificar se a satisfação no curso dos jovens influencia a expectativa em arranjar um emprego, realizou-se o teste de independência que revelou a existência de relação entre as duas características na amostra de Lisboa ( $\chi^2_{(8)}=94,637$ ;  $pvalue=0,000$ ). Mas ao contrário do que seria esperado, não se verifica uma clara evidência para a satisfação dos jovens em Barcelona e a suas expectativas, não existindo também qualquer influência da formação e da idade sobre a satisfação. Contudo, para esta amostra (Barcelona), realizou-se o teste de Spearman para verificar a relação de dependência entre a satisfação e a variável género com formação (género CFG), conforme se pode observar na figura 62. Para um nível de significância máximo de 0,05 existem evidências estatísticas para se afirmar que a satisfação se encontra relacionada, embora negativa, com o género CFG ( $R=-0,120$ ;  $pvalue=0,031$ ).

Figura 62 - Estudo da relação entre a avariável satisfação no trabalho e género/formação

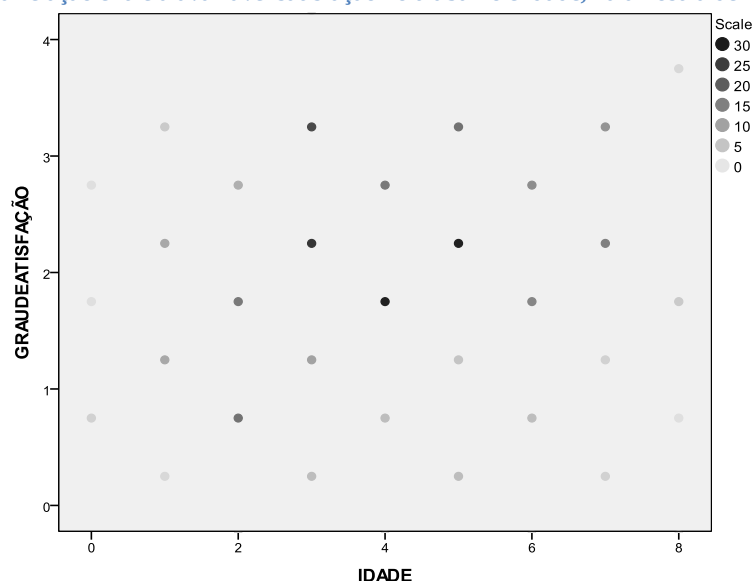


Fonte: elaboração própria

Por este teste podemos concluir que a satisfação do curso está inversamente relacionada com o género masculino e a sua formação. Para a amostra de Lisboa, em relação à idade, obtivemos uma relação direta e negativa com a satisfação ( $R_{(326)}= -0,135$ ;

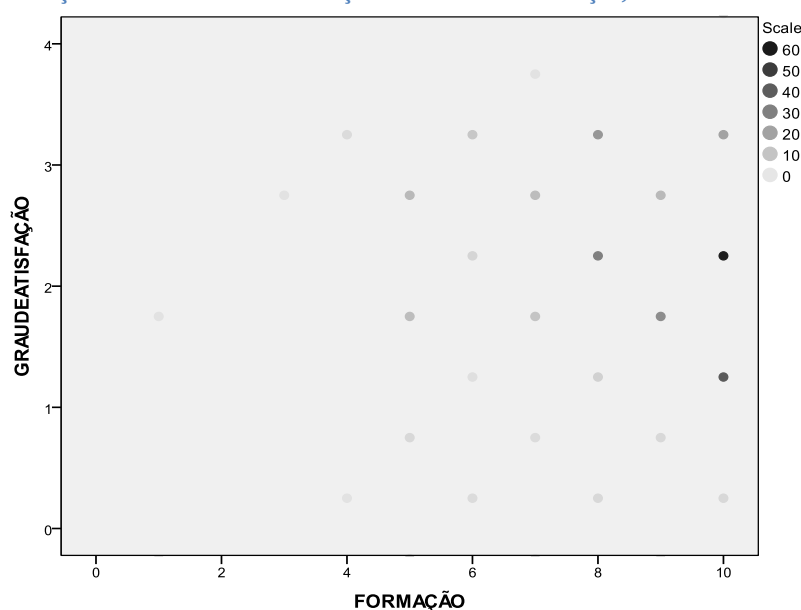
pvalue=0,003) e com a formação obtivemos uma relação direta embora negativa, com um nível de significância máximo de 0,05. Existe evidência estatística para se afirmar que estas duas variáveis estão relacionadas ( $R_{(326)} = -0,138$ , pvalue=0,03), como se demonstra nas figuras 63 e 64. A escala utilizada foi de 1 a 4, sendo que o 1 corresponde a muito importante e o 4 a nada importante. Verificámos nestes jovens que quanto mais valor atribuem à sua formação, menor escala de grau de satisfação atribuem ao curso, logo mais satisfeitos se encontram nos cursos que frequentam.

Figura 63 - Estudo da relação entre a avariável satisfação no trabalho e idade, na amostra de Lisboa



Fonte: elaboração própria

Figura 64 - Estudo da relação entre a avariável satisfação no trabalho e formação, na amostra de Lisboa



Fonte: elaboração própria

### 2.7 – Distribuição das médias e desvios padrões das categorias em análise

Passamos agora a apresentar a distribuição das respostas a cada um dos itens dos questionários, atendendo à sua pertença e às várias categorias de análise que integram nas tabelas XXIX e XXX.

#### - Categoria “aspetos da vida”

Nesta categoria e pelo observado na tabela XXV, a valorização foi uma escala de 1 a 10, em que o 1 toma valores como menos importante na vida e o 10 como valores mais importante na vida.

**Tabela XXV– Estudo das médias de respostas por itens e categoria “Aspetos de Vida” na amostra em Barcelona e Lisboa**

| Itens | Amostra_Barcelona |               | Amostra_Lisboa |               |
|-------|-------------------|---------------|----------------|---------------|
|       | Média             | Desvio-padrão | Média          | Desvio-padrão |
| 1     | 6,74              | 2,3           | 7,34           | 2,2           |
| 2     | 6,59              | 2,1           | 7,35           | 2,2           |
| 3     | 6,95              | 2,2           | 7              | 2,7           |
| 4     | 7,8               | 2,2           | 8              | 2,1           |
| 5     | 7,8               | 1,7           | 8,2            | 1,9           |

Fonte: elaboração própria

Todos os itens desta categoria, na amostra de Barcelona, obtiveram respostas entre 6,59 para o item 2 (Participação social) e o que mais se aproxima da avaliação mediana dos valores da vida e os valores 7,81 pelo item 4 e 5 (Família e Formação), que mais se aproxima de uma valorização maior dos valores da vida e apresenta ainda para o item 5 o menor desvio ao padrão registado. No entanto, para a amostra em Lisboa, o item 3 (trabalho) obteve respostas de média mais baixa, o item 7 e o que mais se aproxima da avaliação mediana dos valores da vida para esta amostra e o item 5, como em Barcelona, obteve um valor médio de 8,2 com um menor desvio ao padrão registado. Salientamos a consideração dos desvio-padrão indicando o grau de desacordo entre os jovens das amostras.

#### - Categoria “Aspetos do trabalho”

Nesta escala a valorização foi uma escala de 1 a 5, em que o 1 toma valores como menos importantes na vida e o 5 como valores mais importantes na vida.

Em relação à categoria “Aspetos de Trabalho”, observa-se na tabela XXVI que todos os itens obtiveram médias elevadas de consideração avaliativa dada ao trabalho. No caso dos itens 11 (“Que o trabalho não seja monótono e enfadonho”), o item 14 (“que ofereça oportunidades para aprender”) e o item 16 (“que seja útil à sociedade”), as respostas apresentam um desvio padrão elevado, exprimindo grande desacordo com os jovens inquiridos na amostra de Barcelona, enquanto que na amostra Lisboa o item 6 (“que o horário se adapte às minhas atividades”), demonstrou o maior valor de média e um nível de desacordo maior entre os jovens inquiridos. Já em Lisboa, a maior valorização do trabalho é dada ao item 9 (“que o salário seja bom”), enquanto em Barcelona o item mais valorizado é o item 10 (“que as condições sejam saudáveis e higiénicas”).

**Tabela XXVI– Estudo das médias de respostas por itens e categoria “Aspetos do Trabalho” na amostra em Barcelona e Lisboa**

| Itens | Amostra_Barcelona |               | Amostra_Lisboa |               |
|-------|-------------------|---------------|----------------|---------------|
|       | Média             | Desvio-padrão | Média          | Desvio-padrão |
| 6     | 4,08              | 0,99          | 3,98           | 1,06          |
| 7     | 4,32              | 0,87          | 4,63           | 0,7           |
| 8     | 4,24              | 0,95          | 4,62           | 0,7           |
| 9     | 4,38              | 0,83          | 4,78           | 0,52          |
| 10    | 4,53              | 0,76          | 4,71           | 0,57          |
| 11    | 4,11              | 1,1           | 4,39           | 0,81          |
| 12    | 4,13              | 0,96          | 4,21           | 0,92          |
| 13    | 4,18              | 0,89          | 4,41           | 0,81          |
| 14    | 4,44              | 0,78          | 4,38           | 0,82          |
| 15    | 3,95              | 1,05          | 4,41           | 0,88          |
| 16    | 3,91              | 1,04          | 4,40           | 0,87          |

Fonte: elaboração própria

#### - Categoria “Atração ao Emprego”

Na categoria “atração ao emprego”, como se pode observar na tabela XXVII, a escala utilizada do tipo Likert foi baseada na ponderação de uma ordenação, sendo 1 o valor mais importante e o 9 o valor menos importante. No caso da amostra de Barcelona todos os itens obtiveram valores próximos ou incluídos na área de ordenação indefinida dada à atração ao emprego, ao que acrescem desvios padrão elevados, indicando um grande desacordo entre os jovens inquiridos. Em relação à amostra de Lisboa todos os itens apresentam valores elevados de desvio padrão e os valores da média encontram-se acima da indefinição da valorização. Obtendo alguns itens, como o item 25 (“salário”), o item 27 (“um emprego

estável e seguro”), o item 30 (“o ambiente e condições de trabalho”), o item 31 (“as oportunidades de fazer carreira”) e o item 32 (“as oportunidades de fazer carreira”), valores mais importantes. Como indefinidos, nesta amostra, temos os itens 28 (“prestigio da empresa”) e o item 29 (“o patrão, que é uma pessoa conhecida e respeitada”).

**Tabela XXVII– Estudo das médias de respostas por itens e categoria “Atração ao Emprego” na amostra em Barcelona e Lisboa**

| Itens | Amostra_Barcelona |               | Amostra_Lisboa |               |
|-------|-------------------|---------------|----------------|---------------|
|       | Média             | Desvio-padrão | Média          | Desvio-padrão |
| 25    | 5,65              | 2,6           | 2,4            | 2,54          |
| 26    | 5,48              | 2,63          | 3,76           | 2,7           |
| 27    | 5,59              | 2,73          | 2,58           | 2,7           |
| 28    | 5,17              | 2,16          | 4,46           | 2,6           |
| 29    | 5,11              | 2,10          | 4,98           | 2,56          |
| 30    | 5,63              | 2,58          | 2,88           | 2,62          |
| 31    | 5,56              | 2,61          | 2,55           | 2,54          |
| 32    | 5,7               | 2,54          | 2,58           | 2,51          |

Fonte: elaboração própria

- ***Categoria “Satisfação no curso”***

**Tabela XXVIII– Estudo das médias de respostas por itens e categoria “Satisfação no curso” na amostra em Barcelona e Lisboa**

| Itens | Amostra_Barcelona |               | Amostra_Lisboa |               |
|-------|-------------------|---------------|----------------|---------------|
|       | Média             | Desvio-padrão | Média          | Desvio-padrão |
| 33    | 2,8               | 0,86          | 1,47           | 0,85          |
| 34    | 2,78              | 0,8           | 1,48           | 0,77          |
| 35    | 2,7               | 0,76          | 1,96           | 0,92          |
| 36    | 2,72              | 0,78          | 1,53           | 0,75          |
| 37    | 2,71              | 0,75          | 1,91           | 0,89          |
| 38    | 2,71              | 0,77          | 2,13           | 0,97          |
| 39    | 2,71              | 0,72          | 1,97           | 0,90          |
| 40    | 2,74              | 0,80          | 1,71           | 0,78          |
| 41    | 2,79              | 0,84          | 2              | 0,92          |
| 42    | 2,79              | 0,77          | 2,27           | 0,99          |
| 43    | 2,68              | 0,74          | 2,09           | 0,88          |

Fonte: elaboração própria

Em relação à categoria “Satisfação no Curso”, a escala tipo Likert como valores entre 1, como muito satisfeito e 4 como nada satisfeito. Na amostra de Barcelona, como se pode observar pela tabela XXVIII, em todos os itens se obtêm repostas de concordância muito expressiva com médias acima dos 2 valores (satisfeito) e abaixo dos 3 valores (pouco satisfeito), bem como desvios padrões moderados. O item 33 (“socializar com os amigos”), toma valores mais baixos de satisfação em Barcelona. Já em Lisboa toma os valores mais altos de satisfação com desvios padrão semelhantes. O item mais perto da baixa valorização de satisfação em Lisboa, é dado ao item 42 (“carga horaria”). Podemos afirmar que os jovens da amostra em Barcelona sentem-se menos satisfeitos com o curso do que os jovens na amostra em Lisboa.

### 2.7.1 – Correlações entre os itens da análise

Propomo-nos em seguida apresentar as correlações de Pearson entre os diferentes itens, organizados de acordo com as várias categorias. Estas correlações foram observadas numa matriz de correlação e estão expressas na tabelas XXIX e XXX.

Assumindo como correlativas as correlações superiores a 0,3, foram encontradas as seguintes correlações significativas:

#### **Aspetos de Vida:**

##### *a) para a amostra de Lisboa:*

- item 1(tempo livre) e item 2(participação social) – ( $r=0,642$ );
- item 2(participação social) e item 5(formação) – ( $r=0,344$ );
- item 3(trabalho) e item 5(formação) – ( $r=0,381$ );
- item 4(família) e item 5(formação) – ( $r=0,441$ )

b) *para a amostra de Barcelona* todos os itens foram correlacionados com valores acima dos 0,3, excetuando o item 1(tempo livre) e o item 3(trabalho) com  $r=0,251$ ; todas as correlações tomam valores mais baixos de  $r=0,317$ (entre os itens 1 – tempo livre e item 5 – formação) e os valores mais elevados com  $r= 0,470$  (entre os itens 3 – trabalho e o item 5 – formação).

#### **Aspetos do Trabalho:**

##### *a) para a amostra de Lisboa:*

- **O item 6 (que o horário se adapte às minhas atividades)** e o item 7 (que tenha oportunidades de progressão profissionais) – ( $r=0,358$ ), o item 6 (que o horário se adapte às minhas atividades) e o item 11 (que o trabalho não seja monótono e enfadonho) – ( $r=0,303$ );
- **O item 7 (que tenha oportunidades de progressão profissionais)** correlaciona-se com todos os itens com valores entre  $r=0,316$ , com o item 11 (que o trabalho não seja monótono e enfadonho) e os valores mais elevados de  $r=0,476$ , com o item 8 (que o contrato seja de longa duração);
- **O item 8 (que o contrato seja de longa duração)**, item 9 (que o salário seja bom) – ( $r=0,515$ ) e o item 15 (que seja um trabalho socialmente reconhecido) – ( $r=0,338$ );
- **O item 9 (que o salário seja bom)** e o item 15 (que seja um trabalho socialmente reconhecido) – ( $r=0,404$ );
- **O item 10 (que as condições de trabalho sejam saudáveis e higiénicas)** correlacionam-se com todos os itens com valores entre  $r=0,309$ , o item 16 (que seja útil à sociedade) e o item 14 (que ofereça possibilidades de aprender) – ( $r=0,495$ );
- **O item 11 (que o trabalho não seja monótono e enfadonho)**, o item 12 (que possa ser um espaço aberto para ideias novas) – ( $r=0,639$ ) e o item 13 (que seja adequado à formação que estou a receber) – ( $r=0,577$ ), o item 14 (que ofereça possibilidades de aprender) – ( $r=0,548$ ) e o item 15 (que seja um trabalho socialmente reconhecido) – ( $r=0,343$ );
- **O item 12 (que possa ser um espaço aberto para ideias novas)** correlaciona-se com todos os itens, com valores mais baixos de  $r=0,410$ , entre o item 15 (que seja um trabalho socialmente reconhecido) e valores mais altos com o item 14 (que ofereça possibilidades para aprender) – ( $r=0,650$ );
- **O item 13 (que seja adequado à formação que estou a receber)**, correlaciona-se com todos os itens, os itens 16 (que seja útil à sociedade), com valores mais baixos de  $r=0,454$  e os valores mais altos com o item 14 (que ofereça possibilidades para aprender) – ( $r=0,622$ );
- **O item 14 (que ofereça possibilidades para aprender)**, correlaciona-se com o item 16 (que seja útil à sociedade), com valores mais baixos de  $r=0,407$  e os valores mais altos com o item 15 (que seja um trabalho socialmente reconhecido) – ( $r=0,409$ );
- **O item 15 (que seja um trabalho socialmente reconhecido)** e o item 16 (que seja útil à sociedade) – ( $r=0,639$ ).

b) *Para a amostra de Barcelona:*

- **O item 6 (que o horário se adapte às minhas atividades)** correlaciona-se com todos os itens, com valores mais baixos de  $r=0,332$ , entre o item 10 (que as condições de trabalho sejam saudáveis e higiénicas) e valores mais altos com item 7 (que tenha oportunidades de progressão profissionais), – ( $r=0,435$ ), como os itens 14 e 16 tomam valores menores do que 0,3;

- **O item 7 (que tenha oportunidades de progressão profissionais)** correlaciona-se com todos os itens, com valores mais baixos entre o item 6 (que o horário se adapte às minhas atividades) de  $r=0,311$  e valores mais altos com o item 9 (que o salário seja bom) – ( $r=0,572$ );

- **O item 8 (que o contrato seja de longa duração)** correlaciona-se com todos os itens, excetuando o item 16, com valores mais altos de  $r=0,575$ , entre o item 9 (que o salário seja bom) e valores mais baixos com o item 11 (que o trabalho não seja monótono e enfadonho) – ( $r=0,342$ );

- **O item 9 (que o salário seja bom)** correlaciona-se com todos os itens, com valores mais altos de  $r=0,479$ , entre o item 10 (que as condições de trabalho sejam saudáveis e higiénicas) e valores mais baixos com o item 16 (que seja útil à sociedade) – ( $r=0,312$ );

- **O item 10 (que as condições de trabalho sejam saudáveis e higiénicas)** correlaciona-se com todos os itens, com valores mais altos de  $r=0,448$ , entre o item 11 (que o trabalho não seja monótono e enfadonho) e valores mais baixos com o item 16 (que seja útil à sociedade) – ( $r=0,360$ );

- **O item 11 (que o trabalho não seja monótono e enfadonho)** correlaciona-se com todos os itens, com valores mais altos de  $r=0,498$ , entre o item 13 (que seja adequado à formação que estou a receber) e valores mais baixos com o item 16 (que seja útil à sociedade) – ( $r=0,374$ );

- **O item 12 (que possa ser um espaço aberto para a discussão de ideias novas)** correlaciona-se com todos os itens, com valores mais altos de  $r=0,605$  entre o item 14 (que ofereça oportunidades para aprender) e valores mais baixos com o item 15 (que seja um trabalho socialmente reconhecido) – ( $r=0,489$ );

- **O item 13 (que seja adequado à formação que estou a receber)** correlaciona-se com todos os itens, com valores mais altos de  $r=0,575$ , entre o item 14 (que ofereça oportunidades para aprender) e valores mais baixos com o item 16 (que seja útil à sociedade) – ( $r=0,413$ );

- **O item 14 (que ofereça oportunidades para aprender)** e o item 16 (que seja útil à sociedade) – ( $r=0,429$ );
- **O item 15 (que seja um trabalho socialmente reconhecido)** e o item 16 (que seja útil à sociedade) – ( $r=0,589$ ).

### **Atração ao Emprego**

#### *a) Amostra em Lisboa*

- **O Item 25 (salário)** e o item 26 (o tipo de trabalho que se vai desempenhar) ( $r=0,581$ ); o item 27 (um emprego estável e seguro) – ( $r=0,891$ ) e o item 30 (o ambiente e as condições de trabalho) - ( $r=0,819$ ); o item 31 (as oportunidades de fazer carreira) – ( $r=0,868$ ) e o item 32 (as oportunidades de promoção) – ( $r=0,863$ );
- **O Item 26 (o tipo de trabalho que se vai desempenhar)** correlaciona-se com todos os itens, com valores mais altos de  $r=0,638$ , entre o item 27 (um emprego estável e seguro) e valores mais baixos com item 29 (o patrão, que é uma pessoa conhecida e respeitada) – ( $r=0,313$ );
- **O Item 27 (um emprego estável e seguro)** e o item 28 (o prestígio da empresa) - ( $r=0,302$ ); o item 30 (o ambiente e as condições de trabalho) – ( $r=0,860$ ), o item 31 (as oportunidades de fazer carreira) – ( $r=0,883$ ) e o item 32 (as oportunidades de promoção) – ( $r=0,890$ );
- **O Item 28 (o prestígio da empresa)** e o item 29 (o patrão, que é uma pessoa conhecida e respeitada) – ( $r=0,723$ ); o item 30 (o ambiente e as condições de trabalho) – ( $r=0,347$ ) e o item 31 (as oportunidades de fazer carreira) – ( $r=0,347$ );
- **O item 30 (o ambiente e as condições de trabalho)**, o item 31 (as oportunidades de fazer carreira) – ( $r=0,845$ ) e o item 32 (as oportunidades de promoção) – ( $r=0,831$ );
- **O item 31 (as oportunidades de fazer carreira)** e o item 32 (as oportunidades de promoção) – ( $r=0,906$ );

#### *b) Amostra em Barcelona*

- **O Item 25 (salário)** e o item 26 (o tipo de trabalho que se vai desempenhar)- ( $r=0,788$ ); o item 27 (um emprego estável e seguro) – ( $r=0,744$ ) e o item 30 (o ambiente e as

condições de trabalho) - ( $r=0,769$ ); o item 31 (as oportunidades de fazer carreira) – ( $r=0,686$ ) e o item 32 (as oportunidades de promoção) – ( $r=0,694$ );

- **O Item 26 (o tipo de trabalho que se vai desempenhar)** e o item 27 (um emprego estável e seguro) – ( $r=0,337$ ); o item 28 (o prestígio da empresa) – ( $r=0,327$ ); o item 30 (o ambiente e as condições de trabalho) - ( $r=0,834$ ); o item 31 (as oportunidades de fazer carreira) – ( $r=0,705$ ) e o item 32 (as oportunidades de promoção) – ( $r=0,689$ );

- **O Item 27 (um emprego estável e seguro)** e o item 28 (o prestígio da empresa) – ( $r=0,337$ ); o item 30 (o ambiente e as condições de trabalho) – ( $r=0,795$ ), o item 31 (as oportunidades de fazer carreira) – ( $r=0,698$ ) e o item 32 (as oportunidades de promoção) – ( $r=0,737$ );

- **O Item 28 (o prestígio da empresa)** e o item 29 (o patrão, que é uma pessoa conhecida e respeitada) – ( $r=0,539$ ); o item 31 (as oportunidades de fazer carreira) – ( $r=0,387$ ) e o item 32 (as oportunidades de promoção) – ( $r=0,343$ );

- **O item 29 (o patrão, que é uma pessoa conhecida e respeitada)** e o item 30 (o ambiente e as condições de trabalho) – ( $r=0,312$ );

- **O item 30 (o ambiente e as condições de trabalho)** e o item 32 (as oportunidades de promoção) – ( $r=0,752$ );

- **O item 31 (as oportunidades de fazer carreira)** e o item 32 (as oportunidades de promoção) – ( $r=0,818$ );

### Satisfação no Curso

#### a) Amostra em Lisboa

- **O Item 33 (socializar com os amigos)** contém correlações com todos os itens, com o item 34 (relação professor/aluno) com  $r=0,609$  a maior correlação e a menor correlação significativa e com o item 38 (sistema de classificação do curso) – ( $r=0,304$ );

- **O Item 34 (relação professor/aluno)** com o item 35 (instalações e comunidade escolar) – ( $r=0,736$ ) e a menor correlação significativa com o item 37 (programa da escola) – ( $r=0,319$ );

- **O item 35 (instalações e comunidade escolar)** contém correlações com todos os itens, com o item 37 (programa da escola) – ( $r=0,647$ ) a maior e com o item 41 (práticas e formação em contexto de trabalho) – ( $r=0,323$ ) a menor correlação significativa;

- O **item 36 (competência científica e pedagógica dos professores)** contém correlações com todos os itens, com o item 37 (programa da escola) – ( $r=0,599$ ) a maior e com o item 43 (os conhecimentos de cultura geral) – ( $r=0,340$ ) a menor correlação significativa;
- O **item 37 (programa da escola)** contém correlações com todos os itens, com o item 38 (sistema de classificação do curso) – ( $r=0,619$ ) a maior correlação e a menor correlação significativa com o item 41 (práticas e formação em contexto de trabalho) – ( $r=0,390$ );
- O **item 38 (sistema de classificação do curso)** contém correlações com todos os itens, com o item 39 (preparação para a vida profissional) – ( $r=0,580$ ) a maior e com o item 43 (os conhecimentos de cultura geral) – ( $r=0,371$ ) a menor correlação significativa;
- O **item 39 (preparação para a vida profissional)** contém correlações com todos os itens, com o item 41 (práticas e formação em contexto de trabalho) – ( $r=0,750$ ) a maior e com o item 43 (os conhecimentos de cultura geral) – ( $r=0,409$ ) a menor correlação significativa;
- O **item 41 (práticas e formação em contexto de trabalho)** contém correlações com todos os itens, com o item 43 (os conhecimentos de cultura geral) – ( $r=0,584$ ) a maior e com o item 42 (carga horária) – ( $r=0,567$ ) a menor correlação significativa;
- O **item 42 (carga horária)** e o item 43 (os conhecimentos de cultura geral) – ( $r=0,536$ ).

*b) Amostra em Barcelona*

- O **Item 33 (socializar com os amigos)** contém correlações com todos os itens, com o item 34 (relação professor/aluno) com  $r=0,609$  a maior correlação e a menor correlação significativa com o item 37 (programa da escola) – ( $r=0,399$ );
- O **Item 34 (relação professor/aluno)** com o item 40 (utilidade prática do curso) – ( $r=0,625$ ) e a menor correlação significativa com o item 35 (instalações e comunidade escolar) – ( $r=0,365$ ); item 35 (instalações e comunidade escolar) contém correlações com todos os itens, com o item 37 (programa da escola) – ( $r=0,540$ ) a maior e com o item 41 (práticas e formação em contexto de trabalho) – ( $r=0,303$ ) a menor correlação significativa;
- O **item 36 (competência científica e pedagógica dos professores)** contém correlações com todos os itens, com o item 40 (utilidade prática do curso) – ( $r=0,625$ ) a maior e com o item 42 (carga horária) – ( $r=0,308$ ) a menor correlação significativa;

- **O item 37 (programa da escola)** contém correlações com todos os itens, com o item 40 (utilidade prática do curso) – ( $r=0,604$ ) a maior correlação e a menor correlação significativa com o item 41 (práticas e formação em contexto de trabalho) – ( $r=0,445$ );
- **O item 38 (sistema de classificação do curso)** contém correlações com todos os itens, com o item 40 (utilidade prática do curso) – ( $r=0,657$ ) a maior correlação e a menor correlação significativa com o item 42 (carga horária) – ( $r=0,331$ );
- **O item 39 (preparação para a vida profissional)** contém correlações com todos os itens, com o item 43 (os conhecimentos de cultura geral) – ( $r=0,563$ ) a maior e com o item 42 (carga horária) – ( $r=0,313$ ) a menor correlação significativa;
- **O item 40 (utilidade prática do curso)** contém correlações com todos os itens, com o item 41 (práticas e formação em contexto de trabalho) – ( $r=0,529$ ) a maior correlação, e a menor correlação significativa com o item 43 (os conhecimentos de cultura geral) – ( $r=0,583$ );
- **O item 41 (práticas e formação em contexto de trabalho)** com o item 43 (os conhecimentos de cultura geral) – ( $r=0,432$ );

### 2.7.2 – Correlações entre os itens, em diferentes categorias da análise

#### a) Amostra de Barcelona

- **O item 25 (salário)** com o item 33 (socializar com os amigos) –  $r=0,548$ ; o item 34 (relação professora-aluno) –  $r=0,417$ ; o item 36 (competência científica e pedagógica dos professores) –  $r=0,336$ ; o item 38 (sistema de classificação do curso) –  $r=0,333$ ; o item 39 (preparação para a vida profissional) –  $r=0,370$ ; 40 (utilidade prática do curso) –  $r=0,393$  e o item 41 (prática e formação em contexto de trabalho) –  $r=0,449$ .
- **O item 26 (o tipo de trabalho que se vai desempenhar)** com o item 33 (socializar com os amigos) –  $r=0,506$ ; o item 34 (relação professora-aluno) –  $r=0,415$ ; o item 38 (sistema de classificação do curso) –  $r=0,309$ ; o item 39 (preparação para a vida profissional) –  $r=0,364$ ; o item 40 (utilidade prática do curso) –  $r=0,378$  e o item 41 (prática e formação em contexto de trabalho) –  $r=0,415$ .
- **O item 27 (um emprego estável e seguro)** com o item 36 (competência científica e pedagógica dos professores) –  $r=0,383$ ; o item 38 (sistema de classificação do curso) –  $r=0,404$ ; item 39 (preparação para a vida profissional) –  $r=0,355$  e o item 40 (utilidade prática do curso) –  $r=0,418$ .

- **O item 30 (o ambiente e as condições de trabalho)** com o item 33 (socializar com os amigos) –  $r=0,497$ ; o item 34 (relação professora-aluno) –  $r=0,377$ ; o item 36 (competência científica e pedagógica dos professores) –  $r=0,304$ ; o item 38 (sistema de classificação do curso) –  $r=0,337$ ; o item 39 (preparação para a vida profissional) –  $r=0,332$ ; o item 40 (utilidade prática do curso) –  $r=0,373$  e item 41 (prática e formação em contexto de trabalho) –  $r=0,460$ ; o item 43 (os conhecimentos de cultura geral) –  $r=0,334$ .

- **O item 31 (as oportunidades de fazer carreira profissional)** com o item 33 (socializar com os amigos) –  $r=0,473$ ; o item 34 (relação professora-aluno) –  $r=0,345$ ; o item 36 (competência científica e pedagógica dos professores) –  $r=0,318$ ; o item 37 (programa da escola) –  $r=0,308$ ; 38 (sistema de classificação do curso) –  $r=0,369$ ; o item 39 (preparação para a vida profissional) –  $r=0,353$ ; o item 40 (utilidade prática do curso) –  $r=0,401$ ; o item 41 (prática e formação em contexto de trabalho) –  $r=0,359$  e o item 43 (os conhecimentos de cultura geral) –  $r=0,363$ .

- **O item 32 (as oportunidades de promoção)** com o item 33 (socializar com os amigos) –  $r=0,507$ ; o item 34 (relação professora-aluno) –  $r=0,359$ ; o item 36 (competência científica e pedagógica dos professores) –  $r=0,350$ ; o item 38 (sistema de classificação do curso) –  $r=0,339$ ; o item 39 (preparação para a vida profissional) –  $r=0,311$ ; o item 40 (utilidade prática do curso) –  $r=0,406$ ; 41 (prática e formação em contexto de trabalho) –  $r=0,355$  e item 43 (os conhecimentos de cultura geral) –  $r=0,355$ .

#### **b) Amostra de Lisboa**

- **O item 2 (participação social)** com o item 7 (que tenha oportunidades de progressão profissionais) –  $r=0,336$ ; o item 8 (o contrato seja de longa duração) –  $r=0,348$ ; o item 9 (que o salário seja bom) –  $r=0,341$  e o item 15 (que seja um trabalho socialmente reconhecido) –  $r=0,306$ .

- **O item 5 (formação)** com o item 7 (que tenha oportunidades de progressão profissionais) –  $r=0,414$ ; o item 8 (o contrato seja de longa duração) –  $r=0,306$ ; o item 13 (que seja adequado à formação que recebi) –  $r=0,307$ ; o item 15 (que seja um trabalho socialmente reconhecido) –  $r=0,309$ ; o item 16 (que seja útil à sociedade) –  $r=0,341$  e o item 36 (competência científica e pedagógica dos professores) –  $r=-0,317$ .

- **O item 7 (que tenha oportunidades de progressão profissionais)** com o item 32 (as oportunidades de promoção) –  $r=-0,327$  e o item 34 (relação professor/aluno) –  $r=-0,355$ .

- **O item 8 (que o contrato seja de longa duração)** com o item 25 (salário) –  $r = -0,365$ ; O item 27 (um emprego estável e seguro) –  $r = -0,359$ ; o item 31 (as oportunidades de fazer carreira –  $r = -0,370$ ); o item 32 (as oportunidades de promoção) –  $r = -0,427$  e o item 36 (competência científica e pedagógica dos professores) –  $r = -0,318$ .
- **O item 9 (que o salário seja bom)** com o item 25 (salário) –  $r = -0,413$ ; o item 30 (o ambiente e as condições de trabalho) –  $r = -0,378$ ; o item 31 (as oportunidades de fazer carreira –  $r = -0,447$ ); o item 32 (as oportunidades de promoção) –  $r = -0,474$  e o item 36 (competência científica e pedagógica dos professores) –  $r = -0,360$ .
- **O item 15 (que seja um trabalho socialmente reconhecido)** com o item 27 (um emprego estável e seguro) –  $r = -0,307$ ; o item 30 (o ambiente e as condições de trabalho) –  $r = -0,3$ ; 31(as oportunidades de fazer carreira –  $r = -0,334$ ) e o item 32 (as oportunidades de promoção) –  $r = -0,345$ .
- **O item 25(salário)** com o item 33(socializar com os amigos) –  $r = 0,449$ ; o item 34(relação professora-aluno) –  $r = 0,464$ ; o item 36 (competência científica e pedagógica dos professores) –  $r = 0,486$ ; o item 37(programa da escola) –  $r = 0,336$  e o item 40(utilidade prática do curso) –  $r = 0,348$ .
- **O item 26 (o tipo de trabalho que se vai desempenhar)** com o item 33 (socializar com os amigos) –  $r = 0,395$ ; o item 34 (relação professora-aluno) –  $r = 0,330$ ; o item 35 (instalações e comunidade escolar) –  $r = 0,313$ ; o item 36 (competência científica e pedagógica dos professores) –  $r = 0,331$ ; o item 37 (programa da escola) –  $r = 0,325$ ; o item 39 (preparação para a vida profissional)  $r = 0,320$ ; o item 40 (utilidade prática do curso) –  $r = 0,335$  e o item 41 (prática e formação em contexto de trabalho –  $r = 0,311$ .
- **O item 27 (um emprego estável e seguro)** com o item 33 (socializar com os amigos) –  $r = 0,491$ ; o item 34 (relação professora-aluno) –  $r = 0,491$ ; o item 36 (competência científica e pedagógica dos professores) –  $r = 0,481$ ; o item 37 (programa da escola) –  $r = 0,357$  e o item 40 (utilidade prática do curso) –  $r = 0,396$ .
- **O item 30(o ambiente e as condições de trabalho)** com o item 33(socializar com os amigos) –  $r = 0,447$ ; o item 34 (relação professora-aluno) –  $r = 0,439$ ; o item 36 (competência científica e pedagógica dos professores) –  $r = 0,443$ ; o item 37 (programa da escola) –  $r = 0,338$  e o item 40 (utilidade prática do curso) –  $r = 0,379$ .
- **O item 31 (as oportunidades de fazer carreira profissional)** com o item 33 (socializar com os amigos) –  $r = 0,489$ ; o item 34 (relação professora-aluno) –  $r = 0,510$ ; o item 35 (instalações e comunidade escolar) –  $r = 0,329$ ; o item 36 (competência científica e pedagógica

dos professores) –  $r=0,540$ ); o item 37 (programa da escola) –  $r=0,371$ ; 40(utilidade prática do curso) –  $r=0,419$  e o item 42 (carga horária) –  $r=0,313$ .

- **O item 32 (as oportunidades de promoção)** com o item 33 (socializar com os amigos) –  $r=0,504$ ; 34(relação professor-aluno) –  $r=0,521$ ; o item 35 (instalações e comunidade escolar) –  $r=0,316$ ; o item 36 (competência científica e pedagógica dos professores) –  $r=0,521$ ; o item 37 (programa da escola) –  $r=0,362$ ; 40 (utilidade prática do curso) –  $r=0,406$  e o item 41 (prática e formação em contexto de trabalho –  $r=0,402$ .

Encontra-se confirmada a segunda hipótese desta investigação. Por esta razão é possível nestas amostras relacionar a satisfação, os valores educacionais e as expectativas dos jovens.

Tabela XXIX - - Estudo das relações entre os itens da amostra em Lisboa

| Item | Aspectos da Vida |      |      |      |      | Aspectos do trabalho |      |      |      |      |      |      |      |      |      | Atração ao Emprego |      |      |      |      |      |      |      |      |      | Satisfação no curso |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|------|------------------|------|------|------|------|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|      | 1                | 2    | 3    | 4    | 5    | 6                    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14   | 15   | 16                 | 25   | 26   | 27   | 28   | 29   | 30   | 31   | 32   | 33   | 34                  | 35   | 36   | 37   | 38   | 39   | 40   | 41   | 42   | 43   |
| 1    | 1                | 642  | 027  | 146  | 151  | 224                  | 213  | 156  | 230  | 029  | 062  | 039  | 013  | 020  | 107  | 040                | -181 | -070 | -188 | -020 | -030 | -179 | -160 | -195 | -171 | -158                | -045 | -164 | -035 | 036  | -021 | -079 | 013  | -052 | -089 |
| 2    | 1                | 168  | 234  | 344  | 292  | 336                  | 348  | 341  | 114  | 116  | 125  | 061  | 049  | 306  | 211  | 281                | -281 | -142 | -267 | -027 | -028 | -271 | -274 | -289 | -193 | -172                | -087 | -239 | -092 | 043  | 002  | -129 | 041  | -117 | -054 |
| 3    | 1                | 299  | 381  | 013  | 040  | 061                  | -054 | -019 | 117  | 074  | 116  | 159  | -028 | 070  | 059  | -057               | 053  | -031 | -046 | 070  | 039  | 082  | 051  | 006  | 068  | 082                 | 081  | -042 | -132 | 030  | -194 | -064 | -194 | -194 |      |
| 4    | 1                | 441  | -073 | 179  | 107  | 122                  | 121  | 113  | 129  | 159  | 104  | 119  | 249  | -073 | -131 | -029               | -024 | -063 | 014  | -045 | -016 | -118 | -096 | -172 | -153 | -193                | -107 | -115 | -164 | -120 | -150 | -066 | -178 |      |      |
| 5    | 1                | 019  | 414  | 306  | 262  | 182                  | 199  | 275  | 307  | 240  | 309  | 341  | -225 | -211 | -212 | 114                | -109 | -149 | -262 | -228 | -186 | -266 | -196 | -317 | -248 | -152                | -161 | -234 | -245 | -280 | -178 |      |      |      |      |
| 6    | 1                | 358  | 277  | 271  | 279  | 303                  | 206  | 228  | 213  | 244  | 171  | -117 | 024  | -135 | 046  | 006                | -107 | -099 | -135 | -057 | 074  | 082  | -098 | 073  | 053  | 132                 | -024 | 155  | 030  | 030  | 038  |      |      |      |      |
| 7    | 1                | 476  | 380  | 328  | 316  | 387                  | 323  | 358  | 436  | 433  | -272 | -133 | -280 | -066 | -073 | -257               | -295 | -327 | -257 | -355 | -210 | -373 | -214 | -064 | -092 | -279                | -109 | -186 | -116 |      |      |      |      |      |      |
| 8    | 1                | 515  | 232  | 197  | 236  | 200                  | 256  | 338  | 251  | -365 | -139 | -359 | -119 | -083 | -296 | -370               | -427 | -247 | -291 | -166 | -318 | -215 | -075 | -038 | -149 | -046                | -136 | -049 |      |      |      |      |      |      |      |
| 9    | 1                | 261  | 287  | 280  | 264  | 182                  | 404  | 237  | -413 | -206 | -429 | -070 | -062 | -378 | -447 | -474               | -262 | -297 | -259 | -360 | -220 | -140 | -066 | -253 | -062 | -223                | -117 |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 10   | 1                | 434  | 441  | 462  | 495  | 334                  | 309  | -082 | -038 | -087 | -088 | -104 | -070 | -093 | -117 | -011               | -053 | -073 | -133 | -101 | -146 | -023 | -123 | -022 | -056 | -017                |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 11   | 1                | 639  | 577  | 548  | 343  | 274                  | -144 | -079 | -145 | -061 | -106 | -128 | -137 | -132 | -044 | -100               | -035 | -105 | -023 | -027 | -051 | -114 | -035 | 015  | -072 |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 12   | 1                | 613  | 650  | 410  | 469  | -100                 | -134 | -049 | -103 | -148 | -152 | -154 | -094 | -141 | -056 | -142               | -070 | -057 | -130 | -169 | -165 | -092 | -051 |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 13   | 1                | 622  | 408  | 454  | -044 | -132                 | -064 | -066 | -155 | -104 | -091 | -094 | -042 | -063 | -166 | -116               | -129 | -127 | -114 | -122 | -124 | -088 | -100 |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 14   | 1                | 409  | 407  | -028 | -067 | -049                 | -046 | -098 | -052 | -066 | -065 | -009 | -127 | -005 | -089 | -016               | -102 | -106 | -129 | -130 | -065 | -080 |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 15   | 1                | 639  | -283 | -188 | -307 | -056                 | -050 | -300 | -334 | -345 | -144 | -165 | -178 | -265 | -174 | -071               | -092 | -251 | -013 | -154 | -053 |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 16   | 1                | -116 | -162 | -152 | -043 | -090                 | -139 | -176 | -196 | -168 | -188 | -182 | -223 | -187 | -056 | -059               | -193 | -021 | -124 | -005 |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 25   | 1                | 581  | 891  | 279  | 141  | 819                  | 868  | 863  | 449  | 464  | 279  | 486  | 336  | 144  | 157  | 348                | 121  | 225  | 194  |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 26   | 1                | 638  | 443  | 313  | 626  | 616                  | 564  | 395  | 330  | 313  | 325  | 216  | 320  | 335  | 311  | 255                | 280  |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 27   | 1                | 302  | 163  | 860  | 883  | 890                  | 491  | 491  | 296  | 481  | 357  | 181  | 211  | 396  | 170  | 260                | 255  |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 28   | 1                | 723  | 347  | 296  | 184  | 168                  | 171  | 166  | 167  | 220  | 171  | 178  | 192  | 165  | 167  |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 29   | 1                | 263  | 197  | 157  | 217  | 139                  | 116  | 104  | 111  | 181  | 112  | 109  | 137  | 129  | 157  |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 30   | 1                | 845  | 831  | 447  | 439  | 295                  | 443  | 338  | 207  | 204  | 379  | 175  | 266  | 262  |      |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 31   | 1                | 906  | 489  | 510  | 329  | 540                  | 371  | 222  | 231  | 419  | 202  | 313  | 286  |      |      |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 32   | 1                | 504  | 521  | 316  | 521  | 362                  | 175  | 202  | 402  | 164  | 294  | 249  |      |      |      |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 33   | 1                | 609  | 353  | 560  | 451  | 304                  | 350  | 482  | 334  | 233  | 290  |      |      |      |      |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 34   | 1                | 432  | 736  | 480  | 319  | 398                  | 530  | 410  | 340  | 326  |      |      |      |      |      |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 35   | 1                | 489  | 647  | 503  | 370  | 418                  | 323  | 326  | 237  |      |      |      |      |      |      |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 36   | 1                | 570  | 410  | 422  | 599  | 370                  | 484  | 340  |      |      |      |      |      |      |      |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 37   | 1                | 619  | 490  | 567  | 390  | 416                  | 274  |      |      |      |      |      |      |      |      |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 38   | 1                | 580  | 506  | 550  | 476  | 371                  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 39   | 1                | 614  | 750  | 524  | 515  |                      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 40   | 1                | 555  | 490  | 409  |      |                      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 41   | 1                | 567  | 584  |      |      |                      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 42   | 1                | 536  |      |      |      |                      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 43   | 1                |      |      |      |      |                      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |                     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |

Fonte: elaboração própria

Nota: os itens considerados encontram-se sublinhados

Tabela XXX - Estudo das relações entre os itens da amostra em Barcelona

| Item | Aspectos de Vida |     |     |     |     | Aspectos do trabalho |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     | Atração ao Emprego |     |     |     |     |     |     |     |     |     | Satisfação no Curso |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|------|------------------|-----|-----|-----|-----|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|      | 1                | 2   | 3   | 4   | 5   | 6                    | 7   | 8   | 9   | 10  | 11  | 12  | 13  | 14  | 15  | 16  | 25                 | 26  | 27  | 28  | 29  | 30  | 31  | 32  | 33  | 34  | 35                  | 36  | 37  | 38  | 39  | 40  | 41  | 42  | 43  |     |     |     |
| 1    | 1                | 457 | 251 | 419 | 317 | 162                  | 134 | 080 | 187 | 213 | 164 | 159 | 094 | 064 | 073 | 032 | 003                | 007 | 051 | 113 | 103 | 059 | 068 | 064 | 106 | 133 | 213                 | 151 | 162 | 191 | 146 | 129 | 087 | 226 | 233 |     |     |     |
| 2    |                  |     | 1   | 347 | 394 | 345                  | 022 | 077 | 025 | 080 | 132 | 063 | 145 | 068 | 105 | 136 | 128                | 016 | 012 | 069 | 082 | 036 | 080 | 041 | 033 | 149 | 154                 | 079 | 243 | 187 | 268 | 155 | 192 | 116 | 127 | 219 |     |     |
| 3    |                  |     |     | 1   | 426 | 470                  | 025 | 018 | 077 | 034 | 141 | 019 | 064 | 011 | 039 | 027 | 113                | 197 | 100 | 146 | 048 | 023 | 122 | 102 | 134 | 008 | 017                 | 001 | 019 | 020 | 029 | 081 | 003 | 080 | 050 | 112 |     |     |
| 4    |                  |     |     |     | 1   | 468                  | 106 | 106 | 134 | 179 | 272 | 206 | 164 | 156 | 093 | 093 | 150                | 025 | 002 | 071 | 008 | 040 | 071 | 068 | 000 | 049 | 108                 | 174 | 076 | 155 | 200 | 093 | 124 | 051 | 096 | 171 |     |     |
| 5    |                  |     |     |     |     | 1                    | 169 | 217 | 159 | 223 | 263 | 164 | 223 | 156 | 238 | 163 | 106                | 028 | 024 | 014 | 054 | 059 | 017 | 128 | 083 | 057 | 073                 | 091 | 057 | 133 | 112 | 132 | 138 | 042 | 013 | 133 |     |     |
| 6    |                  |     |     |     |     |                      | 1   | 435 | 364 | 366 | 332 | 419 | 304 | 347 | 278 | 379 | 259                | 218 | 175 | 189 | 028 | 070 | 200 | 267 | 240 | 199 | 158                 | 081 | 154 | 069 | 124 | 081 | 164 | 162 | 158 | 154 |     |     |
| 7    |                  |     |     |     |     |                      |     | 1   | 542 | 572 | 325 | 329 | 476 | 377 | 462 | 465 | 311                | 113 | 109 | 158 | 128 | 091 | 145 | 162 | 187 | 140 | 148                 | 115 | 146 | 076 | 132 | 100 | 164 | 099 | 083 | 149 |     |     |
| 8    |                  |     |     |     |     |                      |     |     | 1   | 575 | 370 | 342 | 405 | 343 | 374 | 381 | 281                | 086 | 058 | 144 | 029 | 064 | 105 | 159 | 131 | 178 | 195                 | 196 | 096 | 104 | 193 | 100 | 198 | 079 | 058 | 146 |     |     |
| 9    |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     | 1   | 479 | 467 | 433 | 367 | 368 | 434 | 312                | 079 | 016 | 083 | 093 | 098 | 059 | 050 | 064 | 125 | 148                 | 181 | 138 | 146 | 163 | 126 | 128 | 087 | 133 | 175 |     |     |
| 10   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     | 1   | 448 | 442 | 378 | 411 | 412 | 360                | 071 | 037 | 100 | 036 | 112 | 076 | 100 | 078 | 058 | 093                 | 155 | 062 | 071 | 123 | 109 | 116 | 015 | 103 | 160 |     |     |
| 11   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     | 1   | 406 | 498 | 480 | 445 | 374                | 085 | 023 | 089 | 004 | 046 | 068 | 083 | 104 | 111 | 124                 | 119 | 145 | 111 | 123 | 039 | 111 | 055 | 150 | 120 |     |     |
| 12   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     | 1   | 531 | 605 | 489 | 455                | 002 | 046 | 051 | 016 | 090 | 048 | 067 | 063 | 066 | 061                 | 144 | 069 | 005 | 101 | 055 | 125 | 017 | 059 | 102 |     |     |
| 13   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     | 1   | 575                | 457 | 413 | 001 | 020 | 065 | 035 | 048 | 052 | 100 | 072                 | 047 | 068 | 084 | 095 | 056 | 103 | 044 | 127 | 000 | 120 | 111 |
| 14   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     | 1                  | 525 | 429 | 030 | 022 | 091 | 082 | 080 | 077 | 131 | 124                 | 075 | 004 | 052 | 029 | 002 | 023 | 013 | 104 | 019 | 067 | 013 |
| 15   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    | 1   | 589 | 116 | 074 | 170 | 137 | 164 | 088 | 130 | 102                 | 161 | 130 | 019 | 107 | 016 | 143 | 070 | 169 | 037 | 091 | 126 |
| 16   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     | 1   | 035 | 052 | 088 | 042 | 113 | 083 | 042 | 082                 | 119 | 098 | 064 | 029 | 005 | 072 | 026 | 075 | 039 | 104 | 111 |
| 25   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     | 1   | 788 | 774 | 272 | 222 | 796 | 686 | 694 | 548                 | 417 | 209 | 336 | 267 | 333 | 370 | 393 | 449 | 044 | 294 |     |
| 26   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     | 1   | 752 | 327 | 219 | 834 | 705 | 689 | 506                 | 415 | 183 | 280 | 293 | 309 | 364 | 378 | 415 | 063 | 294 |     |
| 27   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     | 1   | 337 | 254 | 795 | 698 | 737 | 545                 | 436 | 217 | 383 | 297 | 404 | 355 | 418 | 412 | 063 | 334 |     |
| 28   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     | 1   | 539 | 271 | 387 | 343 | 146 | 091                 | 053 | 061 | 184 | 164 | 238 | 119 | 220 | 040 | 147 |     |     |
| 29   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     |     | 1   | 312 | 265 | 241 | 111 | 039                 | 087 | 070 | 133 | 156 | 127 | 094 | 181 | 072 | 148 |     |     |
| 30   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     |     |     | 1   | 744 | 752 | 497 | 377                 | 236 | 304 | 288 | 337 | 332 | 373 | 460 | 073 | 334 |     |     |
| 31   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     |     |     |     |     | 1   | 818 | 473                 | 345 | 185 | 318 | 308 | 369 | 353 | 401 | 359 | 051 | 363 |     |
| 32   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     |     |     |     |     |     | 1   | 507                 | 359 | 190 | 350 | 278 | 339 | 311 | 406 | 355 | 047 | 355 |     |
| 33   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     |     |     |     |     |     |     | 1                   | 609 | 174 | 519 | 399 | 519 | 494 | 573 | 487 | 150 | 454 |     |
| 34   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                     | 1   | 365 | 612 | 461 | 573 | 575 | 625 | 474 | 253 | 498 |     |
| 35   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                     |     | 1   | 415 | 540 | 482 | 422 | 454 | 303 | 382 | 437 |     |
| 36   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                     |     |     | 1   | 643 | 651 | 512 | 621 | 409 | 308 | 503 |     |
| 37   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                     |     |     |     | 1   | 638 | 513 | 604 | 445 | 272 | 470 |     |
| 38   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                     |     |     |     |     | 1   | 634 | 657 | 480 | 331 | 583 |     |
| 39   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                     |     |     |     |     |     | 1   | 659 | 519 | 313 | 563 |     |
| 40   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                     |     |     |     |     |     |     | 1   | 529 | 255 | 583 |     |
| 41   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                     |     |     |     |     |     |     |     | 1   | 287 | 432 |     |
| 42   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                     |     |     |     |     |     |     |     |     | 1   | 254 |     |
| 43   |                  |     |     |     |     |                      |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |                     |     |     |     |     |     |     |     |     |     | 1   |     |

Fonte: elaboração própria

Nota: os itens considerados encontram-se sublinhados

## 2.8 – Análise factorial dos valores laborais e educativos

A análise factorial serve para determinar a natureza das variáveis latentes ou fatores, que importam para a variação e covariação entre as medidas observadas, vulgarmente chamadas de indicadores (Brown, 2006). Um fator é uma variável não observada que influencia mais do que uma medida observada, que importa para as medidas correlacionáveis dentro das medidas observáveis. Estas medidas são observáveis porque têm em comum uma causa.

### 2.8.1 – Análise por componentes principais

A análise factorial abrange um conjunto de técnicas que permitem representar um número mínimo de variáveis a partir das variáveis iniciais. O primeiro passo será utilizar o coeficiente de correlação linear como medida de associação entre cada par das variáveis (Reis, 2001). Pela matriz de correlação identificada no último subcapítulo, identificámos subconjuntos de variáveis que estão muito correlacionadas entre si e pouco correlacionadas entre conjuntos de outras variáveis. Neste caso esta análise permite-nos concluir que é possível explicar um padrão de correlações, através de um número menor de variáveis. Esta é uma análise que se pretende ser confirmatória, uma vez que se utiliza para testar a hipótese inicial de que os dados podem ser reduzidos a uma determinada dimensão e na qual as variáveis podem ser distribuídas.

A análise factorial atendendo ao critério de decisão de Guttman-Kaiser (valores próprios  $>1.0$ ) revelou a existência de sete fatores.

As cargas das variáveis associadas aos fatores mais significativos são apresentadas na tabela do apêndice 5 e 6. Pela análise dos sete fatores analisados, a interpretação da figura 65 e 66 também confirma a escolha. Neste caso os valores próprios menores são muito próximos de zero e a sua contribuição para explicar a variância será muito pequena. Reduzindo-se a dimensão dos dados, os resultados tornam-se mais simples e de interpretação mais clara com o *Screen Plot*.

No teste de esfericidade de Bartlett deve-se rejeitar a hipótese nula que permite afirmar não haver correlação entre as variáveis iniciais. A estatística de teste definida por Bartlett tem distribuição assintótica de  $\chi^2$ . O teste de KMO obteve um valor de 0,893 para Barcelona e 0,892 para Lisboa, o que indica pela tabela XXXI que a análise de componentes principais pode ser feita. O teste de esfericidade de Bartlett dá um valor de  $\chi^2 = 6293,688$

para Barcelona e  $\chi^2 = 7061,000$  para Lisboa, com 595 graus de liberdade para a amostra de Barcelona e 561 graus de liberdade para a amostra em Lisboa. Verifica-se que  $\chi^2 > \chi^2_{0,95}$ , pelo que se rejeita a hipótese nula, ou seja, as variáveis são correlacionadas. Pela análise do valor-p (Sig.=0,000), que é inferior a 0,05 conclui-se da mesma forma.

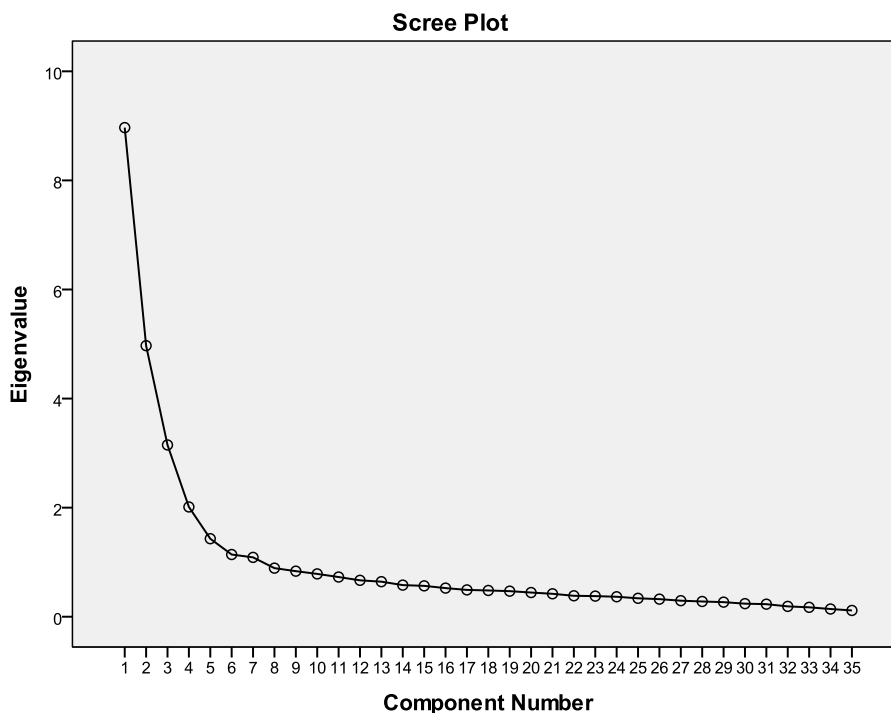
**Tabela XXXI - Estudo da aplicação da análise de componentes principais, na amostra em Lisboa e Barcelona**

| KMO and Bartlett's Test                          |                    | Barcelona | Lisboa   |
|--------------------------------------------------|--------------------|-----------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. |                    | ,893      | ,892     |
| Bartlett's Test of Sphericity                    | Approx. Chi-Square | 6293,688  | 7061,000 |
|                                                  | df                 | 595       | 561      |
|                                                  | Sig.               | ,000      | ,000     |

Fonte: elaboração própria

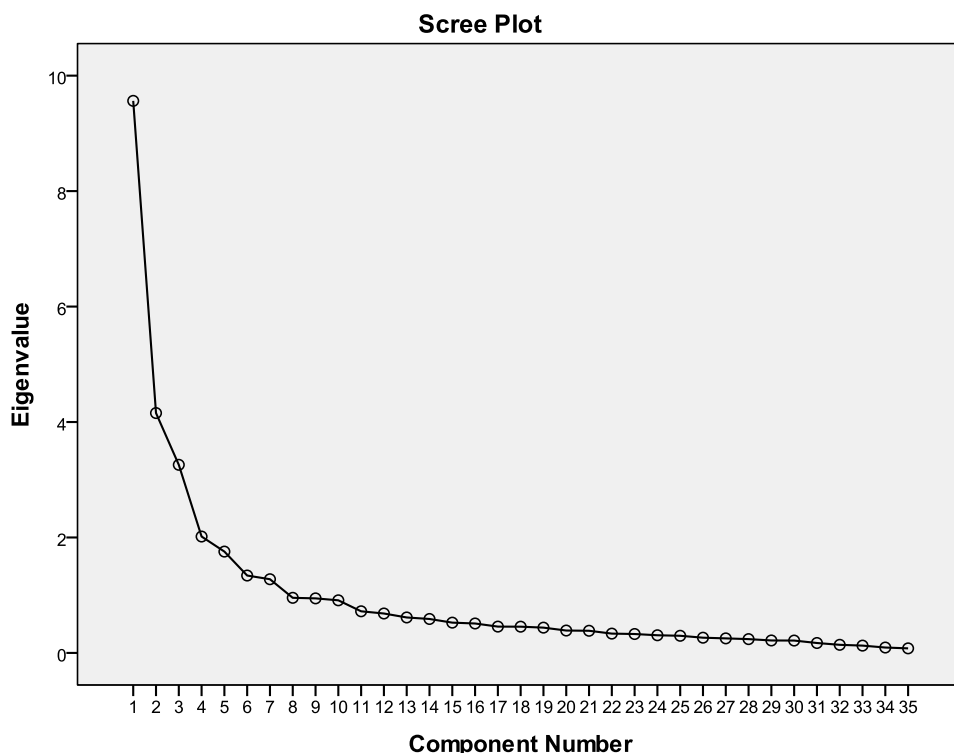
Desta forma, tais resultados parecem sugerir que a questão educativa e laboral, constitui-se em fator determinante para a vida, por parte de adolescentes, de uma forma diferente em Lisboa e em Barcelona.

**Figura 65 – Análise dos valores próprios, por screen plot na amostra de Barcelona**



Fonte: elaboração própria

Figura 66 – Análise dos valores próprios, por screen plot na amostra de Lisboa



Fonte: elaboração própria

A análise em componentes principais foi seguida de *rotação varimax*, um método usado quando se pretende alcançar uma estrutura simples, obtendo-se quatro fatores consideráveis. Através destes procedimentos agruparam-se em quatro fatores os trinta e cinco itens que inserem este estudo, identificadores das dimensões já elaboradas (apêndice 7 e 8). Constata-se que o primeiro fator subjacente ao conjunto de atributos associados aos aspetos da vida, por parte dos jovens, é significativamente representado por cinco variáveis (tempo livre, participação social, trabalho, família e formação). O segundo fator, aspetos do trabalho, é representado por oito variáveis (horário, progressão, contrato, salário, condições de progressão, monotonia do trabalho, dinâmica e formação). O fator seguinte, atração ao emprego, é explicado fundamentalmente por oito variáveis (salário, tipo de trabalho, estabilidade profissional, prestígio, patrão, ambiente, oportunidades e promoções) e por fim o quarto fator, satisfação no curso, com onze variáveis (conhecimento geral, carga horária, socialização, relação professor/aluno, comunidade escolar, competências científica dos professores, programa da escola, classificação do curso, utilidade prática, preparação futura, e contexto de estágios).

A análise fatorial aplicada ao conjunto de itens que integram os valores laborais e educacionais, emerge com o valor de validação interna do constructo ( $\alpha=0,808$ ), para a

mostra de Barcelona e para a amostra de Lisboa, com o valor de validação interna de constructo ( $\alpha=0,783$ ), extraindo quatro fatores. Estes quatro fatores explicam só por si 55% da variância dos dados iniciais (apêndice 9 e 10).

O primeiro fator explica só por si, 25,6% (Barcelona) e 27,7% (Lisboa) da variância total, apresentando um valor de validação interna de constructo ( $\alpha=0,89$ ), representativo da coerência interna dos itens que constituem o fator. Estes itens explicam a variância total dos valores de vida perante as opiniões destes jovens na amostra e dizem respeito ao conceito e à valorização de valores de vida perante perceções e opiniões.

Neste fator e segundo a tabela de percentis, os itens “tempo livre” e “participação social”, “trabalho”, “família” e “formação”, são percecionados por 20% a 35% da amostra, como “algo importante” em Barcelona e “muito importantes” na vida entre 25% a 30% dos inquiridos na amostra de Lisboa. O único item que obteve igual consideração, com 116 jovens (35,6%) a considerarem como “muito importante” em Lisboa e 103 jovens (32,2%) em Barcelona, foi o item “família” e o único a ser mais valorizado em Barcelona foi o item “trabalho”, com 21,6% a considerar como “muito importante” e com 19% em Lisboa.

O segundo fator explica só por si 14,2% (Barcelona) e 11,6% (Lisboa) da variância total, com  $\alpha=0,78$  e  $\alpha=0,80$ , que atesta positivamente as amostras de Lisboa e Barcelona, respetivamente.

Tendo em conta a tabela de percentis, os valores dos itens em relação ao trabalho percecionam-se de forma diferente entre as amostras estudadas. Na amostra de Lisboa, 270 jovens (82,8%) valorizam mais o trabalho com o item – “que o salário seja bom”, enquanto em Barcelona o item com mais valorizado foi “que ofereça possibilidades para aprender” com 191 jovens (59,7%). Com baixa percentagem de valorização surge o item “que seja um trabalho socialmente reconhecido” com 40,6% (130 jovens em Barcelona) e em Lisboa o item com mais baixa percentagem de valorização foi o item – “que o horário se adapte às minhas outras atividades”, com 140 jovens a definirem este valor. Este fato é revelador do valor do trabalho e do conceito distinto que assume na vida dos jovens, nestas duas cidades.

O terceiro fator explica 8,9% (Barcelona) e 9,5% (Lisboa), da variância total com um  $\alpha$  de Cronbach .77, que se apresenta válido. Denominou-se de atração ao emprego e segundo a distribuição valorativa relativa às atribuições dos itens, revela a importância que certos conceitos têm na valorização de um emprego. Por exemplo, para a amostra de Barcelona, os jovens classificam com maior importância os itens “um emprego estável e seguro”, “ambiente e as condições de trabalho” e as “oportunidades de fazer carreira”, por oposição aos itens

menos valorizados – “salário”, “o tipo de trabalho que se vai desempenhar” e “oportunidades de promoção”, enquanto pela nossa amostra estes itens menos valorizados em Barcelona são os mais valorizados em Lisboa, sendo o “salário” o que revela maior percentagem - 70,6% na amostra. Pela definição deste fator, face ao trabalho e ao emprego continuamos a perceber diferentes atitudes nas duas amostras.

O quarto fator toma por responsabilidade 5,7% (Barcelona) e 5,9% (Lisboa) da variância total e reúne a classificação de certos itens perante a satisfação do curso que os jovens frequentam. Definimos este fator com o nome – grau de satisfação e os itens pretendem apurar a expectativa destes jovens nesta via de ensino. Mais uma vez a valorização nas duas cidades parece diferente. Para a amostra de Barcelona os jovens respondem com mais frequência ao valor “satisfeito” do que os jovens em Lisboa. Contudo, os valores percentuais não variaram de 40% a 48% de jovens que atribuem como “satisfeito” com o curso que frequentam. O item com mais percentagem de valorização de “satisfeito” foi o item “conhecimentos de cultura geral”, “utilidade prática do ensino” e “socializar com os amigos” com 48,8% cada. Contudo, para estes itens em Lisboa, a valorização foi de 42%, 37,4% e 14,7%, respetivamente, sendo o item mais valorizado como satisfeito, o item “preparação para a vida profissional” (40,2%), o item “conhecimentos de cultura geral” (42%) e como muito satisfeito, os itens “socializar com os amigos” (71,8%) e “relação professor – aluno” (65,6%). Na amostra de Barcelona o item “competência pedagógica dos professores” foi de 60,1% como muito satisfeito. Ainda na amostra de Barcelona observou-se que é maior a percentagem de jovens que se encontram “nada satisfeito” (entre 15,3% e 28,8%) com o curso que frequentam. Em Lisboa, os jovens que se encontram “nada satisfeito” com o curso que frequentam é de 2,1% a 13,5%.

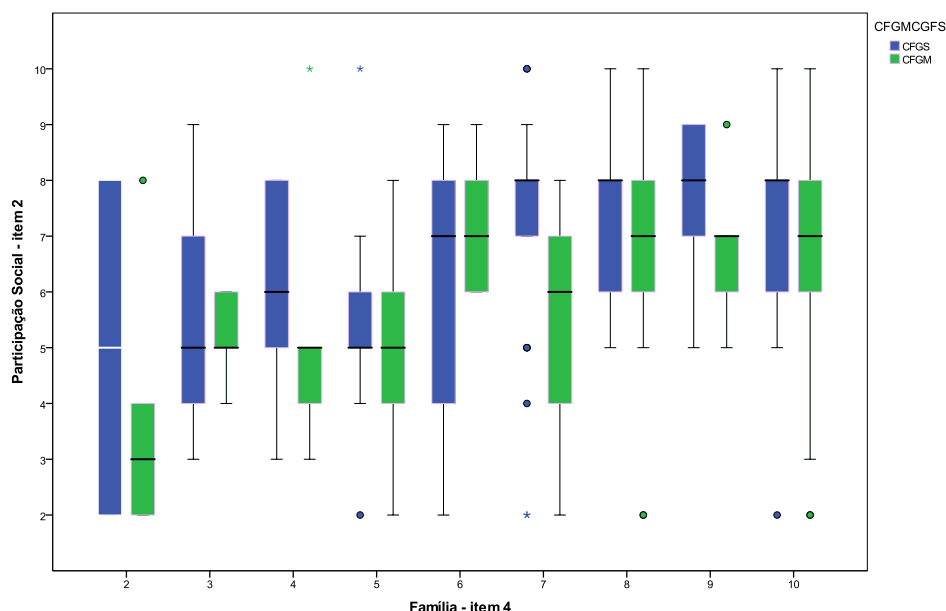
Por esta análise pode colocar-se em comparação o valor da ambição e expectativas destes jovens nas duas cidades. Por um lado na amostra de Barcelona observam-se jovens com mais frequência de satisfação face ao curso, mas também são estes quem mais manifestam a sua insatisfação, por outro lado observam-se jovens na amostra de Lisboa, que mais esperam desta via de ensino para a inserção no mercado de trabalho.

Entendemos que seria ainda relevante realizar um conjunto de análises inferenciais, que nos permitissem esclarecer se a pertença a diferentes cursos, nacionalidades, idades e géneros, implica alguma diferença significativa nos resultados.

Um dos pressupostos para a aplicação dos testes paramétricos é a distribuição normal das variáveis. Como estamos a trabalhar com grandes amostras ( $n > 30$ ), pela aplicação do

Teorema do Limite Central, pode considerar-se o pressuposto verificado (Laureano, 2011). Podemos aplicar então o teste  $t$  para duas amostras independentes e verificar se, no caso de Barcelona, a variável género, nacionalidade, idade<sup>63</sup> e grau de ciclo profissional, interfere ou não na valorização dos itens relacionados com os valores de vida, trabalho, atração ao emprego e satisfação no curso. Após verificação da homogeneidade das variâncias, foi avaliado o valor significância no teste  $t$  para todos os itens. Em Barcelona, pode observar-se na variável género e nacionalidade, o valor de  $\text{Sig} > \alpha = 0,05$ , logo não podemos rejeitar a hipótese nula. De fato, não existem evidências estatísticas para se poder afirmar que a média de valorização dos itens avaliados seja diferente nos jovens masculinos e nos jovens femininos. Conclui-se assim que o género e nacionalidade não influenciam a valorização nestes itens estudados. Contudo, na análise dos itens por grau de formação ( CFGM/CFGs), verificou-se que para os itens 2 (participação social) e item 4 (família), referentes aos valores de vida, obteve-se o valor  $\text{Sig} = 0,000$ ;  $0,038 < \alpha = 0,05$ , logo rejeita-se a hipótese nula que afirma que as médias são iguais entre graus. Podemos afirmar que a frequência de graus profissionais influencia a valorização dada à família e à participação social. Curiosamente este é o item que é mais valorizado pelos jovens que frequentam o ciclo de grau superior, como se pode observar na figura 67.

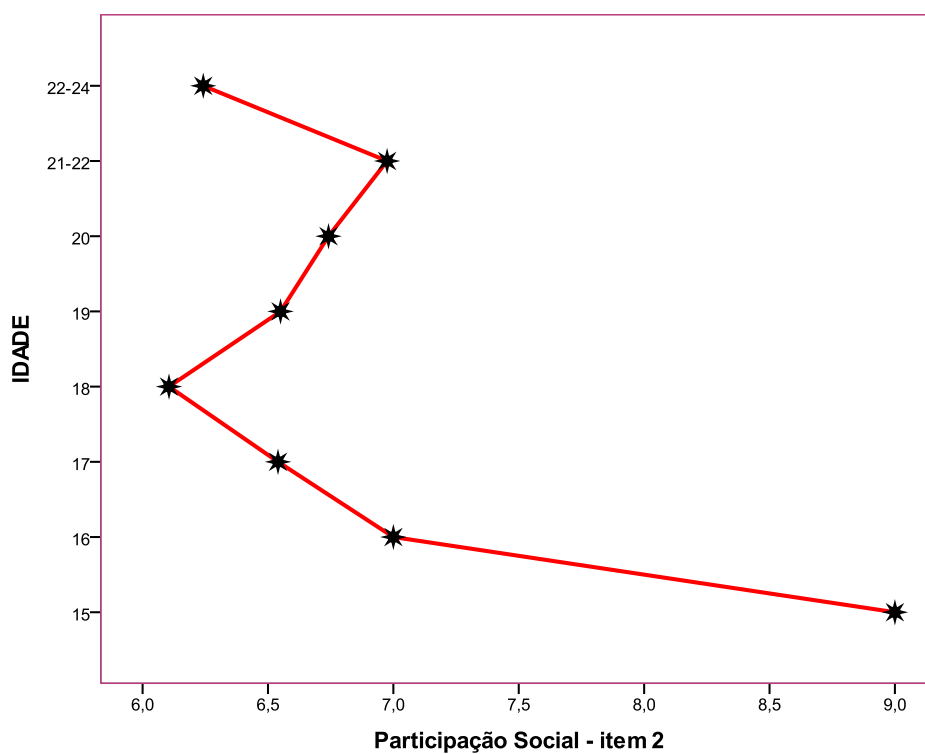
Figura 67 - Estudo da relação entre o item 4, o item 2 e grau de formação, na amostra de Barcelona



Fonte: elaboração própria

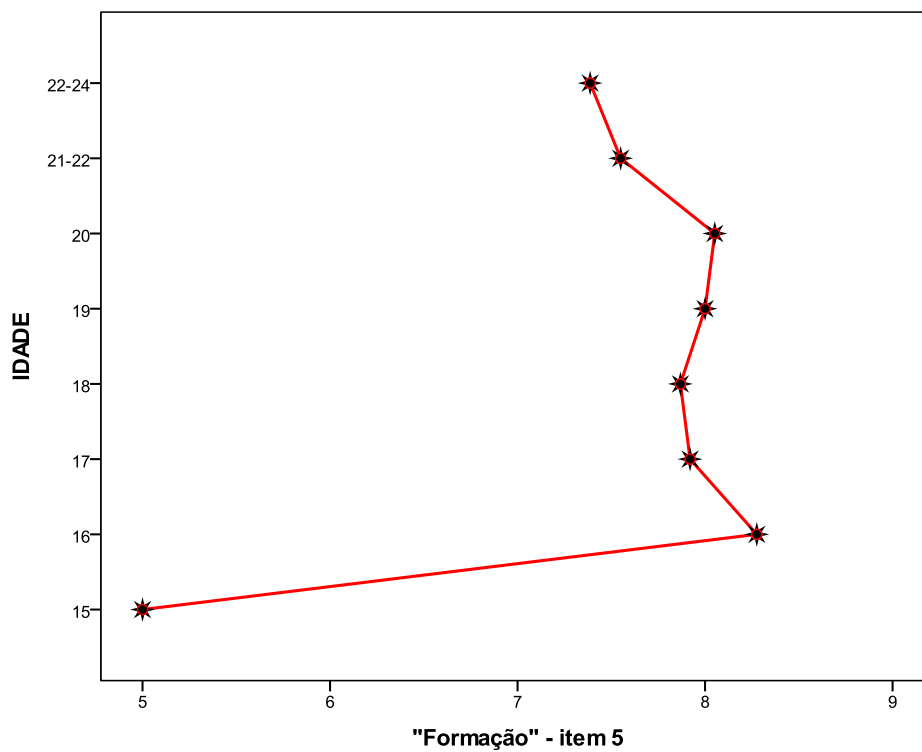
<sup>63</sup> Utilizado o teste ANOVA para a variável idade – quantitativa, com os pressupostos de variância e homogeneidade verificados (Pereira, 2008). Considerando a importância de conhecer os pares de grupos com médias de avaliação significativamente diferentes, aplicámos a ANOVA de modo a obter os testes de comparação múltipla (testes *post-hoc*).

Figura 68 - Estudo da relação entre o item 2 e a idade, na amostra de Barcelona



Fonte: elaboração própria

Figura 69 - Estudo da relação entre o item 5 e a idade, na amostra de Barcelona



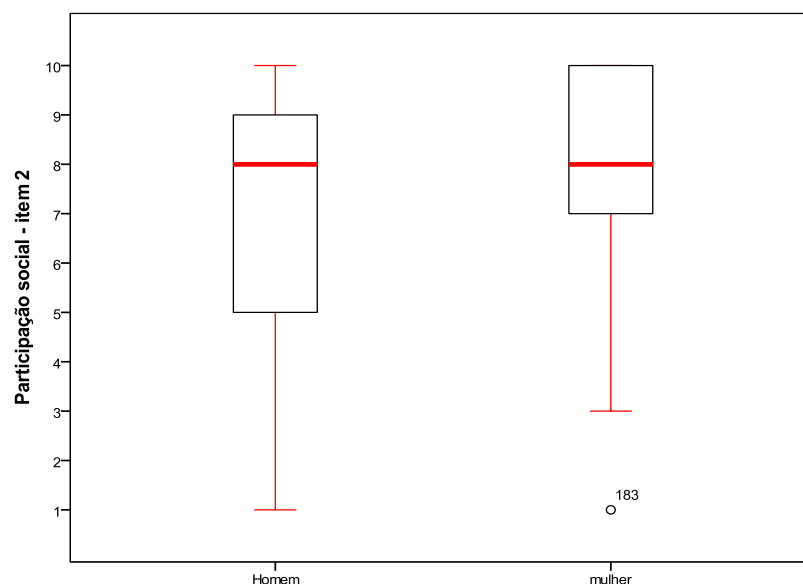
Fonte: elaboração própria

Na variável idade verificou-se que para os itens 5 (formação) o valor  $\text{Sig}=0,016 < \alpha=0,05$ , logo rejeita-se a hipótese nula que afirma que as médias são iguais entre idades. Podemos afirmar também que a idade influencia a valorização dada ao item 5 – formação. Este item é menos valorizado por jovens mais novos do que por jovens mais velhos, assim também como a idade influencia a valorização da formação, como se pode observar pela figura 68 e 69.

Na amostra de Lisboa procedemos da mesma forma e analisamos os itens estudados, com as variáveis género, idade e nacionalidade.

Verificamos que para a variável género, o item 2 (participação social -  $\text{Sig}=0,01$ ), o item 37 (programa da escola -  $\text{Sig}=0,03$ ), o item 39 (preparação para a vida futura –  $\text{Sig}=0,026$ ), o item 40 (utilidade prática do curso –  $\text{Sig}=0,018$ ), o item 41 (formação em contexto de trabalho –  $\text{Sig}=0,01$ ) e o item 42 (carga horária do curso –  $\text{Sig}=0,022$ )<sup>64</sup>. Contrariamente ao que acontece na amostra de Barcelona pode observar-se que o valor destes itens, é  $\text{Sig} < \alpha=0,05$ , logo podemos rejeitar a hipótese nula. Existem evidências estatísticas para se poder afirmar que a média de valorização dos itens avaliados seja diferente nos jovens masculinos e nos jovens femininos. Conclui-se assim que o género influencia a valorização nestes itens estudados.

Figura 70 - Estudo da relação entre o item 5 e a género, na amostra de Lisboa



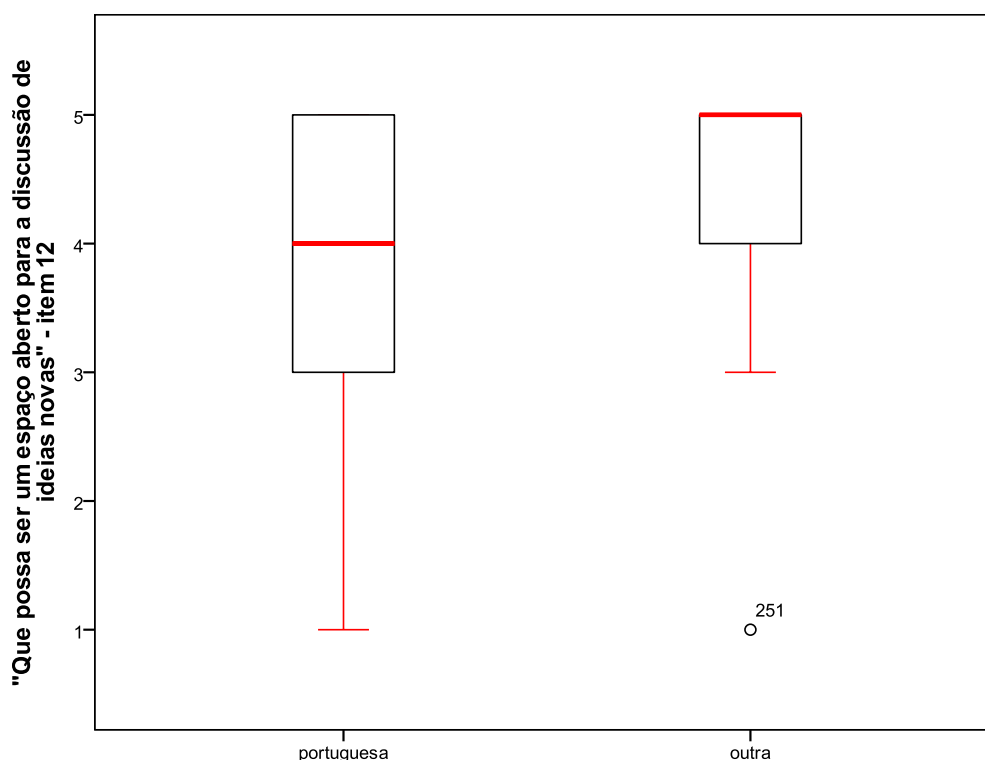
Fonte: elaboração própria

<sup>64</sup> Todos os itens foram avaliados em relação à homogeneidade e variância e excetuando os referenciados, observa-se uma distribuição normal média igual entre os itens. Só se efetuando o teste no caso de verificação dos pressupostos.

Pela figura 70 verifica-se a discrepância de valores dos percentis 25 e 75, na valorização do item 2, entre género. Os valores para o homem variam entre o 5 e 8, enquanto na mulher a discrepância de valores observa-se mais na valorização de 8 e 10, com intervalo interquartil de 3 a 10. Pelo exposto, podemos concluir que para a mulher é mais importante a “participação social” do que é considerado para o homem.

Em relação à variável nacionalidade na figura 71, verificou-se que apenas o item 12 – “que possa ser um espaço aberto para a discussão de ideias novas”, obteve um valor de  $\text{Sig}=0,042 < \alpha=0,05$ , logo podemos rejeitar a hipótese nula e afirmar que a média da valorização deste item é distinta entre jovens de nacionalidade portuguesa ou outra.

Figura 71 - Estudo da relação entre o item 12 e a nacionalidade, na amostra de Lisboa

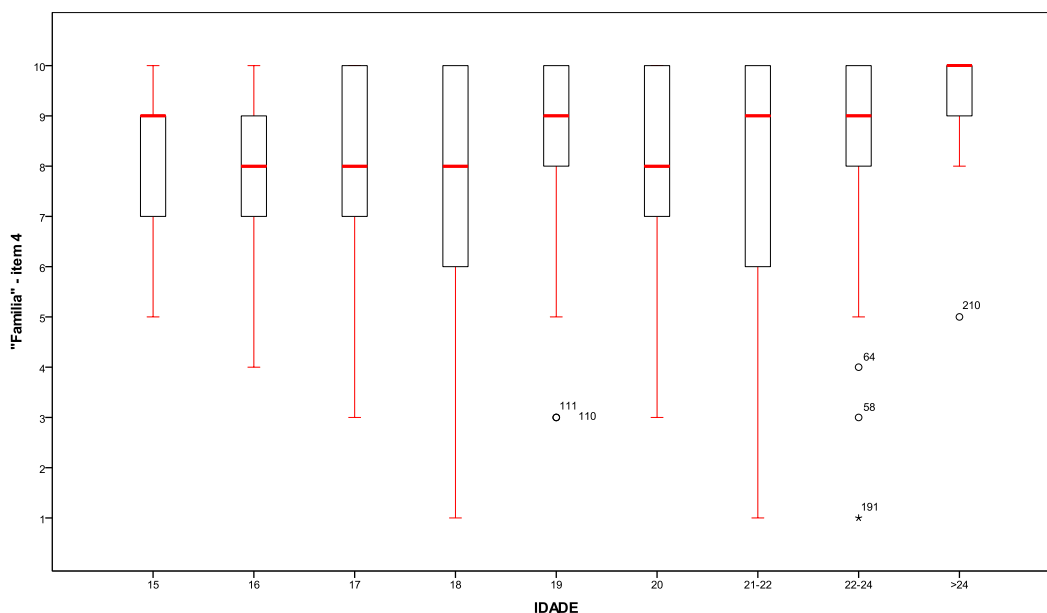


Fonte: elaboração própria

No que se refere à variável idade observou-se para o item 3 (“trabalho” –  $\text{Sig}=0,03$ ) e para o item 4 (“família” –  $\text{Sig}=0,048$ )<sup>65</sup>, como  $\alpha < 0,05$ , podemos afirmar que existem evidências estatísticas que sugerem que a idade influencia a valorização destes itens.

<sup>65</sup> Aplicou-se o teste de Kruskal-Wallis para K amostras independentes, é uma análise de variância parecida com a ANOVA, mas não paramétrica, uma vez que não se verificou a igualdade das distribuições, um pressuposto necessário à aplicação da ANOVA. No entanto, podemos aplicar os testes *post-hoc*, optando-se pelo teste de Scheffé, sendo um teste robusto perante a violação dos pressupostos necessários à homogeneidade das variâncias.

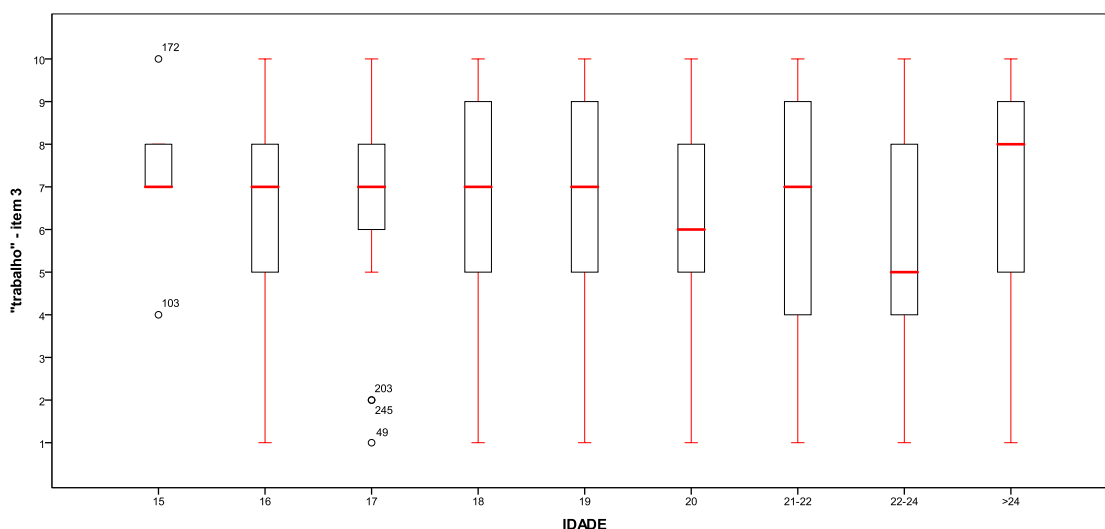
Figura 72 - Estudo da relação entre o item 4 e idade, na amostra de Lisboa



Fonte: elaboração própria

De fato, pela figura 72 e 73, podemos observar que para os jovens com idade superior a 24 anos, a valorização dada à “família” e ao “trabalho” é superior à observada em outras idades. Isto leva-nos a interpretar os dados sobre as expectativas que estes jovens, como é óbvio, pretendem a partir da idade adulta.

Figura 73 - Estudo da relação entre o item 3 e idade, na amostra de Lisboa

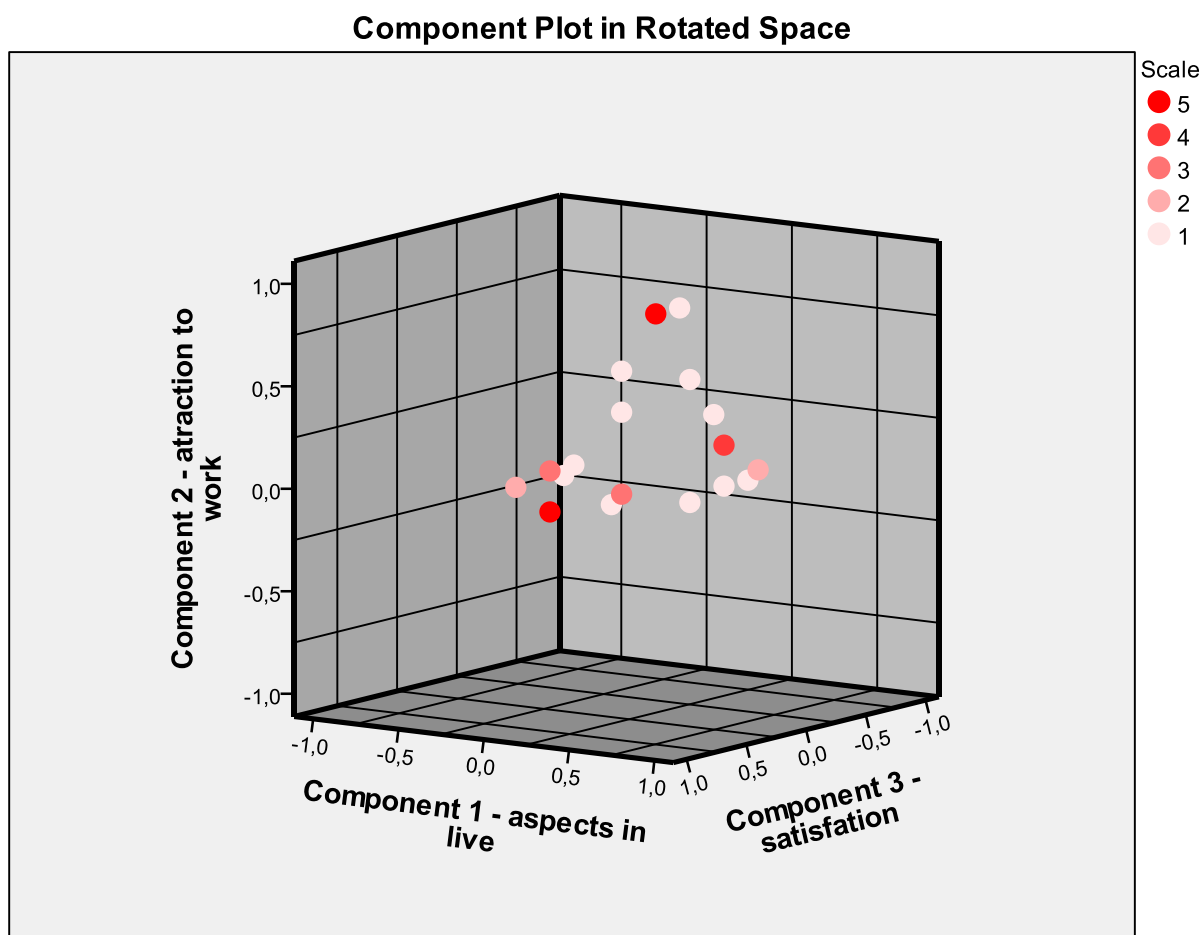


Fonte: elaboração própria

### 2.8.2 – Análise dos componentes principais por rotação

A rotação dos componentes principais permite encontrar um novo conjunto de pesos das variáveis para cada componente ou fator. Torna-se mais simples identificar e interpretar de que forma cada componente ou fator se associa a cada variável a partir dos pesos das variáveis que as compõem. Quanto mais próximo de 1 estiver esse peso, mais forte será a associação entre a variável e o fator, enquanto um peso próximo de zero permite, segundo Reis (2001), concluir que essa variável pouco contribui para a formação do fator.

Figura 74 - Rotação e aplicação dos componentes principais, na amostra de Barcelona<sup>66</sup>



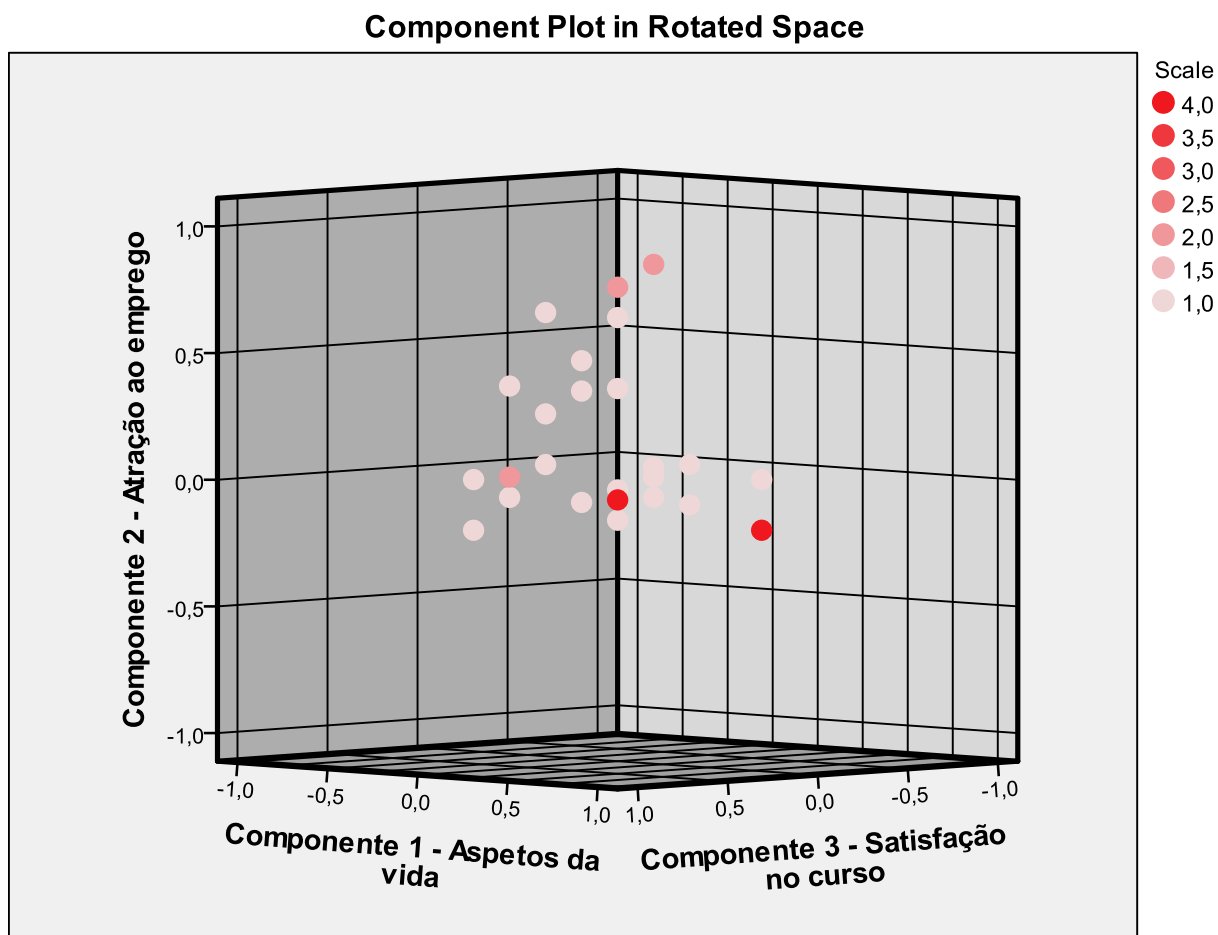
Fonte: elaboração própria

Por este método podemos observar na figura 74, que na amostra de Barcelona caracterizam-se três componentes, sendo significativa a contribuição da variável “*trabalho*”,

<sup>66</sup> Este trabalho de investigação está inserido no capítulo, Silva, C.(2013). Does Education Matter? A Regression and Factorial Analysis between Work and Education. In William Grossman E. (Ed.) *Labor Markets: Policies, Challenges and the Role of Globalization*. Nova York: Nova Publishers

“trabalho socialmente reconhecido” e “útil à sociedade” na formação do componente 1. Na formação do componente 2, contribui o valor da variável “salário”, “o tipo de trabalho”, “o prestígio da empresa” e finalmente para a formação do componente 3, surge a contribuição da variável “competência científica dos professores”, “conhecimentos de cultura geral” e “tempo de lazer”.

Figura 75 – Rotação e aplicação dos componentes principais, na amostra de Lisboa



Fonte: elaboração própria

Na amostra de Lisboa pela figura 75, podemos observar que depois de efetuada a rotação dos componentes principais, aparecem três componentes com uma diferente contribuição de variáveis. Para a formação do componente 1, contribui o peso da variável “salário” e “tipo de trabalho” e “emprego estável e seguro”, na contribuição para a formação do componente 2 surge o peso das variáveis “ser socialmente reconhecido” e “adequado à formação” e por fim na formação do componente 3, temos a contribuição da variável “preparação para a vida futura” e “práticas em contexto de trabalho”.

Neste sentido preparamo-nos para elaborar uma análise baseada numa classificação, nas semelhanças e dissemelhanças das variáveis do constructo teórico.

## 2.9 – Estudo e tipificação de *clusters* no ensino profissional

Desde sempre que o Homem sentiu a necessidade de classificar. Esta é uma atividade conceptual de todos os seres humanos. Aprendemos a classificar os objetos pertencentes a um determinado ambiente, ou simplesmente a caracterizar os seres vivos pelo seu fenótipo e mais tarde pelas suas influências genóticas. Entendemos que a nível social é possível classificar pessoas, observando apenas as semelhanças ou dissemelhanças entre elas, através do método de análise por *clusters* (Reis, 2001). Concretamente, a partir dos *clusters*, tenta-se organizar um conjunto de indivíduos, para os quais é conhecida alguma informação, em grupos homogéneos.

Pretende-se neste momento analisar alguns grupos homogéneos dentro das amostras que já conhecemos. Os métodos de análise de *clusters* são fundamentais para organizar um conjunto de entidades, para o qual já contemos alguma informação (Pereira, 2008). Esta análise ajudar-nos-á a perceber como se constitui a nossa amostra em grupos homogéneos, tipificando-a.

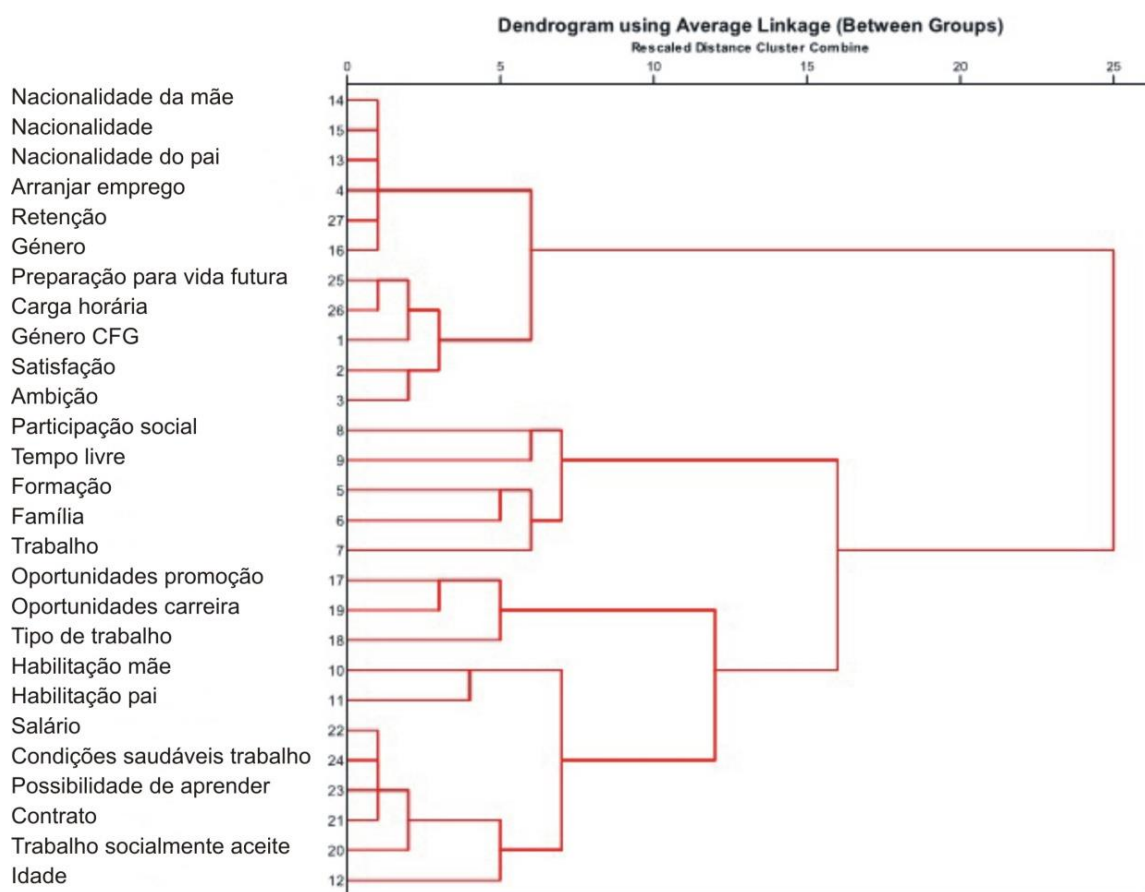
Baseamo-nos na técnica de construção de uma matriz de semelhanças ou diferenças, o método hierárquico, em que cada elemento da matriz descreve o grau de semelhança ou diferença, entre cada dois casos, com base nas variáveis escolhidas.

Pela figura 76 analisamos o dendrograma realizado. Através do procedimento hierárquico foi possível identificar dois *clusters* resultantes: 14,15,13,4,27,16,25,26,1,2 e 3; e um segundo *clusters* constituído por 8,9,5,6,7,17,19,18,10,11,22,24,23,21,20 e 12.

Numa primeira aplicação podemos analisar 2 *clusters* centrados em grupos mais homogéneos de jovens do sexo masculino a frequentar o ciclo de graduação superior e de nacionalidade espanhola (apêndice 11). O primeiro *cluster* é caracterizado por serem filhos de pais com habilitações inferiores ao segundo *cluster*, valorizam mais os valores de vida e condições saudáveis no trabalho, mas desvalorizam as possibilidades de aprender e o facto de o trabalho ser socialmente reconhecido. De acordo com este critério de agregação, *complete linkage*, cada grupo passa a ser definido como um conjunto de elementos em que cada um é mais semelhante a todos os restantes elementos do grupo do que a qualquer dos elementos dos restantes grupos.

Através da análise da determinação dos centróides, pelo procedimento de k-médias, foi possível interpretar os novos *clusters* obtidos (apêndice 12). Em 183 casos do *cluster* 2, retratam jovens, que nunca ficaram retidos, a estudar no ciclo de graduação superior, sendo a habilitação dos pais igual. Estes jovens parecem avaliar com maior valor o tipo de trabalho que vão desempenhar, cuja possibilidade de promoção possa oferecer oportunidades para aprender.

**Figura 76 – Esquema de dendrograma realizado pelo estudo de *cluster* na análise da tipificação do ensino profissional, na amostra de Barcelona**



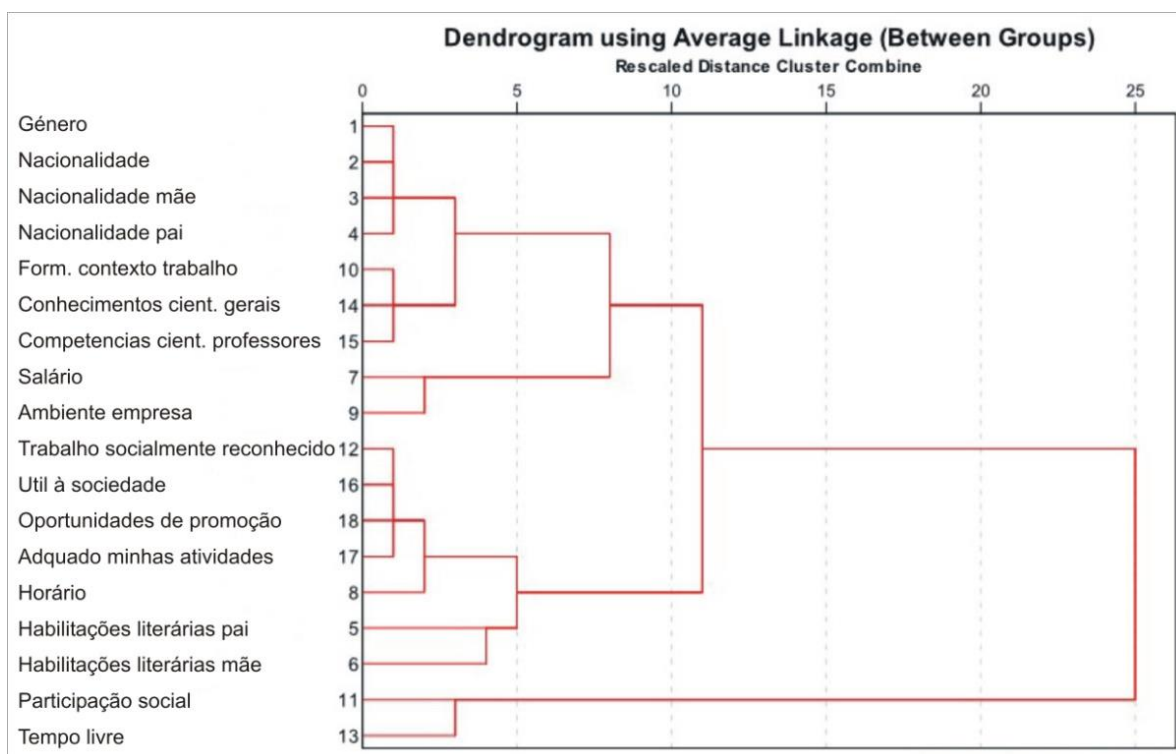
Fonte: elaboração própria

Em oposição à amostra de Lisboa pela figura 77, a aplicação do método dos centróides permite a análise de dois *clusters* com uma distinta caracterização, sendo que numa primeira aplicação podemos analisar dois *clusters* centrados em grupos mais homogêneos em jovens do género masculino, com diferentes nacionalidades (apêndice 13). Os jovens com nacionalidade portuguesa são filhos de mãe de nacionalidade portuguesa e as habilitações dos pais são superiores aos jovens que não são de nacionalidade portuguesa. Estes jovens do

primeiro *cluster* desvalorizam mais as dimensões do valor da vida e do trabalho, enquanto o segundo *cluster* avalia com mais importância estas dimensões.

Pela aplicação do método dos centróides (apêndice 14), foi possível interpretar novamente os *clusters* e aqui o segundo *cluster*, que caracteriza o género feminino, apresenta valores muito superiores aos do primeiro *cluster* para as variáveis valor de vida. Neste segundo *cluster*, as variáveis salário e ambiente do trabalho são menos valorizados.

**Figura 77 – Esquema de dendrograma realizado pelo estudo de *cluster* na análise da tipificação do ensino profissional, na amostra de Lisboa**



Fonte: elaboração própria

Pelos dendrogramas analisados podemos inferir duas observações diretas, uma associação de forma distinta nas duas cidades, entre a valorização dada à participação social e ao tempo livre. No caso de Barcelona encontra-se associado ao trabalho, à formação e à família, enquanto em Lisboa esta associação encontra-se dissociada destas relações. Outra observação que podemos fazer é em relação ao salário. Em Barcelona podemos observar que este conceito encontra-se associado ao grupo que valoriza os valores laborais (contrato, condições de aprender, trabalho socialmente aceite e condições saudáveis para trabalhar), enquanto que em Lisboa o salário está relacionado com grupos que valorizam a atração ao

emprego (ambiente de empresa) e ao curso que frequentam (competências e conhecimentos, formação em contexto de trabalho).

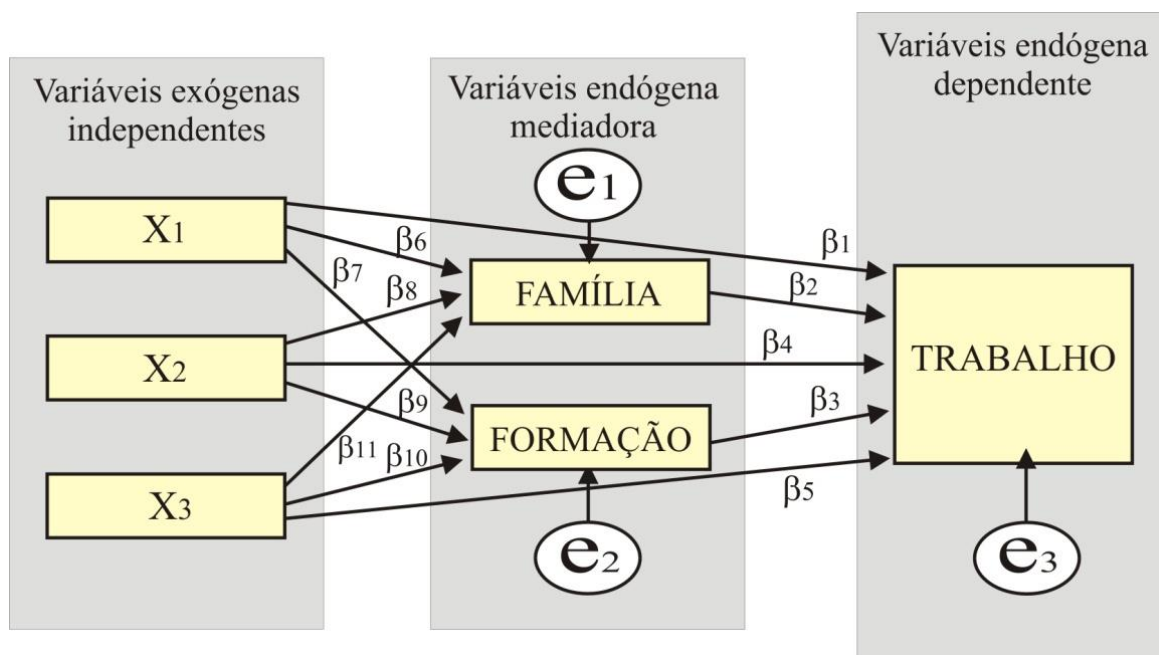
### *2.10 – Path analysis ou análise de trajetórias da variável “trabalho”*

Este capítulo analisa os resultados do estudo preditivo, a explicação do modelo de análise da valorização do trabalho por parte destes jovens e da última hipótese desta investigação. A análise de trajetórias ou *path analysis*, é um modelo extensivo do modelo de regressão linear múltipla e tem como objetivos decompor a associação entre variáveis num conjunto de relações causais (Maroco, 2007). Não obstante, um modelo de análises de trajetórias não implica causalidade, mas sim correlações assumidas pelas efeitos (diretos e indiretos) de associação entre variáveis.

Toda a nossa investigação tem por base analisar a trajetória do percurso destes jovens no ensino profissional. Podemos corroborar que são distintos os percursos, as escolhas e as expectativas destes jovens nas duas cidades. Queremos analisar até que ponto o modelo teórico hipotético da nossa investigação será assumido como verdadeiro e fiável. A nossa hipótese de estudo, assumida pela perceção distinta do valor do trabalho, é realizada pela assunção que podemos construir um modelo de trajetórias da variável endógena – trabalho a partir das variáveis família e formação. Queremos mostrar que a construção do valor do trabalho nas duas amostras desenvolve-se de forma diferente. O modelo teórico a analisar pode observar-se pela figura 78.

A variabilidade das variáveis endógenas mediadoras família e formação são, no nosso entender, as variáveis cuja explicação provém das variáveis exógenas ( $X_1$ ,  $X_2$ , e  $X_3$ ), construídas a partir do constructo teórico da análise fatorial e das dimensões no questionário. Neste caso procedeu-se à representação dos modelos onde foram consideradas variáveis independentes, duas variáveis mediadoras, uma variável dependente e os coeficientes de trajetória foram estimados pelos coeficientes de regressão estandardizados ( $\beta$ ). Para a representação da significância dos coeficientes utilizaram-se as respetivas siglas (\*)  $0.01 \leq p < 0.05$ ; (\*\*)  $0.001 \leq p < 0.01$ ; (\*\*\*)  $p < 0.001$ ; optou-se por não colocar o (ns)  $p \geq 0.05$ , tal como sugere Marôco (2010). Foi também determinado o erro, ou seja, a proporção da variabilidade total não explicada pelo modelo, dado por  $e = 1 - R^2$  e o coeficiente de trajetória, dado por  $\sqrt{1 - R^2}$ .

Figura 78 – Esquema da representação da análise teórica



Fonte: elaboração própria

A relação não explicada é construída pela dimensão do erro  $e_1$ ,  $e_2$  e  $e_3$ . A intensidade da relação entre variáveis é dada pelos coeficientes da trajetória,  $\beta_1$ ,  $\beta_2$ ,  $\beta_3$ ,  $\beta_4$ ,  $\beta_5$ ,  $\beta_6$ ,  $\beta_7$ ,  $\beta_8$ , até perfazer a correlação entre as variáveis previstas no modelo. O ajustamento global do modelo foi calculado através do coeficiente de determinação ( $R^2$ ), considerando-se o ajustamento aceitável nas ciências sociais para valores do coeficiente superiores a 0.5 (Marôco, 2007). De seguida, procedeu-se ao cálculo dos efeitos totais através dos efeitos diretos e indiretos, entre pares de variáveis. Os efeitos totais são estimativas da associação causal entre as variáveis. Assim, o efeito direto foi calculado pelos betas estandardizados e o efeito indireto foi determinado através do produto dos respetivos betas estandardizados. O efeito total foi obtido pela soma do efeito direto e do efeito indireto. Por fim calculou-se a proporção explicada causal através da razão entre o efeito total e o coeficiente de correlação. Finalmente, procedeu-se à validação dos pressupostos dos modelos de regressão. Verificou-se a normalidade dos erros através do teste de Kolmogorov-Smirnov, a homocedasticidade dos erros através do gráfico dos valores dos resíduos versus os valores preditos, a independência dos erros através do teste de Durbin-Watson e a multicolinearidade através do fator de inflação da variância (VIF). Começamos por construir três modelos para as duas amostras baseados nas variáveis mediadoras. Os modelos foram simplificados, eliminando as trajetórias

cujos coeficientes não foram estatisticamente significantes, não tendo sido considerados os *efeitos não-analisados*<sup>67</sup> e os *efeitos espúrios*<sup>68</sup> entre as variáveis exógenas.

Na amostra de Lisboa o primeiro modelo teve como variável dependente a variável família, com  $F=2,833$ ;  $\text{Sig}=0,000 < \alpha=0,05$ , o modelo linear é adequado para explicar a relação entre as variáveis. Sendo a constante T estatisticamente significativa, pois  $t=2,178$ ;  $\text{Sig}=0,03 < \alpha=0,05$  deduzindo-se para todas as variáveis analisadas o valor do  $p\text{-value} < 0,005$  para que o declive da reta seja estatisticamente significativo. Com o teste de Durbin-Watson podemos analisar que os erros não são auto correlacionáveis, isto é, são independentes, uma vez que  $DW=1,870$ . O coeficiente  $R=0,486$  revela uma intensidade de correlação boa entre variáveis, seguindo-nos para a análise do segundo modelo. Neste colocámos como variável dependente a formação com  $F=6,203$ ;  $\text{Sig}=0,000 < \alpha=0,05$ , o modelo linear é adequado para explicar a relação entre as variáveis. Sendo a constante T estatisticamente significativa, pois  $t=2,303$ ;  $\text{Sig}=0,022 < \alpha=0,05$ , deduzindo-se para todas as variáveis analisadas o valor do  $p\text{-value} < 0,005$ , para que o declive da reta seja estatisticamente significativo. Com o teste de Durbin-Watson podemos analisar que os erros não são auto correlacionáveis, mas sim independentes, uma vez que  $DW=1,873$ . O coeficiente  $R=0,635$  revela uma intensidade de correlação boa entre variáveis, seguindo-nos para a análise do terceiro e último modelo.

Colocámos em análise a nossa variável endógena dependente (trabalho), tendo em conta as variáveis endógenas mediadoras (família e formação). Com  $F=6,203$ ;  $\text{Sig}=0,000 < \alpha=0,05$ , o modelo linear é adequado para explicar a relação entre as variáveis. No entanto, pela análise da constante  $t=1,176$ ;  $\text{Sig}=0,240 > \alpha=0,05$ , este modelo pode não ser estatisticamente significativo, podendo levar-nos a conclusões duvidosas quanto ao declive da reta, deduzindo-se para todas as variáveis analisadas o valor do  $p\text{-value} < 0,005$ , para que este seja estatisticamente significativo. Com o teste de Durbin-Watson podemos analisar que os erros não são auto correlacionáveis, mas sim independentes, uma vez que  $DW=2,027$ . O coeficiente  $R=0,613$ , revela uma intensidade de correlação boa entre variáveis. Usando os coeficientes de regressão standardizados,  $\sqrt{1-R^2}$  e  $1-R^2$  podemos escrever o modelo de análise de trajetórias (figura 79).

---

<sup>67</sup> Efeitos não- analisados são efeitos provocados por causas correlacionáveis entre duas variáveis exógenas e não sendo analisados diretamente, não se explicita uma relação causal entre as duas variáveis. Por simplificação do modelo, este valor não foi tido em consideração (Marôco, 2007).

<sup>68</sup> Efeitos espúrios, são efeitos devidos a causas comuns de uma variável, associações entre duas variáveis causadas por uma terceira variável. Como neste caso não foram analisados os valores entre variáveis exógenas, este valor não foi tido em consideração (Marôco, 2007).

Para estimar os coeficientes da trajetória do modelo causal do trabalho é necessário ajustar os modelos encontrados aos modelos de regressão linear, que são as seguintes equações estruturais:

a. - FAMÍLIA=  $\beta_1$ Salário +  $\beta_2$ útil à sociedade +  $\beta_3$ Ambiente de condições de trabalho +  $\beta_4$ Participação social +  $\beta_5$ horário adaptado às minhas atividades +  $e_1$ .

b. - FORMAÇÃO=  $\beta_6$ Ambiente de condições de trabalho +  $\beta_7$ Práticas em contexto de trabalho +  $\beta_8$  Participação Social +  $\beta_9$  horário adaptado às minhas atividades +  $\beta_{10}$ adequado à formação que recebi +  $\beta_{11}$ oportunidades de progressão profissional +  $e_2$ .

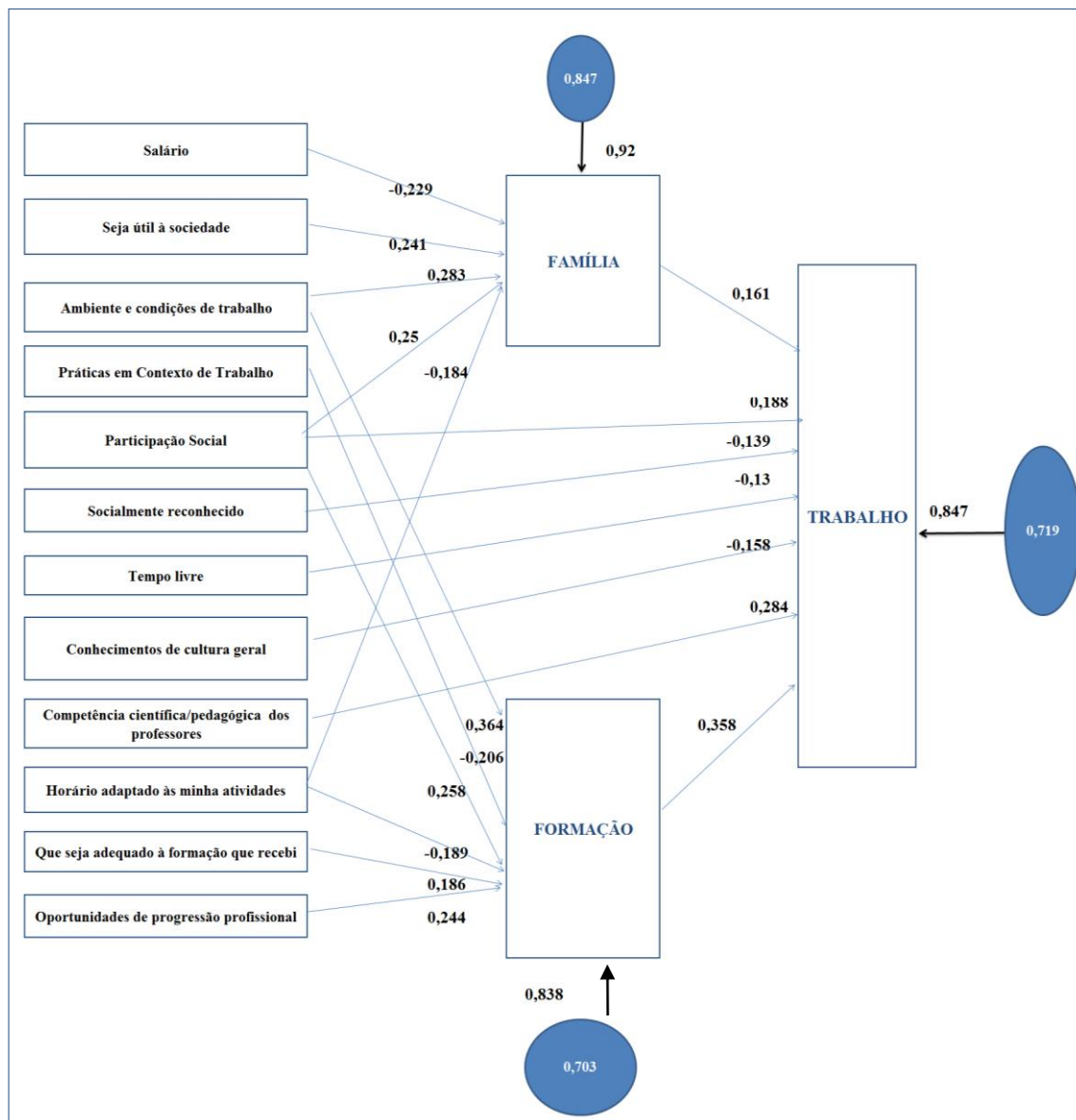
c. - TRABALHO=  $\beta_{12}$ FAMÍLIA+  $\beta_{13}$ Participação Social +  $\beta_{14}$ Socialmente reconhecido +  $\beta_{15}$ Tempo Livre +  $\beta_{16}$ Conhecimentos de Cultura geral +  $\beta_{17}$ Competência científica dos professores +  $\beta_{18}$ FORMAÇÃO+  $e_3$ .

Para o primeiro modelo,  $R=0,391$ ,  $DW=1,807$ ,  $F=11,549$  e  $Sig=0,000$  como  $t=6,962$ ;  $Sig=0,000$ ; para o segundo modelo,  $R=0,547$ ,  $DW=1,795$ ,  $F=33,958$  e  $Sig=0,000$  como  $t=3,545$ ;  $Sig=0,000$ ; para o terceiro modelo  $R=0,53$  e  $DW=1,813$ ,  $F=18$  e  $Sig=0,000$  como  $t=1,681$ ;  $Sig=0,094$ .

O horário apresenta dois efeitos indiretos, um deles mediado pela família de -0,067 e um outro mediado pela formação com -0,029. O efeito total (efeito direto + efeito indireto) do horário sobre o trabalho será de -0,096. O efeito da participação social sobre o trabalho é pois 0,032, com dois efeitos indiretos, com a família(0,092) e formação (0,04). A competência pedagógica dos professores no curso parece ter um efeito direto no conceito de trabalho de 0,284, assim também como os conhecimentos de cultura geral no curso que frequentam de -0,158, o ser socialmente reconhecido com um efeito sobre o trabalho de -0,139 e o tempo livre também com um efeito direto de -0,13. Podemos afirmar que 36% da associação do trabalho com as práticas do contexto de trabalho no curso que frequentam pode ser atribuída a um efeito total, hipoteticamente causal entre o trabalho e as práticas no curso, com um efeito mediador entre a formação de -0,07. O ambiente e condições de trabalho com um efeito mediado pela formação de 0,130 e pela família de 0,038, sendo o efeito total é de 0,168. O salário e a utilidade à sociedade têm um efeito mediado pela família com -0,036 e 0,038. Na correlação entre o salário e o trabalho, podemos afirmar que 61% da associação do trabalho e do salário pode ser atribuída a um efeito total, hipoteticamente causal, entre o salário e o trabalho. Podemos também afirmar que 54% da associação entre a utilidade do trabalho na sociedade e o valor do trabalho pode ser atribuído a um efeito total. O trabalho ser adequado à formação e ter oportunidades de progressão tem um efeito indireto sobre o trabalho, mediado

pela formação com 0,06 e 0,081, respetivamente. De facto, pode ser atribuído um efeito total de 51% da associação entre a adequação do trabalho e o valor do trabalho. A família representa 53% de associação com o valor do trabalho e um efeito total e direto de 0,161. Enquanto que a formação com 93% de associação com o valor do trabalho, representa um efeito direto e total de 0,358.

Figura 79 – Path analysis da variável trabalho para a amostra de Lisboa



Fonte: elaboração própria

Na amostra de Barcelona o primeiro modelo teve como variável dependente a variável família, com  $F=4,471$ ;  $\text{Sig}=0,000 < \alpha=0,05$ , o modelo linear é adequado para explicar a relação entre as variáveis. Sendo a constante T estatisticamente significativa, pois

$t=2,198$ ;  $\text{Sig}=0,029 < \alpha=0,05$ , deduzindo-se para todas as variáveis analisadas o valor do  $p\text{-value} < 0,005$ , para que o declive da reta seja estatisticamente significativo. Com o teste de Durbin-Watson podemos analisar que os erros não são auto correlacionáveis, isto é, são independentes, uma vez que  $DW=1,833$ . O coeficiente  $R=0,577$  revela uma intensidade de correlação boa entre variáveis, seguindo-nos para a análise do segundo modelo. Neste colocámos como variável dependente a formação, com  $F=3,458$ ;  $\text{Sig}=0,000 < \alpha=0,05$ , o modelo linear é adequado para explicar a relação entre as variáveis.

Sendo a constante T estatisticamente significativa, pois  $t=3,393$ ;  $\text{Sig}=0,001 < \alpha=0,05$  deduzindo-se para todas as variáveis analisadas o valor do  $p\text{-value} < 0,005$ , para que o declive da reta seja estatisticamente significativo. Com o teste de Durbin-Watson podemos analisar que os erros não são auto correlacionáveis, isto é, são independentes, uma vez que  $DW=1,873$ . O coeficiente  $R=0,527$  revela uma intensidade de correlação boa entre variáveis, seguindo-nos para a análise do terceiro e último modelo. Neste modelo colocámos em análise a nossa variável endógena dependente (trabalho), tendo em conta as variáveis endógenas mediadoras (família e formação). Com  $F=6,314$  e  $\text{Sig}=0,000 < \alpha=0,05$ , o modelo linear é adequado para explicar a relação entre as variáveis. A constante  $t=2,934$ ;  $\text{Sig}=0,04 < \alpha=0,05$ , quanto ao declive da reta, porém e para todas as variáveis analisadas, o valor do  $p\text{-value} < 0,005$  para que este seja estatisticamente significativo. Com o teste de Durbin-Watson podemos analisar que os erros não são auto correlacionáveis, isto é, são independentes, uma vez que  $DW=1,07577$ . O coeficiente  $R=0,655$  revela uma intensidade de correlação boa entre variáveis. Usando os coeficientes de regressão estandardizados,  $\sqrt{1-R^2}$  e  $1-R^2$  podemos escrever o modelo de análise de trajetórias (figura 80).

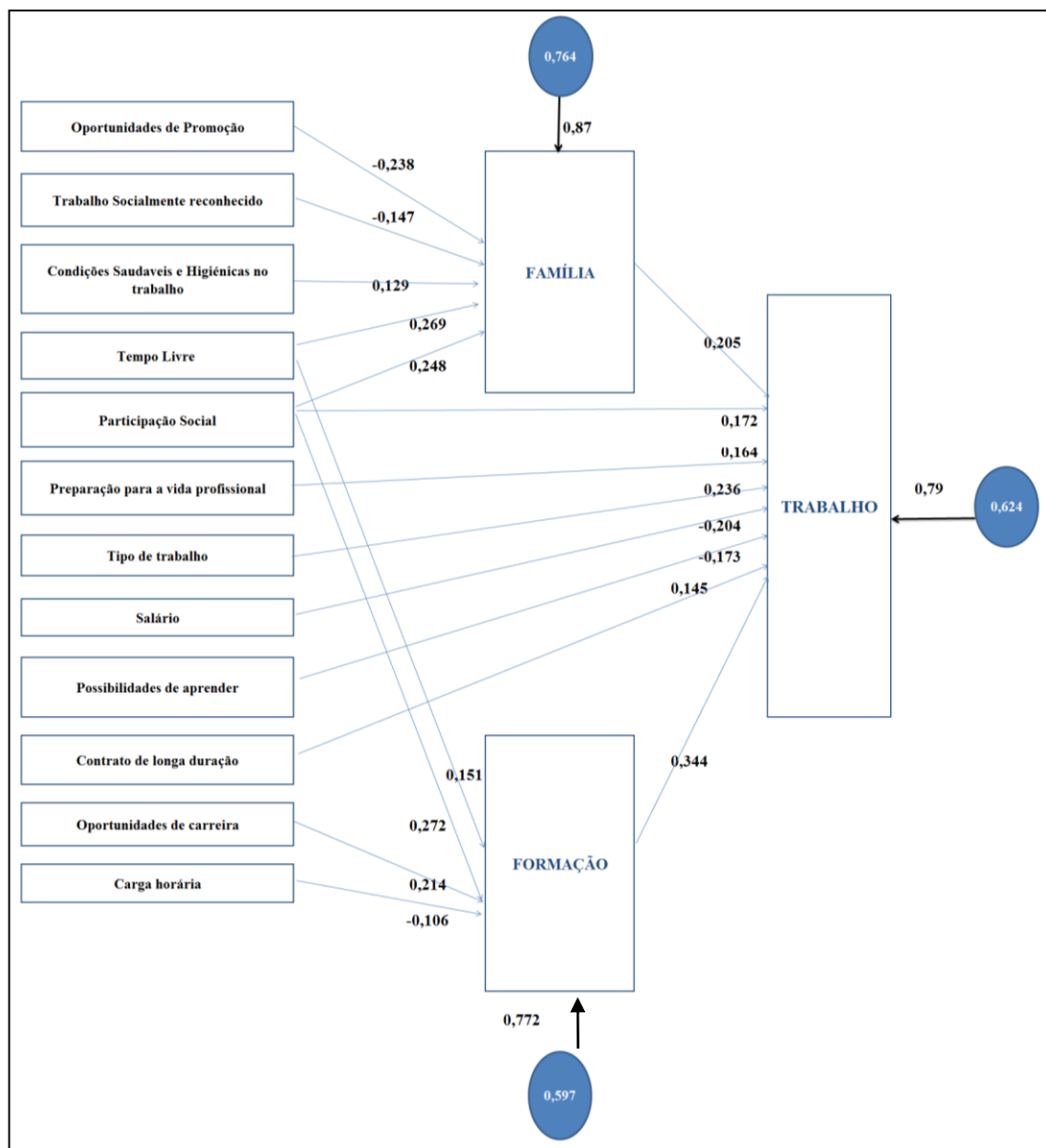
Para estimar os coeficientes da trajetória do modelo causal do trabalho é necessário ajustar os modelos encontrados ao modelo de regressão linear, definindo-se as seguintes equações estruturais:

1) - FAMÍLIA =  $\beta_1$ Oportunidades de promoção +  $\beta_2$ socialmente reconhecido +  $\beta_3$ Condições saudáveis e higiénicas +  $\beta_4$ Tempo livre +  $\beta_5$ participação social +  $e_1$ .

2) - FORMAÇÃO =  $\beta_6$ Tempo livre +  $\beta_7$ Participação social +  $\beta_8$  Oportunidades de carreira +  $\beta_9$  Carga horária +  $e_2$ .

3) - TRABALHO =  $\beta_{10}$ FAMÍLIA +  $\beta_{11}$ Participação Social +  $\beta_{12}$ Preparação para a vida profissional +  $\beta_{13}$ Tipo de trabalho +  $\beta_{14}$ Salário +  $\beta_{15}$ Possibilidades de aprender +  $\beta_{16}$ Contrato de longa duração +  $\beta_{17}$ FORMAÇÃO +  $e_3$ .

Figura 80 – Path analysis da variável trabalho para a amostra de Barcelona<sup>69</sup>



Fonte: elaboração própria

De acordo com este modelo a participação social apresenta um efeito direto na valorização do trabalho de 0,172 e um efeito indireto mediado pela família de  $0,248 \times 0,205 = 0,05$  e ainda mediado pela formação com 0,093. O efeito total (efeito direto + efeito indireto) da participação social sobre o trabalho é 0,315 com 90% de associação do efeito

<sup>69</sup> Este trabalho de investigação está inserido no capítulo, Silva, C.(2013). Does Education Matter? A Regression and Factorial Analysis between Work and Education. In William Grossman E. (Ed.) *Labor Markets: Policies, Challenges and the Role of Globalization*. Nova York: Nova Publishers

total ao trabalho. De modo semelhante o salário tem um efeito direto, embora negativo de -0,204. Assim também como as possibilidades de aprender têm um efeito direto de 0,173, o contrato de longa duração tem um efeito direto de 0,145, a preparação para vida profissional tem um efeito no trabalho de 0,164 e o tipo de trabalho com um efeito direto de 0,236. O trabalho ser socialmente reconhecido, as condições e as oportunidades de formação tem um efeito indireto mediado pela família com -0,030, e -0,048 respetivamente. As oportunidades de formação representam uma associação de 35% da correlação entre as variáveis. O tempo livre tem uma associação de correlação de 42%, que pode ser atribuído a dois efeitos indiretos, mediado pela família com 0,055(0,269x0,205) e mediado pela formação com 0,051(0,151x0,344), com um efeito total de 0,106. As opções de carreira, com 68% de correlação entre as variáveis e a carga horaria, com 72% da associação entre variáveis, têm ambas um efeito indireto mediado pela formação com 0,07 e 0,036, respetivamente.

Segundo Marôco (2007) um modelo saturado é um modelo em que todas as trajetórias possíveis entre variáveis são analisadas e o ajustamento é sempre perfeito. No entanto, na análise realizada algumas trajetórias não foram consideradas, sendo por isso desejável testar o ajustamento do modelo causal proposto aos dados observados. O ajustamento do modelo pode ser calculado, comparando os valores estimados das correlações do modelo teórico com os valores observados. No SPSS estes valores não podem ser calculados, pelo que o índice de ajustamento deve ser calculado manualmente. O cálculo mais simples será o *Root Mean Square Residual* (RMSR), que estima a diferença entre as covariâncias estimadas pelo modelo e as covariâncias observadas, pela fórmula:

$$\text{RMSR} = \sqrt{\sum_{i=1}^p \sum_{j=1}^q (p_{ij} - r_{ij})^2 / (p + q)}$$

Num modelo não saturado como o nosso podem ser deixadas de fora trajetórias que podem ser importantes para decompor a correlação observada. A raiz padronizada do resíduo médio SRMSR – *Standardized Root Mean Square Residual*, será um índice absoluto mais correto de usar, pois o RMSR é baseado nas escalas de cada indicador do questionário e este contém várias itens de mediação, o que pode tornar difícil a sua interpretação. Contudo, o índice SRMSR torna mais perceptível a interpretação com valores de zero a um. Quanto mais próximo de zero for este valor, melhor será a valorização de ajustamento do modelo, todavia

este será tanto menor, quanto maior forem os parâmetros e a amostra a considerar (Byrne, 1998; Diamantopoulos and Siguaw, 2000; Kline, 2005).

Os cálculos do RMSR para o nosso modelo simplificado resumem-se na tabela XXXII e XXIII. Segundo Marôco (2007) se o RMSR for menor que 0.1, pode assumir-se que o ajustamento do modelo aos dados é bom. Sendo o RMSR=0,1 podemos aceitar, empiricamente, que os modelos simplificados explicam, não de uma forma conveniente quanto se pretendia, mas aceitável, a estrutura correlacional observada entre o trabalho e as restantes variáveis medidas. Pelos autores Hair, Tathan, Anderson e Black (1998), podemos avaliar o nosso modelo estrutural como uma medida de ajuste absoluto de 0.1, considerando-o com aceitabilidade periférica.

**Tabela XXXII - Valores de RMSR(Root Mean Square Residual) para a amostra de Lisboa**

|                           | <i>observads_r</i>          | <i>previstas_p</i> | %            | <i>r-p</i> | <i>(r-p)2</i> |
|---------------------------|-----------------------------|--------------------|--------------|------------|---------------|
| <i>Horario</i>            | 0,013                       | -0,097286          | -7,483538462 | -0,11029   | 0,012163      |
| <i>participação</i>       | 0,168                       | 0,320614           | 1,908416667  | 0,152614   | 0,02329103    |
| <i>compt.cient.</i>       | 0,082                       | 0,284              | 3,463414634  | 0,202      | 0,040804      |
| <i>conhecim</i>           | -0,194                      | -0,158             | 0,81443299   | 0,036      | 0,001296      |
| <i>socialmente aceite</i> | -0,028                      | -0,139             | 4,964285714  | -0,111     | 0,012321      |
| <i>tempo livr</i>         | 0,027                       | -0,13              | -4,814814815 | -0,157     | 0,024649      |
| <i>PCT</i>                | -0,194                      | -0,206             | 1,06185567   | -0,012     | 0,000144      |
| <i>ambiente</i>           | 0,07                        | 0,175875           | 2,5125       | 0,105875   | 0,01120952    |
| <i>salario</i>            | 0,059                       | -0,036869          | -0,624898305 | -0,09587   | 0,00919087    |
| <i>util à sociedade</i>   | 0,07                        | 0,038801           | 0,5543       | -0,0312    | 0,00097338    |
| <i>adequa `formação</i>   | 0,116                       | 0,066588           | 0,574034483  | -0,04941   | 0,00244155    |
| <i>op.prog</i>            | 0,04                        | 0,087352           | 2,1838       | 0,047352   | 0,00224221    |
| <i>familia</i>            | 0,299                       | 0,161              | 0,538461538  | -0,138     | 0,019044      |
| <i>formação</i>           | 0,381                       | 0,358              | 0,939632546  | -0,023     | 0,000529      |
|                           | <i>soma(p-r)2</i>           |                    |              |            | 0,16029855    |
|                           | <i>pvariaveis_exogenas</i>  |                    |              |            | 12            |
|                           | <i>qvariaveis_endogenas</i> |                    |              |            | 3             |
|                           | <i>p+q variaveis</i>        |                    |              |            | 15            |
|                           | <i>soma(p-r)2/variveis</i>  |                    |              |            | 0,01068657    |
|                           |                             | <b><i>RMSR</i></b> |              |            |               |

Fonte: elaboração própria

Tabela XXXIII - Valores de RMSR (Root Mean Square Residual) para a amostra de Barcelona

|                                       | observads_r | previstas_p | %            | p-r       | (p-r) <sup>2</sup> |
|---------------------------------------|-------------|-------------|--------------|-----------|--------------------|
| <i>oportunidades de formação</i>      | -0,134      | -0,04879    | 0,364104478  | 0,08521   | 0,007260744        |
| <i>trabalho socialmente ceite</i>     | 0,027       | -0,030135   | -1,116111111 | -0,057135 | 0,003264408        |
| <i>condições de trabalho</i>          | 0,141       | 0,026445    | 0,187553191  | -0,114555 | 0,013122848        |
| <i>tempo livre</i>                    | 0,251       | 0,107089    | 0,426649402  | -0,143911 | 0,020710376        |
| <i>participação social</i>            | 0,347       | 0,316408    | 0,911838617  | -0,030592 | 0,00093587         |
| <i>preparação fut.</i>                | 0,081       | 0,164       | 2,024691358  | 0,083     | 0,006889           |
| <i>tipo de trabalho</i>               | -0,1        | 0,236       | -2,36        | 0,336     | 0,112896           |
| <i>salario</i>                        | -0,197      | -0,204      | 1,035532995  | -0,007    | 0                  |
| <i>possibilidades aprender</i>        | -0,039      | -0,173      | 4,435897436  | -0,134    | 0,017956           |
| <i>contrato</i>                       | 0,077       | 0,145       | 1,883116883  | 0,068     | 0,004624           |
| <i>opções de carreira</i>             | -0,102      | 0,073616    | -0,72172549  | 0,08521   | 0,007260744        |
| <i>carga horaria</i>                  | -0,05       | -0,036464   | 0,72928      | 0,013536  | 0,000183223        |
| <i>formação</i>                       | 0,47        | 0,344       | 0,731914894  | -0,126    | 0,015876           |
| <i>familia</i>                        | 0,426       | 0,205       | 0,481220657  | -0,221    | 0,048841           |
| <i>soma(p-r)<sup>2</sup></i>          |             |             |              |           | 0,259820214        |
| <i>pvariaveis_exogenas</i>            |             |             |              |           | 12                 |
| <i>qvariaveis_endogenas</i>           |             |             |              |           | 3                  |
| <i>p+q variaveis</i>                  |             |             |              |           | 15                 |
| <i>soma(p-r)<sup>2</sup>/variveis</i> |             |             |              |           | 0,017321348        |
| <b>RMSR</b>                           |             |             |              |           | <b>0,1</b>         |

Fonte: elaboração própria

Os resultados significativos com os coeficientes de trajetória e uma qualidade de ajustamento aceitável, não significa necessariamente que os modelos causais estejam corretos. Este conhecimento só deve ser tido em consideração com a junção da análise aos outros modelos analisados anteriormente. Pelas análises efetuadas pudemos deparar que o efeito do salário modera o valor do trabalho de forma distinta nas duas cidades. Em Barcelona este valor tem um efeito direto sobre o trabalho, enquanto em Lisboa é mediado pela família. O tempo livre toma um efeito mediado pela família e formação em Barcelona, enquanto que em Lisboa toma um efeito direto sobre o valor do trabalho. Em Barcelona, como já havíamos determinado, os jovens têm em conta, não a valorização do curso que frequentam, mas sim o tipo de trabalho, o contrato e as possibilidades de aprender no percurso profissional. Em Lisboa o valor dado ao trabalho é facultado em grande parte pela esperança no ensino profissional que frequentam e o facto de o trabalho ser socialmente reconhecido na sociedade.

*It wasn't curiosity that killed the cat.*

*It was trying to make sense of all the data curiosity generated.*

Halcolm Beazley

(Patton, 2002, p.440)

## SINTESE

---

O presente estudo permitiu testar a validade de constructo da amostra de Barcelona e de Lisboa, sugerindo que os fatores que são considerados importantes na explicação dos valores laborais e educativos são os mesmos. Em Lisboa parece existir uma evidência que aponta para a esperança desta via de ensino para a inserção no mercado de trabalho.

Esta investigação também demonstrou que nem todas as dimensões são percecionadas da mesma forma entre os jovens do sexo masculino e feminino, entre jovens mais velhos e mais novos e entre os jovens de pais com diferentes níveis de escolaridade e em diferentes nacionalidades. O presente trabalho tem também algumas implicações para a prática profissional, pois apresenta um instrumento válido e com boas qualidades psicométricas para a análise de avaliação dos cursos profissionais nas escolas e para a construção de algumas políticas educativas. Com a ajuda deste instrumento as escolas poderão já ser capazes de desenvolver a sua cultura de avaliação da formação profissional, na medida em que conseguem identificar os importantes fatores que determinam a transferência de ensino nesta via.

Salienta-se ainda outro importante aspeto na análise e maximização da análise de políticas educativas. As políticas devem ter em consideração que não podem trabalhar sobre os fatores de transferência da mesma forma para todos os jovens, pois existem algumas características individuais como o género, a idade e o nível de educação, que influenciam a forma como esses mesmos fatores são percecionados pelos jovens.

O presente estudo tinha como principal objetivo analisar o papel mediador que a satisfação no curso desempenha na relação com o valor atribuído ao trabalho e conhecimentos de cultura geral. Para testar as ligações do modelo de mediação, foi ainda analisada a relação das variáveis preditoras com a variável mediadora e com a variável critério. Em Lisboa, os resultados do estudo permitiram suportar a hipotética relação direta da satisfação do curso com o valor dado ao trabalho, contudo em Barcelona os resultados mostram-se distintos, pois a relação que têm com o curso parece apresentar um valor inverso ao valor do trabalho. Estes resultados sugerem que, em Lisboa, os indivíduos que estão mais satisfeitos com o curso valorizam mais o trabalho, enquanto em Barcelona os sujeitos que dão menos valor ao curso

valorizam mais o trabalho. Isto parece entrar em consonância com a expectativa mostrada pelos jovens em Lisboa em relação aos cursos profissionais. Para que as escolas com cursos profissionais se tornem competitivas no atual mercado global, é necessário que se preocupem cada vez mais com a questão da transferência da formação para o contexto de trabalho. Neste estudo foi possível construir um modelo de análise de trajetórias da variável trabalho, para ambas as amostras das duas cidades.

Os resultados permitiram mostrar que, nas duas amostras, o valor do trabalho é percebido de uma forma diferente entre os jovens. Deparamo-nos pelo modelo de análise de trajetórias, com o facto de que o efeito do salário e do tempo livre medeiam o valor do trabalho de forma distinta nas duas cidades.

Em Barcelona, como já havíamos determinado, os jovens têm em conta, não a valorização do curso que frequentam, mas sim o tipo de trabalho, o contrato e as possibilidades de aprender no percurso profissional. Em Lisboa, o valor dado ao trabalho provém em grande parte da esperança no ensino profissional que frequentam e o facto de o trabalho ser socialmente reconhecido na sociedade. Foi possível ainda identificar neste estudo uma estrutura em dois *clusters* nas duas amostras. Em Barcelona uma primeira classificação centra-se em jovens do sexo masculino de nacionalidade espanhola a frequentar o CFGS e filhos de pais com habilitações inferiores ao segundo *cluster*.

Esta classificação foi dividida, no primeiro *cluster*, por jovens que valorizam mais os valores de vida e condições saudáveis no trabalho, desvalorizando as possibilidades de aprender em relação ao segundo *cluster* identificado e uma segunda classificação baseada na divisão que retrata jovens do sexo feminino no CFGS, que parecem valorizar o tipo de trabalho que vão desempenhar e cuja possibilidade de promoção possa oferecer oportunidades para aprender. Na amostra de Lisboa os dados parecem revelar uma distinta caracterização ao exposto, classificando-se os *clusters* em jovens masculinos com diferentes nacionalidades com os pais dos jovens de nacionalidade portuguesa a possuir habilitações superiores em relação aos pais de nacionalidade estrangeira, desvalorizando o valor do salário e o ambiente de trabalho.

No próximo capítulo continuaremos a trabalhar na nossa pesquisa sobre a tipificação deste ensino, complementando-o através da análise de conteúdo. Trabalharemos sobre as entrevistas realizadas com os diretores de escolas de Barcelona e de Lisboa e procuraremos uma visão destes indivíduos sobre este sistema de ensino. Pretendemos procurar nas duas

idades padrões emergentes que possam ser representados por dimensões, categorias e esquemas, construindo um sistema lógico baseado nos dados da amostra estudada.

No que diz respeito às implicações teóricas este estudo reforçou a evidência das estratégias de reprodução social de que nos fala Bourdieu.

## CAPITULO 3 – ANÁLISE QUALITATIVA

---

*A orientação para o significado de objectos, actividades e acontecimentos, assim como a concentração no ponto de vista dos sujeitos e no significado por eles atribuído às experiências e acontecimentos, molda grande parte da investigação qualitativa.*

(Flick, 2005, p.20)

---

### 3.1 - Justificação da Utilização do Método Qualitativo

A pesquisa qualitativa requer uma descrição aprofundada de explicações a partir dos dados, procurando o significado, a intencionalidade das ações (realizadas) e das relações dessas ações com o contexto pessoal dos sujeitos, emitido pelos próprios. Daí a relevância dada aos dispositivos discursivos e à atenção ao modo como se associam diferentes narrativas das experiências.

Não obstante, existem algumas limitações, como seja a impossibilidade de generalização dos resultados, pois não é possível transpor diretamente os dados de uma realidade para outra, podendo apenas aferir-se analogias e padrões em temas comuns, como defende Minayo e Sanches (1993), não se pode pretender aferir toda uma população. Trata-se apenas de uma generalização conceptual ou analítica, permitindo ao investigador teorizar sobre o processo e alvo de estudo, de uma forma significativa para as pessoas implicadas.

Nesta perspetiva delineou-se uma metodologia de trabalho para responder às necessidades emergentes da própria conceção metodológica do estudo, vivenciada pela pessoa. Assim, após todo o percurso quantitativo surge, das questões remanescentes, a necessidade de escutar a opinião dos diretores das escolas, na forma como se constroem os contextos e como estes são construídos por eles na sociedade, num interacionismo em *continuum*. Esta perspetiva pretende complementar a pesquisa do capítulo anterior, sustentando as hipóteses gerais 1, 2 e 3 da nossa pesquisa.

E é justamente neste ponto que a investigação qualitativa pode emprestar o contributo de mais valia, pois pelo ponto de vista do interrogado, as entrevistas exigem uma dedicação pontual, vivida com a emoção no momento da questão. Este processo é possível através das formas discursivas que tornam possível o acesso a vivências contextuais, que não só respondam mas também exponham os fenómenos que as questões encerram.

A partir do pressuposto parte-se para o desenvolvimento daquilo que inicialmente Glaser e Strauss (1967) designaram na sua conceptualização de “*a grounded theory*”<sup>70</sup>. Esta perspetiva de investigação centra-se no modo como os seres humanos interpretam e atribuem sentido às experiências na sua realidade subjetiva (Halloway, 1999).

Tal como referem Strauss e Corbin (1998) o principal objetivo da investigação é permitir novos conhecimentos sobre o tema em análise e colocar a descoberto o que se passa, por isto as questões devem ser realizadas de uma forma flexível. Fielding (1993) defende que é esta maleabilidade que permite maior aprofundamento dos dados, percebendo com maior detalhe as suas inter-relações relativamente às questões que sustentam a pesquisa e os respetivos significados. Deste modo serão identificadas as questões colocadas para o desenvolvimento deste estudo qualitativo e que servem de orientação na seleção dos entrevistados e na análise dos seus dispositivos discursivos.

A investigação qualitativa distingue-se da quantitativa por valorizar as interpretações que os indivíduos fazem das diversas situações e do significado que atribuem, no seu contexto natural, a estas mesmas situações vivenciadas.

Pretende-se usar esta metodologia para inferir perceções e entendimento sobre a questão, abrindo espaço para a interpretação. Pois

“..a entrevista, enquanto instrumento metodológico, consiste em uma ferramenta interativa que adquire sentido dentro de um espaço dialógico, em que o estabelecimento do vínculo entre o pesquisador e os sujeitos investigados cumpre uma função essencial na qualidade dos indicadores empíricos produzidos. Portanto, o papel do entrevistador (do pesquisador) não se restringe à atividade de perguntar...” (Gonzalez, Rey, 1999).

De acordo com Bogdan e Bilken (1994:47-50) cinco aspetos caracterizam esta análise, tendo a investigação qualitativa atingido o maior desenvolvimento no século XIX, na década de 70, com a divulgação de novos trabalhos de investigação:

- a) A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal na recolha desses dados;
- b) Os dados recolhidos são na sua essência de natureza descritiva;
- c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo em si do que pelos resultados ou produtos;
- d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;

---

<sup>70</sup> Grounded theory ou teorias enraizadas é um conceito desenvolvido por B.Glaser e A.L.Strauss (1967), em *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago, que pretende descrever uma metodologia global de investigação, cujo princípio orientador é de natureza indutiva.

- e) O investigador qualitativo procura, fundamentalmente, compreender o significado que as pessoas dão à sua vida.

Estas características serão tomadas como base para a realização desta investigação.

### 3.2 – Procedimento em torno do objeto de estudo

Nesta parte da tese a estratégia de investigação será baseada no estudo da caracterização da análise de entrevistas aos diretores de escolas públicas e privadas, a trabalhar com o ensino profissional em Barcelona e Lisboa. A questão de investigação, explicada pela natureza e utilização de testemunhos de diretores e coordenadores de escolas, serve de base na análise de entrevistas semiestruturadas.

Esta pesquisa delineada na abordagem qualitativa, procura conciliar um percurso metodológico com os objetivos operacionais delineados na investigação, como se expressa na figura 81.

Conforme Bardin (2010) a organização da análise realiza-se em três fases:

- (1) a fase de exploração do material
- (2) e a fase de tratamento de dados, inferências e interpretação

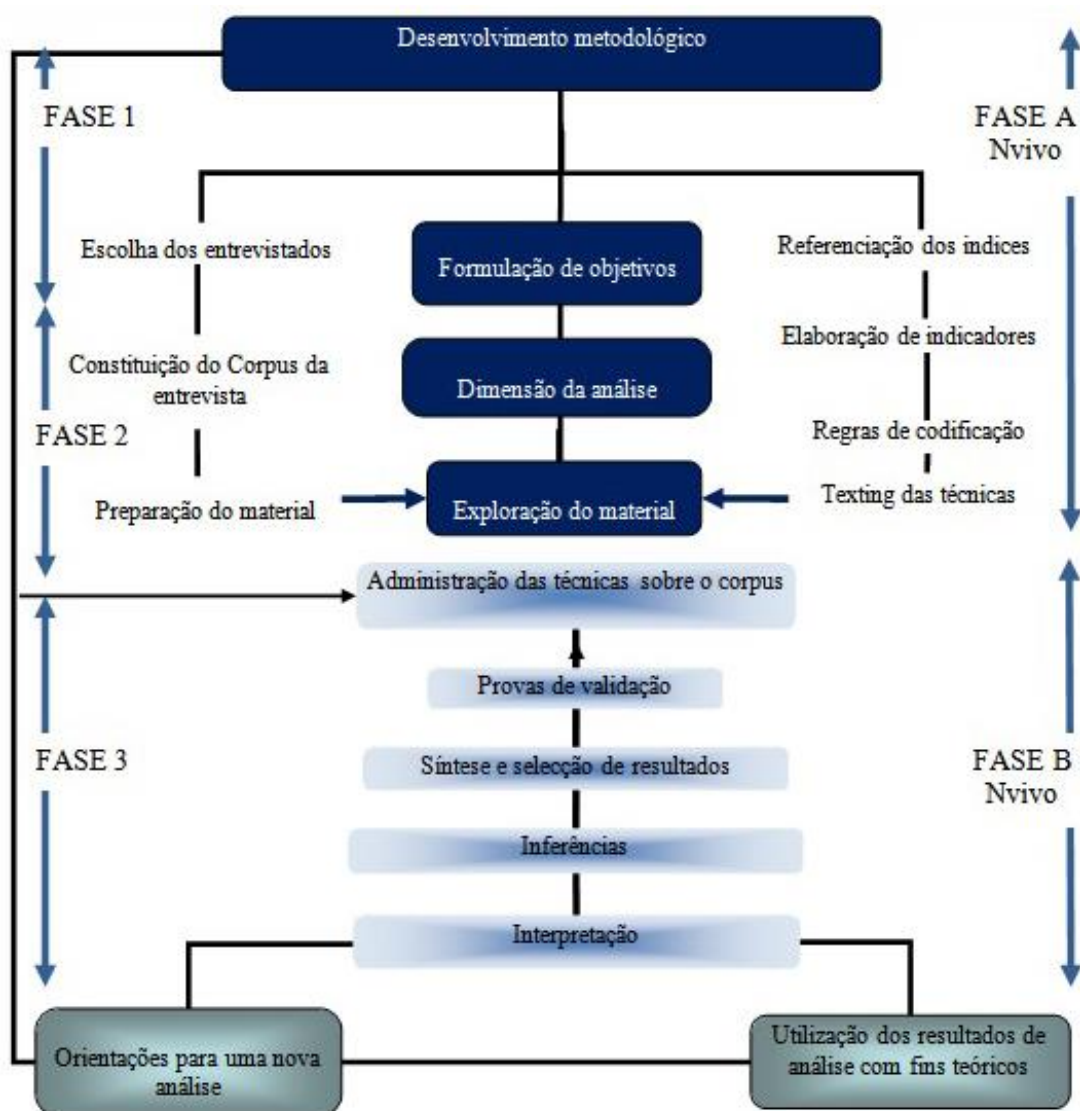
(3) A fase de pré análise, contextualizada como fase 1, é a fase da organização e tem por objetivo sistematizar as primeiras ideias. Nesta fase é importante a escolha dos documentos a analisar, a construção de um *corpus* de análise com formulação de objetivos e a elaboração de indicadores com as regras de codificação e análise de dimensões a estudar. Tendo em conta que, como afirma Bardin (2010, p.122-123), “uma vez definido o campo do *corpus* (...) sobre determinado assunto, é preciso considerar todos os elementos desse *corpus*”, foram analisados todos os tópicos das entrevistas dos diretores, tendo em conta a regra de homogeneidade.

O primeiro passo foi a transcrição das entrevistas para formato digital para que os dados pudessem ser trabalhados no software escolhido. A esta etapa seguiu-se uma leitura detalhada de todo o material recolhido, tendo em vista a categorização proposta. Procurou obter-se uma compreensão profunda do discurso dos entrevistados, extraindo apenas o conteúdo válido para a investigação. Esta é uma técnica de análise de dados proposta por Bardin (2010), denominada “análise de conteúdo”.

A fase da exploração do material - fase 2, é realizada a partir das unidades de análise, do ponto de vista técnico de um programa informático adequado à análise de dados de tipo qualitativo – QSR NUD\*IST Vivo (Qualitative Solutions and Research – Non-numerical

Unstructured Data Indexing and Theorizing) – o que nesta fase se mostrou fundamental facilitando o acesso e manuseamento dos dados. Foram definidas as categorias iniciais de análise (formação profissional e empresas, escolas profissionais e sociedade, expectativa social, papel da escola e empresa, condições pedagógicas e políticas educativas). Estas fases constituem a primeira etapa do desenvolvimento do trabalho no Nvivo – a criação e preparação do banco de dados – fase A.

Figura 81 - Percurso metodológico da análise qualitativa



Fonte: elaboração própria

Neste *software* criámos a base de dados da pesquisa por meio de fontes, organizadas em *sources*. De seguida procedeu-se à inserção e à categorização de todo o material no

*software* Nvivo 10. Essa categorização teve em consideração o referencial teórico no qual os “*nodes*” são as dimensões previamente definidas e os “*nodes* filhos” são as competências organizacionais de cada dimensão (Gibbs, 2002). A fase B está diretamente ligada à análise e interpretação dos dados, cuja “codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”, como nos afirma Bardin (2010, p.103). Nesta fase (3) – tratamento de resultados, inferência e interpretação, procede-se ao teste de fidelidade, que tem por objetivo tornar claro as categorias, as unidades de registo e os testes de validade pelas categorias analisadas, adequando-se os objetivos e os fins, sem distorção dos factos (Bardin, 2010).

Pretendemos inferir nas hipóteses gerais, implícitas aos resultados da anterior metodologia e subjacentes a toda a investigação. Segundo esta existe uma correspondência entre uma tipificação do ensino profissional e a atitude da escola para com os alunos, mais precisamente uma aceitação social/estigma, marcada pela separação entre quem entra e quem sai do ensino profissional. Este processo implica uma impressão de estranheza originando um conflito, o qual pode ser resolvido ou compensado ao nível cultural e social pela continuidade dos estudos ou inserção no mercado de trabalho.

Esta análise estrutural permitiu assim um melhor entendimento nos discursos dos diretores de escolas, participantes do nosso estudo, possibilitando uma análise vertical de cada narrativa, que complementámos com a categorização e comparação constante entre as diferentes narrativas. Ao longo dos próximos capítulos pretendemos mostrar como esta análise foi sendo construída, supondo que o processo se desenvolve por etapas sucessivas, pelas quais se permite estabelecer entendimentos causais e chegar a propostas de resultados.

### **3.2.1 - A recolha de dados – entrevista semiestruturada**

A entrevista permite, em comparação com o questionário, obter respostas mais próximas da linguagem do sujeito com menor redução dos dados, que nos aproximem mais da compreensão da realidade dos sujeitos em estudo. A entrevista é um dos instrumentos de recolha de dados mais usados na análise qualitativa (Yin, 1994). De acordo com Bogdan e Biklen (1994:134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. A entrevista é usada nesta

investigação como análise de inferência ao questionário anteriormente realizado, permitindo obter informações muito ricas (Pardal e Lopes, 2011).

Quanto ao grau de estruturação as entrevistas podem ser estruturadas, não estruturadas ou semiestruturadas (Bogdan e Biklen, 1994; Coutinho, 2011; Pardal e Lopes, 2011). No entender de Merton e Kendall (1946), citado por Bogdan e Biklen (1994), a entrevista estruturada centra-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais e o investigador não deverá alterar as questões definidas ou a ordem dos tópicos. Nas entrevistas não estruturadas o investigador toma o papel de líder e encoraja o sujeito a falar livremente sobre um tema do seu interesse (Bogdan e Biklen, 1994). A entrevista semiestruturada distingue-se da estruturada pois não assume uma constituição definida de perguntas pré-estabelecidas, orientando o entrevistador em questões que possam surgir no percurso da entrevista. No caso de se ter um guião com tópicos, o investigador não é forçado a seguir a ordem dos tópicos como acontece na entrevista estruturada (Quivy e Campenhoudt, 1992; Pardal e Lopes, 2011).

Nesta investigação, como já havido sido referido antes, optou-se por entrevistas semiestruturadas, cujas questões se basearam em tópicos, contendo informações importantes para o trabalho. Assim e de modo a complementar os dados recolhidos por entrevista (apêndice 3 e 4), realizaram-se questões relativas; i) às perceções e opiniões que os diretores têm sobre o ensino profissional; ii) ao papel do formador/professor/escola do novo mandato político educativo; iii) às perceções sobre empregabilidade e educação. Com base nestas áreas temáticas foi desenhado um mapa de categorias exposto no apêndice 15.

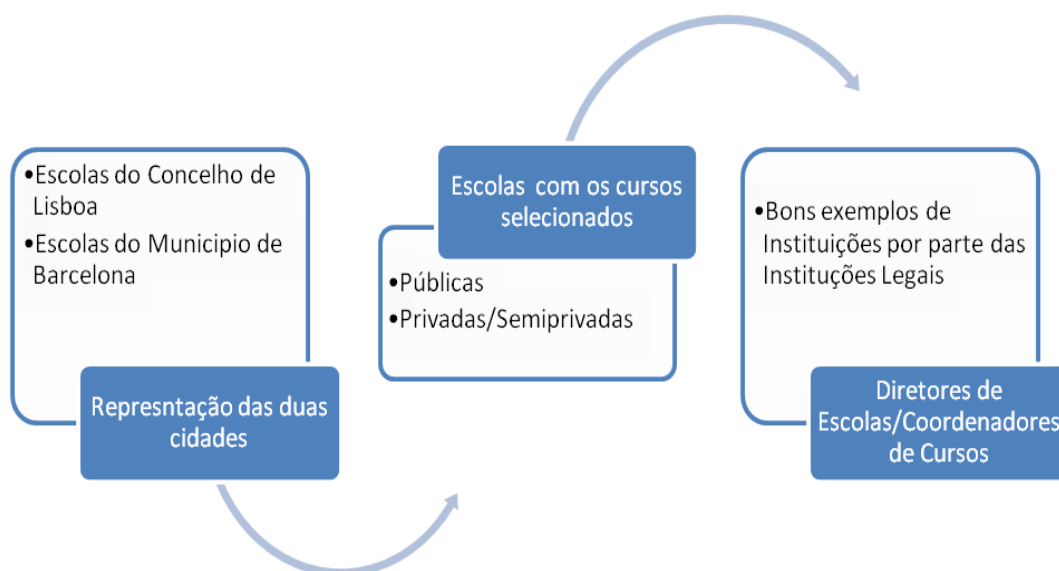
### 3.2.2 – Definição de perfis

Tomou-se como ponto de partida uma amostra condicionada entre diretores de escolas e coordenadores de cursos das famílias profissionais selecionadas. Tendo em conta este perfil, a partir da conceptualização das escolas classificadas como “bons exemplos”, por parte do Ministério da Educação, no caso de Portugal e pela Fundação BCN, no caso de Barcelona, foi possível distinguir algumas escolas para este estudo. Foi particularmente necessário que esta escolha pudesse influir entre escolas particulares e públicas, para assim se conceptualizar os contextos e categorias a analisar. Na atividade destas entrevistas selecionaram-se quatro a cinco professores coordenadores e diretores de escolas nos dois países, no sentido de descodificar a linguagem sobre os cursos profissionais.

Pretendia-se então inferir sobre os seguintes parâmetros, tomando-se o conceito de currículo como prática social e de regulação.

- (1) Opinião sobre o mapa concetual do ensino profissional
- (2) Formação dos profissionais
- (3) Origem dos jovens nestes cursos
- (4) Sucesso educativo deste sistema de ensino
- (5) Trabalho para a educação ou educação para o trabalho
- (6) Exigências profissionais (formação dos professores)
- (7) Salário/horas de trabalho/formação

Figura 82 - Amostra condicionada no nosso estudo (parâmetros)



Fonte: elaboração própria

### 3.3 – Uma amostra intencional

Não nos preocupámos com a representatividade da amostra, uma vez que não se trata de entrevistar indivíduos, mas sim obter uma representatividade social e diversidade dos fenómenos (Guerra, 1986). Neste sentido pretende-se escutar o entrevistado e desenvolver um ambiente que possa criar um *setting* passível de dinâmica de diálogo.

As entrevistas semi diretivas aos professores coordenadores dos cursos profissionais têm carácter exploratório, estimulando os entrevistados a pensarem livremente sobre o ensino profissional. A amostragem para a realização da entrevista foi realizada por conveniência, englobando um total de oito sujeitos, de acordo com a seguinte estratificação (Quadro 11).

**Quadro 11 - Estratificação da amostra para a entrevista.**

Legenda: as Iniciais B ou L indicam o distrito onde dos entrevistados (Barcelona ou Lisboa), a P e PV identifica-os como escolas Públicas e Público/privadas, e as siglas MS, S e 3S identifica o ciclo no qual pretende cada escola, MS – Ciclo médio e Superior, S – (Superior para Barcelona e Secundário para Lisboa), e 3S – 3º Ciclo e Secundário

|        | Cidades                         |                                 |
|--------|---------------------------------|---------------------------------|
| Ciclos | Barcelona                       | Lisboa                          |
|        | 2 B <sub>P</sub> <sup>MS</sup>  | 2 L <sub>P</sub> <sup>S</sup>   |
|        | 1 B <sub>PV</sub> <sup>MS</sup> | 1 L <sub>PV</sub> <sup>3S</sup> |
|        | 1 B <sub>V</sub> <sup>S</sup>   | 1 L <sub>P</sub> <sup>3S</sup>  |
| TOTAL  | 4                               | 4                               |

Fonte: elaboração própria

Os entrevistados foram informados dos objetivos da investigação e consentiram a gravação da entrevista, de acordo com o proposto por Ghiglione & Matalon (1993). Os nomes dos entrevistados foram substituídos por códigos identificativos e foi omitida toda a informação que pudesse pôr em causa o seu anonimato. Apresentamos em apêndice 16 e 17 as principais características demográficas e profissionais dos participantes da entrevista.

### 3.4 - Análise de dados

Em toda a investigação procurámos localizar e identificar homologias estruturais significativas, através da identificação de relações em diferentes níveis de narrativas. Como Barthes (1981) refere é ao nível das funções da ação e da narração que se pode procurar a articulação entre diferentes níveis e entender a lógica interna da narrativa (Barthes, 1981; Demazière e Dubar, 1997).

Esta análise estrutural leva-nos a um maior entendimento dos discursos realizados pelos entrevistados no nosso estudo, tornando-se revelador na análise vertical de cada narrativa e sob esta forma complementa-se com a categorização indutiva e de comparação entre diferentes narrativas. Conforme salientam Demazière e Dubar (1997: 8) “o método que permite esta teorização é a comparação progressiva e permanente com outros dados, diferentes mas similares, distintos mas comparáveis”. Este é um princípio subjacente à teoria

enraizada (grounded theory) preconizada por Glaser e Strauss (1967) e Strauss e Corbin (1991), como já referenciámos. Todavia, deverá salientar-se que uma interpretação, embora documentada, é sempre um trabalho subjetivo, uma arte, como defende Denzin (1994), ainda que subjugável pelo leitor.

Por oposição da análise de conteúdo tradicional, que determina que a cada unidade de análise deverá ser codificada apenas uma categoria (Vala, 1986; Bardin, 2010), nesta operância, um mesmo conteúdo poderá ser integrado em mais do que uma categoria (Strauss e Corbin, 1991; Demazière e Dubar, 1997), estabelecendo relações e levando a um entendimento abrangente da realidade estudada (Strauss e Corbin, 1991; Maroy, 1997). Esta metodologia de codificação aberta é ancorada pelo pensamento de Maroy (1997), que sugere que quando procuramos uma teoria local baseada em factos e não uma teoria formal para um campo de estudo, deve-se sobretudo pesquisar a importância de as “..hipóteses susceptíveis de emergirem indutivamente”( Maroy, 1997, p.122). Assim sendo, as categorias vão sendo construídas e identificadas a partir dos dados, até à categorização final.

À fase da transcrição de entrevistas seguiu-se uma análise atenta ao texto, que se repetiu por algumas vezes, permitindo o desenvolvimento dos primeiros dados recolhidos. Após a introdução dos primeiros dados, registos escritos e áudios, memórias e fotos, no programa informático trabalhado para esta dissertação, seguiu-se a primeira codificação provisória, que nos orientou numa leitura atenta de todos os dados do projeto em análise. Esta primeira codificação foi sendo realizada por comparação entre as diferentes entrevistas, quer pelo teor de respostas às questões efetuadas quer pelo uso de narrativas, permitindo descortinar algumas semelhanças e divergências de opiniões entre as regiões estudadas e as escolas privadas e públicas analisadas, constituindo um fio condutor da nossa análise.

#### *3.4.1 - Organização categorial às tipificações do ensino Profissional*

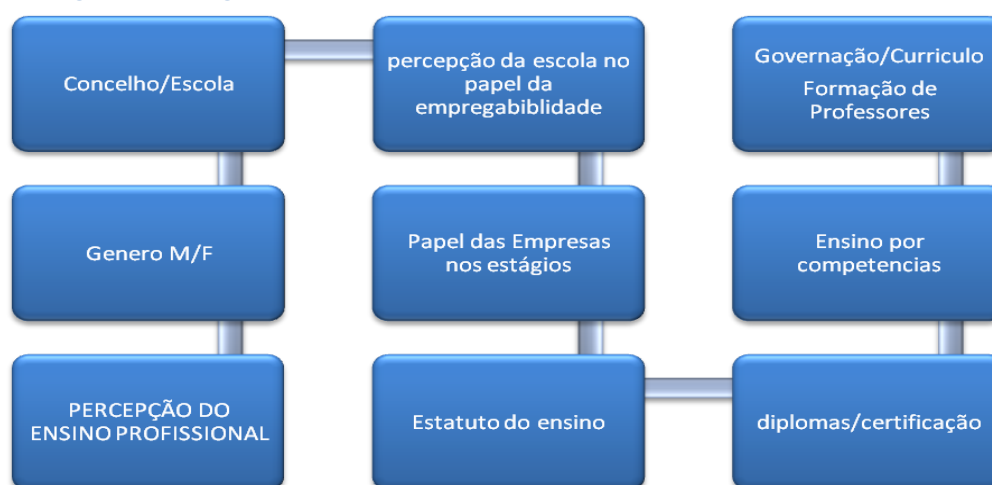
Como Glassner e Miller (1997) defendem que uma investigação não pode espelhar a imagem do mundo social, contudo pode contribuir para aceder aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências e ao mundo social. Todavia, isto não exclui a possibilidade de conhecer o mundo social através da interação do entrevistado e entrevistador (pesquisador). Pois a entrevista é, em si mesma, uma interação simbólica e é através dela que construímos e reconhecemos alguns componentes interativos. Desde o momento de identificação do tema de pesquisa à elaboração de questões e seleção de respostas, a entrevista é um projeto em construção com produção de significados. A subjetividade imaginada que se procura obter por

parte dos entrevistados, emerge no momento das suas respostas, numa combinação racional e emocional com o pesquisador, durante o desenvolvimento da conversa. Desta forma, o pesquisador e o entrevistado desenvolvem-se com a evolução da sua própria narrativa.

Nesta pesquisa o guião usado foi preparado para assegurar que as linhas gerais das questões fossem seguidas em cada entrevista, delineando um percurso de tópicos que possibilitou a interação livre do pesquisador para elucidar um determinado pensamento e perante um estilo de conversação que se constrói ao longo do processo, focando os objetivos pré-estabelecidos (Patton, 2002). Esta análise decorreu ao longo de etapas que por vezes se sobrepõem. Uma dessas etapas foi o reconhecimento das categorias de análise que podem ser conceitos (palavras que representam uma ideia importante para o objetivo da investigação), temas (afirmações e explicações sumárias, que podem apresentar relações entre conceitos) e também acontecimentos. No guião da nossa entrevista e pela análise da figura 83, a escolha das categorias baseou-se naquilo que era relevante aos objetivos da investigação, nos conceitos e temas sugeridos pela literatura e nas notas que foram tomadas após uma leitura atenta das entrevistas, contribuindo assim para a construção da validade da pesquisa analítica (Peräkyä, 1997).

O constructo de validade e credibilidade da pesquisa envolve a relação entre os conceitos teóricos e as observações que supostamente constroem esses conceitos (Patton, 2002; Peräkyä, 1997). Tendo em conta que a dinâmica de uma entrevista requer observação, o pesquisador torna-se um ávido observador, que pode ler mensagens não verbais do entrevistado e estar atento à relação transferencial que se estabelece na dinâmica da entrevista.

Figura 83 - Organização categorial



Fonte: elaboração própria

Uma vez realizadas as transcrições das várias entrevistas e desenvolvida uma primeira análise, examinam-se os textos para clarificar o significado de conceitos específicos e sumariar diferentes opiniões sobre os temas em análise, de forma a contextualizar uma visão global. À medida que se clarificam e sintetizam conceitos, temas e acontecimentos, novas categorias podem ser elaboradas. Após a elaboração de categorias, codifica-se a entrevista. A teoria enraizada ou *grounded theory*, é a teoria de metodologia qualitativa que usa técnicas sistemáticas para desenvolver um método específico enraizado num acontecimento ou fenómeno. O programa informático de análise qualitativa NVivo, foi fortemente influenciado pela *Grounded Theory* e por conseguinte, o programa oferece um bom suporte para o desenvolvimento deste método. Gibbs (2002) apresenta-nos as técnicas e ideias para alcançar a análise por teoria enraizada suportada pelo NVivo. Divide-se esta análise em três fases: definição de *codes* ou codificação, criação de códigos axiais ou *axial coding* e criação de um mapa conceptual de códigos interrelacionais ou *selective coding*.

#### 3.4.1.1 – Definição de codes ou códigos da entrevista

O código é uma etiqueta usada para marcar no texto a presença de um conceito e a forma como essas etiquetas se relacionam entre si é um sistema de codificação. Como afirma Gibbs (2002, p.57) a codificação é o processo de identificação e reprodução de ideias ou temas, numa parte do texto ou em partes do texto, que de alguma forma identificam o mesmo assunto. A codificação é realizada no NVivo, pela conexão de cada tema ou ideia identificada no texto, para um *node*. Um *node* é neste sentido e segundo Richards (2009), uma forma de organização de ideias, com passagens identificadas no texto que sugerem essas mesmas ideias. A codificação permite reunir todas as passagens que se relacionam com uma mesma categoria de informação (*node*) na entrevista, quer sejam parágrafos, palavras ou ideias. Possibilitando a compreensão do conceito na generalidade e permitindo a análise de semelhanças e diferenças sistemáticas entre grupos de entrevistados. Depois de codificar sistematicamente as entrevistas tenta-se extrair o significado desses *nodes*. Começa-se por clarificar e sumarizar conceitos e temas, agrupando a informação em torno dos *nodes*. Uma parte importante da codificação é a identificação das propriedades e dimensões dos *nodes*. Por propriedade Gibbs (2002, p.168) refere-se aos múltiplos aspetos e perspetivas que podem ser referenciados aos *nodes*. Podemos visualizar esta ideia na figura 84, na qual organizámos os *nodes* da nossa pesquisa, pela significação subjacente às temáticas e como *nodes* filhos os

subtemas que pertencem aos *nodes* principais. Por dimensão são referenciadas os *nodes* por cor, por intensidade ou mesmo por duração e frequência no texto. Esta técnica é constantemente colocada em comparação com as várias entrevistas, numa análise rigorosa, que permite criar uma árvore de *nodes* ou *node tree*, com propriedades e dimensões semelhantes entre as entrevistas realizadas. A árvore de *nodes* possibilita criar uma análise à medida que a nossa pesquisa vai evoluindo, permitindo uma visão do mapa conceptual do tema em análise. Através da *node tree* podemos criar e produzir matrizes e tabelas que permitem observar as interações entre os diferentes *nodes* dentro das entrevistas e dentro de várias entrevistas. A construção dos *nodes* e a estrutura dos *nodes* é um processo analítico, que nos permitirá a construção do nosso modelo conceptual.

Figura 84 - organização dos nodes

| Name                                                      |  |
|-----------------------------------------------------------|--|
| BARCELONA                                                 |  |
| PRIVADA (S)                                               |  |
| PUBLICA (MS)                                              |  |
| PUBLICA E PRIVADA(MS)                                     |  |
| CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS                                     |  |
| POLÍTICAS EDUCATIVAS                                      |  |
| GÊNERO                                                    |  |
| HOMEM                                                     |  |
| MULHER                                                    |  |
| SEMI ESTUDOS DE MERCADO                                   |  |
| PROFESSORES(SELEÇÃO)                                      |  |
| PROLONGAMENTO DA JUVENTUDE(NEGATIVO)                      |  |
| SEMI SELEÇÃO DE ALUNOS                                    |  |
| ESCOLAS PROFISSIONAIS E SOCIEDADE                         |  |
| SISTEMA DUAL                                              |  |
| ASPETOS NEGATIVOS                                         |  |
| ASPETOS POSITIVOS                                         |  |
| VISÃO SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL                         |  |
| CAPULTA PARA TERMINAR ESTUDOS                             |  |
| VISAO DESCRENTE                                           |  |
| VISAO ESPERANÇA                                           |  |
| VISÃO NEGATIVA                                            |  |
| VISÃO POSITIVA                                            |  |
| ESPECTATIVA SOCIAL                                        |  |
| ALUNOS COM ALTAS CLASSIFICAÇÕES                           |  |
| CGOS                                                      |  |
| APRECIAÇÃO NEGATIVA                                       |  |
| APRECIAÇÃO POSITIVA                                       |  |
| ALUNOS COM BAIIXAS CLASSIFICAÇÕES                         |  |
| CGIM                                                      |  |
| ESO                                                       |  |
| CONTINUIDADE DE ESTUDOS                                   |  |
| ESPECTATIVA SOCIAL                                        |  |
| ESTIGMA SOCIAL                                            |  |
| MERCADO DE TRABALHO                                       |  |
| FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPRESA                           |  |
| COMPETÊNCIAS                                              |  |
| COMPETENCIA_CONHECIMENTO PRÁTICO                          |  |
| COMPETÊNCIAS_CONHECIMENTO TEÓRICO                         |  |
| EMPRESA                                                   |  |
| HANDICAP_ALUNOS                                           |  |
| HANDICAP_ESCOLA                                           |  |
| EXPECTATIVA DO MERCADO                                    |  |
| EXPECTATIVA DE TRABALHO                                   |  |
| LISBOA                                                    |  |
| PRIVADA (3S)                                              |  |
| PUBLICA(3S)                                               |  |
| PUBLICA(S)                                                |  |
| METAFORA                                                  |  |
| CAPUCHINHO VERMELHO                                       |  |
| 'CINDERELA'                                               |  |
| OGRES                                                     |  |
| PETER PAN'S                                               |  |
| REI LEÃO                                                  |  |
| PAPEL DA ESCOLA E EMPREGABILIDADE                         |  |
| BOA HISTORIA                                              |  |
| CULTURA                                                   |  |
| TRABALHO                                                  |  |
| DESENVOLVIMENTO HUMANO                                    |  |
| DIPLOMA_CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL                         |  |
| GIP                                                       |  |
| PAPEL FRACO COM O TECIDO EMPRESARIAL                      |  |
| PAPEL NECESSÁRIO COM O TECIDO EMPRESARIAL                 |  |
| REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS DO ENSINO PROFISSIONAL |  |
| CAPITAL SOCIAL ALTO                                       |  |
| CAPITAL SOCIAL E CULTURAL BAIXO                           |  |

Fonte: elaboração própria

### 3.4.1.2 – Definição de axial coding ou mapa axial de códigos da entrevista

Esta segunda etapa pressupõe um conhecimento das categorias e é onde se desenvolve a sua interação, possibilitando a conexão entre elas.

Quadro 12 - Representação do Modelo Axial

| Elementos do Modelo Axial          | Argumentação dos elementos                                                                                                                 | Exemplos                                                                                                                                  |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formação profissional e empresa    | <i>O que influencia mais na ligação da empresa com a formação profissional? Quais são os handicaps? Quais as competências pretendidas?</i> | Competências; <i>handicap</i> dos alunos/escolas; expectativa do mercado/trabalho; competências teórica/práticas                          |
| Escolas profissionais e sociedade  | <i>Qual é a visão do ensino profissional? A ligação entre sistema profissional e sistema dual ou compreensivo?</i>                         | Visão sobre o ensino: esperança, positiva, negativa, descrente, catapulta para terminar estudos; sistema dual: positivismo ou negativismo |
| Espectativa social                 | <i>Qual é a expectativa social destes alunos e escolas? Como vê a escola estes alunos?</i>                                                 | Estigma social; baixas classificações; altas classificações; mercado de trabalho e continuidade de estudos                                |
| Papel da escola e empregabilidade  | <i>Como se vê a escola, no ensino profissional? Existe ligação entre a escola e a sociedade de trabalho? que histórias existem?</i>        | Diploma; papel fraco/necessário com o tecido empresarial; boas histórias ligadas ao trabalho e à cultura                                  |
| Condições pedagógicas              | <i>Como se vê a escola na execução das políticas de educação? Conhece as políticas educativas?</i>                                         | Seleção de alunos/professores/estudos de mercado; políticas educativas de género e europa 2020                                            |
| Representações sociais e culturais | <i>Ideia central do projeto. Que tipologia social e cultural existe perante o ensino profissional?</i>                                     | Capital social e cultural alto<br>Capital social e cultural baixo                                                                         |

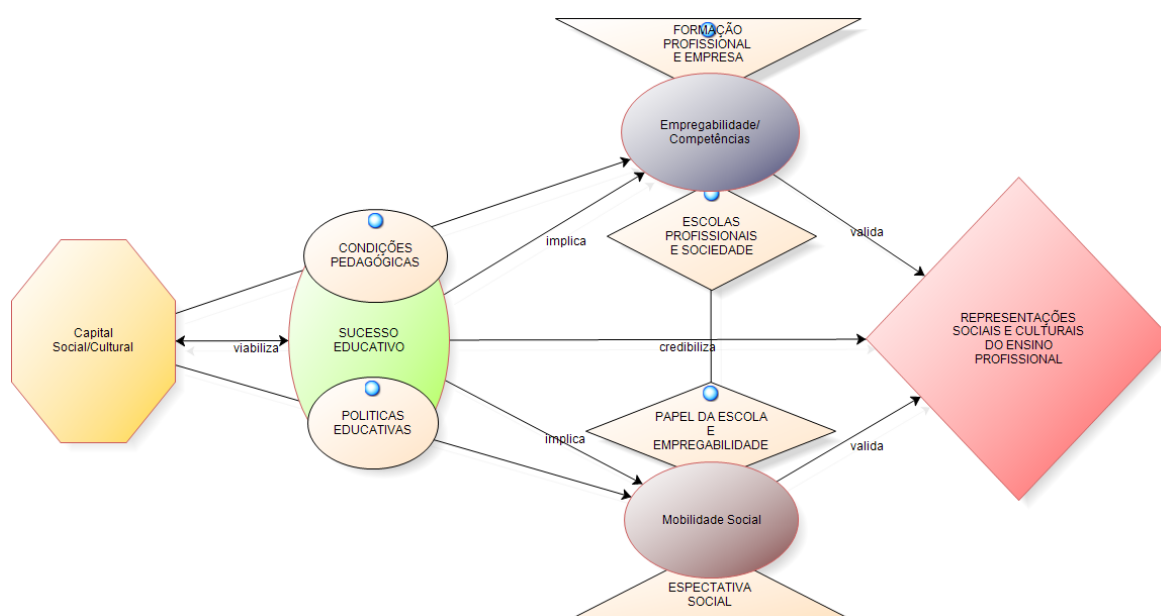
Fonte: elaboração própria

Nesta etapa desenvolveu-se a criação de *sets*, que como Gibbs (2002) argumenta, são a melhor solução para o desenvolvimento do modelo no qual a pesquisa nos orienta. Os *sets* são criados para cada elemento do modelo, de modo a fazer uma ligação a novos *nodes*. Desta forma podemos criar uma estrutura nodal e um modelo conceptual em que se está a formar a nossa pesquisa, como se observa no quadro12.

### 3.4.1.3 – Definição de selective coding ou criação de uma ideia principal do projeto

Nesta etapa relacionam-se os conceitos e constrói-se uma hipótese, sob uma ideia conceptual subjacente à ligação de dois ou mais conceitos, explicando desta forma “o quê” e o “como” do fenómeno em análise. A construção da história desenrola-se à volta da ideia central ou fenómeno, que abrange quase todos os elementos do estudo em análise. Segundo Richards (2009) este esquema central, perçecionado pela figura 85, é sucessivamente contextualizado à medida que interpretamos os nossos dados e construímos a nossa teoria.

Figura 85 - Modelo Hipotético - Teórico da Investigação



Fonte: elaboração própria

Após ter sido selecionado o fenómeno central ou ideia chave, a seleção da codificação consiste em relacionar a ideia central com outros *nodes*. Este é um trabalho que necessita um reajustamento de análise e como Gibbs defende, envolve uma manipulação de *nodes*, movendo-os, criando-os e reajustando-os. Nesta etapa o trabalho é mais analítico e teórico, colocando-nos numa linha de um modelo conceptual, como defende Patton (2002) “we call these initial hunches about concepts related ‘hypotheses’ because they link two or more concepts, explaining the what, why, where, and how of phenomena”(Patton, 2002, p.135). Como argumenta Richards (2009), escrever é um processo analítico e o esquema deverá acima de tudo representar as ideias chave dos *nodes* analisados e estimular a

emergência de novos *nodes*. A validade do nosso estudo depende da adequabilidade das ideias representativas em relação aos nossos dados.

### 3.4.2 – Desenvolvimento do esquema analítico

As formas de análise podem ser contextualizadas como formas reduzidas dos dados da amostra, sendo necessário à pesquisa começar a visualizar os caminhos de forma a deduzir interpretações. A amostra foi categorizada e ordenada de modo a testar a hipótese original na presente pesquisa. Esta fase metodológica envolve a relação dos dados, bem como a exploração das hipóteses sobre os mesmos.

Um *node*, como já foi referido, pode codificar várias passagens num texto e um texto pode ser codificado por diferentes *nodes* (Gibbs, 2002, p.128). O *node* é usado como codificador de uma ideia, noção ou conceito e poderá ser pesquisada a relação ou conexão entre *nodes* por *sources* ou documentos (que representam a mesma ideia), ou construindo uma pesquisa por matriz, desenvolvendo um esquema conceptual da pesquisa.

Gibbs (2002) relembra-nos que a importância da relação entre *nodes* é representada pelo conceito ou ideia dos *nodes* e não a relação entre textos conectados a um *node*. Na presente pesquisa deparámo-nos com conceitos chave representados na árvore nodal da figura 84 e pretendemos elaborar uma comparação entre *nodes* por *sources* e por *coding stripes* (Gibbs, 2002, p.137), criando as ideias e compreendendo os conceitos enraizados, tendo em conta a *grounded theory*. Uma clara compreensão sobre os *nodes* e os seus atributos é entendido de forma clara pela compreensão das dimensões das respostas.

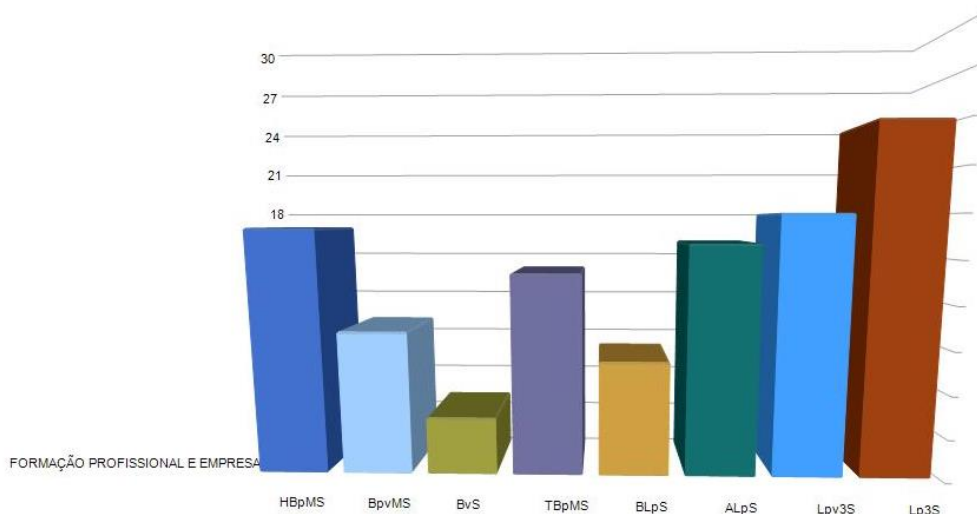
Como Gibbs (2002, p.143) nos indica, podemos pesquisar pelo método de interseção e encontrar as codificações por *node* nos textos. Existem duas formas para concretizar esta pesquisa, a pesquisa bolear, que nos indica a interseção, união e diferença de combinação entre *nodes*, codificado pelas *sources* e a pesquisa proximal, que indica as sequências, as aproximações e as inclusões dos *nodes* da pesquisa, seja pelas ideias chaves ou mesmo por proximidade de entrevista.

#### a) Análise da codificação por combinação e codificação proximal de *nodes*

Na figura 86 podemos observar o *node* “formação profissional e empresas”, codificado em todas as entrevistas analisadas. Por esta análise constatamos que o texto das *sources* codificadas pelos itens de Lisboa, representa um maior número de codificação,

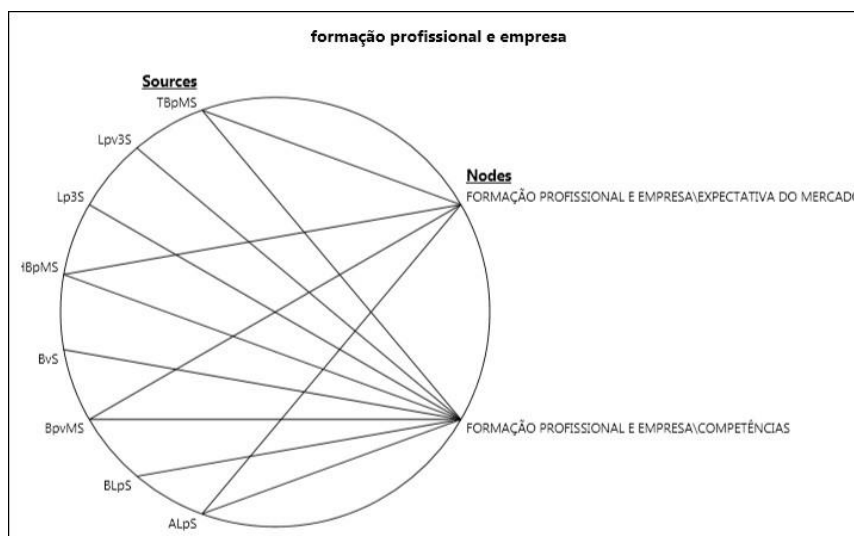
contextualizada pela importância atribuída às competências e expectativa de mercado de trabalho neste tipo de ensino, por parte das empresas e sociedade em geral. Pela interseção dos *nodes\_filhos* “expectativa de mercado” e “competências” (figura 87), podemos deduzir, que nem sempre estes dois conceitos estão interligados.

Figura 86 - Representação do node Formação Profissional



Fonte: elaboração própria

Figura 87 - Representação Esquemática das fontes, por competências



Fonte: elaboração própria

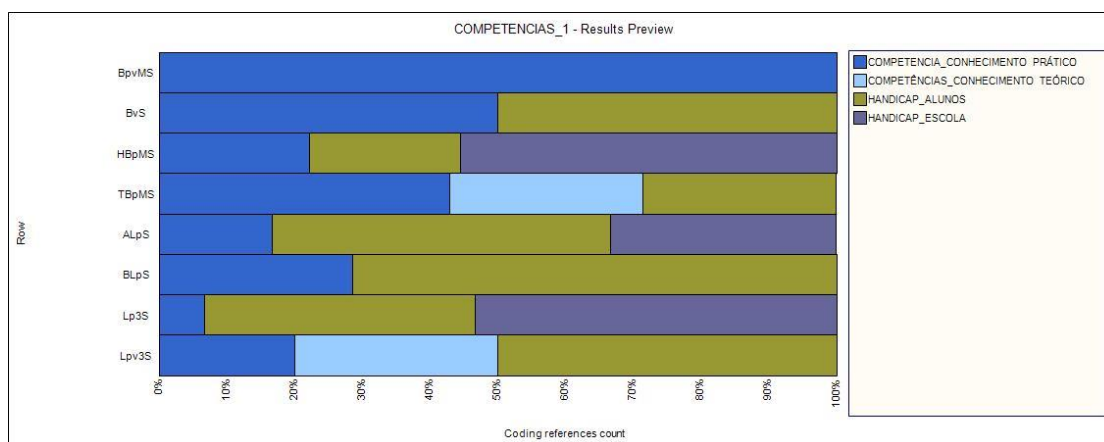
Quando questionados com a definição de competência e sobre o que era pedido pelas empresas às escolas, os diretores revelam que o valor humano se sobrepõe ao conhecimento técnico, fazendo realçar a importância da educação na formação e desenvolvimento da responsabilidade, falando sobre “..o sentido da responsabilidade e cumprir horários...(0.47%

- AL<sub>p</sub>S). Numa escola privada em Barcelona, o diretor chega mesmo a afirmar que as empresas procuram mais os valores morais do que o próprio conhecimento, realçando que ““el coneixement tècnic, sinó que pot fer la feina amb els altres, ser diligent i puntual, obedient, respectuosa, buscant els valors morals més que coneixement. Validar més valor humà que el coneixement tècnic.” (18.08% - B<sub>pv</sub>MS). Em outras escolas a assiduidade, a motivação e a confiança parecem ser característica chave, no mercado de trabalho, associadas aos requisitos de competências por parte das empresas. Numa escola pública de Barcelona mostra-se que a preocupação está ligada às técnicas específicas, mas as empresas procuram sobretudo

*“...treballadors, empleats i grups de treball dinàmic. Però emocionalment, demanar als joves motivats i capaços de treballar la inserció.... Habilitats en el control emocional, mostra la competència en l'estrès. (9.03%); Arribar a tenir iniciativa, tenen autonomia, documentar i analitzar la informació de forma resumida .... motivat i confiat.”.(8.59% - HB<sub>p</sub>MS).*

Numa das escolas privadas em Barcelona, o diretor assemelha as competências pedidas pelas empresas a “*coneixements bàsics de qualsevol treballador, treball en grups, asidus, posseeixen la creativitat, la capacitat de resoldre problemes amb recursos limitats.*” (8.09% - B<sub>v</sub>S).

Figura 88 - Representação por coding pela temática da competência



Fonte: elaboração própria

Quando questionados sobre os *handicaps* da interação empresas e escolas (figura 88), muitos dos diretores revelam que aos próprios alunos lhes falta motivação e confiança, sendo “*as maiores dificuldades é a falta de preparação....É, falta muita motivação!*” (8.34% -

L<sub>p</sub>3S); “...falta conhecimento da realidade, para além da técnica, mas falta de postura e de responsabilidade...” (7.86% - L<sub>p</sub>v3S ). Um diretor de uma escola pública em Lisboa afirma que:

*“...grande parte dos problemas dos alunos reflete-se numa coisa chamada métodos e técnicas de trabalho. O aluno estuda mal, trabalha mal...o aluno para ser competente tem de ser empenhado... mas de uma maneira geral está relacionado com a forma como o aluno encara a escola, como ele trabalha as coisas da escola e eu penso que deve ser basicamente para a vida toda.... Portanto se o aluno tem dificuldade em trabalhar na escola as coisas que são inerentes ao trabalho da escola, terá dificuldade no emprego, terá dificuldade em gerir as coisas. (71.53% - BL<sub>p</sub>S).*

Outros atribuem esta falta de dinamismo à escola, pela falha na preparação, tanto do currículo como ao nível da preparação dos professores no ensino profissional, indicando que:

*“...os próprios cursos profissionais têm metodologias muito diferentes de escola para escola...ainda está muito ligada ao ensino convencional. Que é, ainda existem os três períodos, visto que os cursos profissionais estão inseridos nas escolas do ensino regular, depois os calendários escolares influenciam..” (33.33% - AL<sub>p</sub>S).*

Um dos coordenadores de uma escola em Lisboa com quem falámos, revelou que:

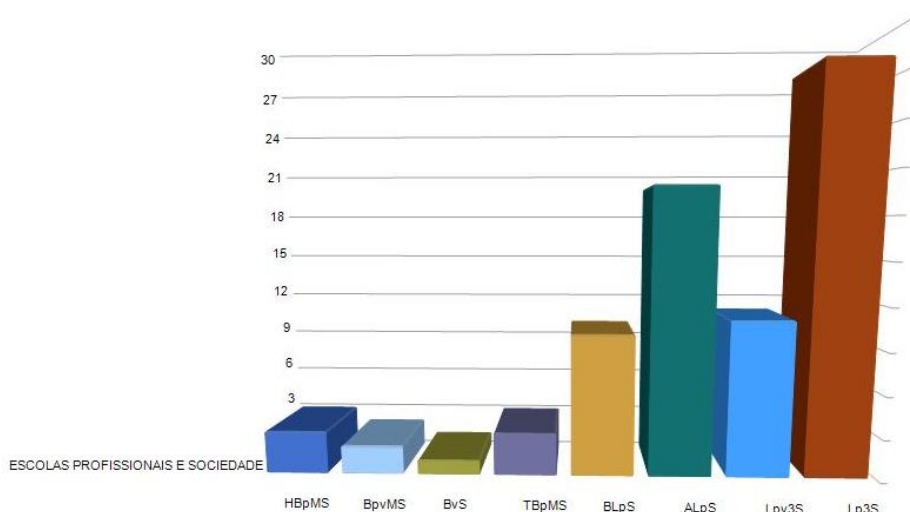
*“...O grande problema (...), no meu curso profissional é no que diz respeito aos professores da componente técnica... o que acontece é que como esses técnicos não se sentem muito à-vontade com determinados módulos puxam mais para um determinado lado fazendo com que o formando chegue ao fim do seu curso e em vez de saber fazer o que um técnico de multimédia devia saber, ter um leque de conhecimentos gerais, chega ao fim e sabe muito de um determinado módulo ou outro e tem muitas lacunas pelo meio...não há formação por parte dos formadores... na escola pública nós não podemos escolher as pessoas, elas vêm por concurso e por vezes são professores sem o mínimo perfil para lecionar um curso profissional..” (53.33% - L<sub>p</sub>3S).*

No entanto, todos parecem de certa forma, comungar de um mesmo ideal, é necessário que o “aluno saia das escolas a saber fazer” (BL<sub>p</sub>S - 40%) e também é necessário

*“... desenvolver a capacidade dos jovens de forma a pô-los a funcionar sozinhos, serem pessoas autónomas e não serem meros devedores daquilo que aprenderam que é no fundo o que faz o ensino por conteúdos... Por competências, eles recebem alguns conteúdos realmente, mas que permite eles próprios desenvolverem-se, tirar as suas próprias conclusões e ganhar os seus próprios métodos de trabalho, que por vezes podem ser melhor que aqueles que lhes ensinamos principalmente se o aluno tiver boas apetências para a área profissional de estudo em que está..” (6.67% - L<sub>p</sub>3S)*

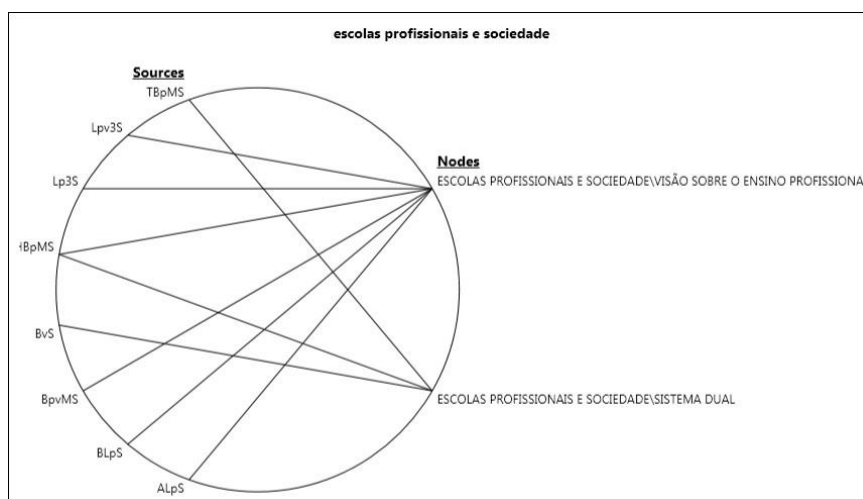
Na figura 89 podemos observar uma maior representatividade do *node* “escolas profissionais e sociedade” nas entrevistas do contexto de Lisboa, com um destaque das entrevistas realizados com coordenadores de cursos (ALpS e Lp3S). Todavia, existe neste tema uma estreita relação com o conceito do sistema dual, conhecido da Alemanha e identificado nas entrevistas em Barcelona.

Figura 89 - Representação do *node* "Escolas Profissionais e Sociedade"



Fonte: elaboração própria

Figura 90 - Representação Esquemática das fontes, por "visão" e "sistema dual"



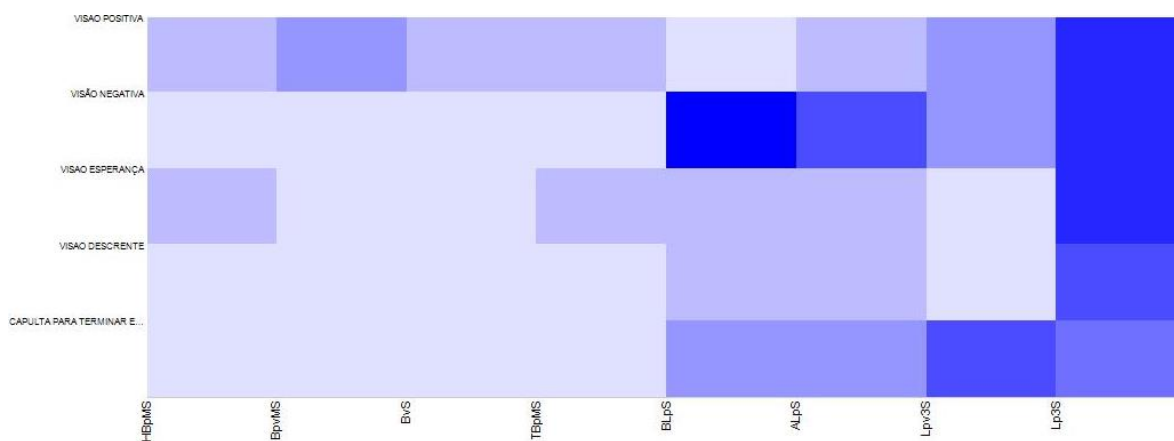
Fonte: elaboração própria

Na figura 90 podemos observar as várias visões identificadas nesta pesquisa, contextualizadas no discurso dos nossos entrevistados. Subsiste, de uma forma generalizada, uma visão positiva do ensino profissional em Barcelona, visto que em todas as entrevistas

realizadas nesta cidade se realça o impacto positivo da formação profissional ligada às empresas, sendo mesmo retratada como um reequilíbrio do sistema de ensino. Afirma-se que “..la formació professional té un paper important per augmentar el grau de formació. La formació reequilibra l'ensenyament que es desequilibra;..” (HB<sub>p</sub>MS - 6.42%). Sobretudo enfatiza-se a relação importante com as empresas e o facto de haver uma relação constante com as empresas é aceite como prática no combate ao abandono precoce, como se pode confirmar pelas palavras do diretor de uma das escolas público-privadas em Barcelona,

“..”però tenim una relació constant amb l'empresa, i és un gran atractiu per a l'estudiant. Estudis i treballs pràctics en les empreses, en dos anys, poden ser estratègies per combatre abans de la deserció escolar; Com a centre d'acreditació, que acreditin les habilitats dels joves..” (24.55% - B<sub>pv</sub>MS).

Figura 91 - Matriz nodal das visões estudadas



Fonte: elaboração própria

Cerca de 25% da narrativa discursiva dos diretores em Barcelona é modelada por uma visão positiva e de esperança para aqueles que se pretendem formar na via vocacional. Estes valores são contrastados por uma visão mais diversificada e desigual existente em Lisboa. Nesta cidade podemos perceber o descontentamento generalizado e uma visão negativa deste sistema de ensino. Um dos diretores entrevistados referindo-se à inserção dos cursos profissionais nas escolas públicas afirma:

“..todos nos percebemos que a seleção é um pouco feita pelos restos, que são inseridos nos cursos profissionais, os alunos que têm retenções, os que não querem estudar, que são problemáticos, com problemas de integração e de aprendizagem; As escolas públicas não estão vocacionadas para isto, nem de perto nem de longe(...); Mas parece-me que a maioria está aqui para terminar o 12º ano e a preferência pode ser este curso ou outro qualquer..”(AL<sub>p</sub>S).

A ideia do uso do ensino profissional como plataforma para terminar os estudos é encarada de uma forma muito negativa por estes diretores, que chegam a afirmar que:

*“...na maior parte dos casos o que me custa mais é ver que os alunos são encaminhados para os profissionais como último recurso, o fim da linha.; só nos aparecem os alunos que outras escolas não quiseram...”(6.21%); “...Independentemente dos esforços que o Ministério da Educação fizer, só pode falar ou referir as vantagens que este ensino tem, pois se o aluno quiser ele vai pelo lado do prosseguimento de estudos e depois daí para a faculdade...”( BL<sub>p</sub>S).*

Um dos coordenadores entrevistados chega a afirmar que não consegue estágios para os seus alunos, pois

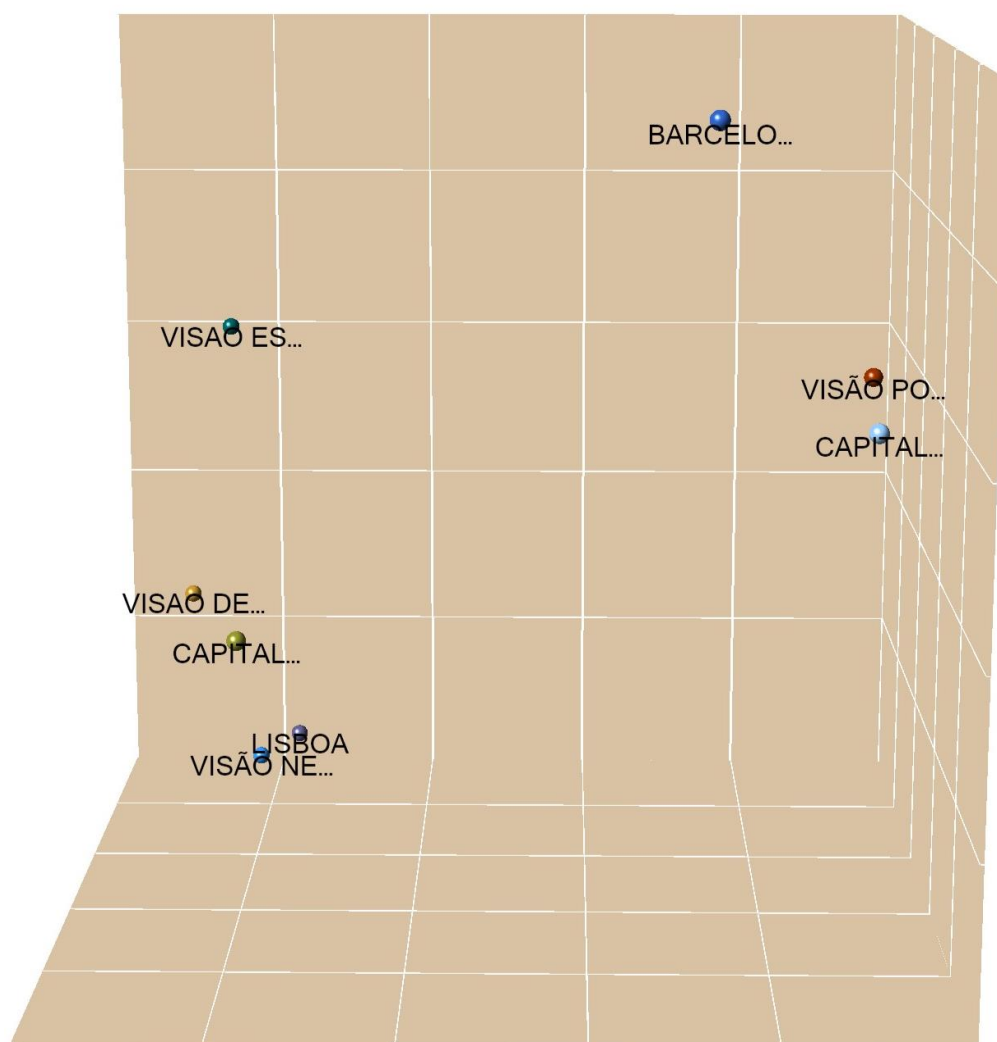
*“...Com o passar do tempo os nossos alunos trataram de queimar o nome da escola nalguns locais, pois infelizmente o que se passa é que os nossos alunos não eram a melhor escolha para este tipo de cursos. Alunos que para mim, segundo uma tendência muito errada, eram canalizados por alguns diretores de turma que diziam “tu és muito burrinho tens de ir para um curso profissional”. O que se passou é que havia uma estigmatização desses alunos mais fracos canalizando-os para os cursos profissionais (...); vêem o curso profissional como o curso dos coitados que não tendo cabeça têm é de aprender qualquer coisa para ir trabalhar depressa porque não têm cabeça para estudar(...), houve um coordenador de curso que afirmou que para o curso dele não são precisas pessoas muito inteligentes, têm é de saber fazer...” ( L<sub>p</sub>3S).*

Como se configura na figura 91 a matriz nodal de visão do ensino profissional é retratada por uma visão negativa e descrente em Lisboa, enquanto que em Barcelona, de uma forma geral, o ensino é retratado com uma visão positiva. Como nos diz um diretor de uma escola em Lisboa “ ..O que se passa é que as escolas públicas veem nos cursos profissionais, mais uma oferta que os ajuda a atingir objetivos quanto a indicadores nacionais e internacionais..”( L<sub>p</sub>3S) e de uma forma geral “uma escola quando recebe uma turma de um profissional, na maior parte dos casos é como pôr um rissol congelado dentro da frigideira, a temperatura do óleo baixa logo...”( BL<sub>p</sub>S). Como observámos o ensino profissional é uma alternativa menor, depreciada. Por outro lado a aspiração ao ensino superior é uma ambição ao meio intelectual, como pode acontecer em ambas as cidades, embora em Barcelona, no CFGS, o jovem pode candidatar-se ao ensino superior de uma forma mais relacional, como vimos pela revisão de literatura. O ensino profissional é menos que uma alternativa, um recurso, como foi referenciado pelos diretores em Lisboa. Os jovens distinguem-se menos pelas competências que têm do que pelas que não têm. Em rigor, quando se consideram as características dos jovens nos cursos profissionais elas ou são negativas, como se vê

pelas declarações de L<sub>p</sub>3S e BL<sub>p</sub>S, ou contrastantes com as dos alunos que seguem os cursos científico-humanísticos.

Como indica Gibbs(2002, p.203) é possível criar uma relação nos *nodes* analisados, baseada na quantificação dos dados da nossa amostra. Desta forma, representa-se na figura 92 uma relação de valores atribuídos à visão de ensino profissional, percecionada nas entrevistas, com a representação social e cultural nestas duas cidades, também contextualizadas nas narrativas.

Figura 92 - Representação em *clusters* da "visão", "capital cultural e social" e cidades



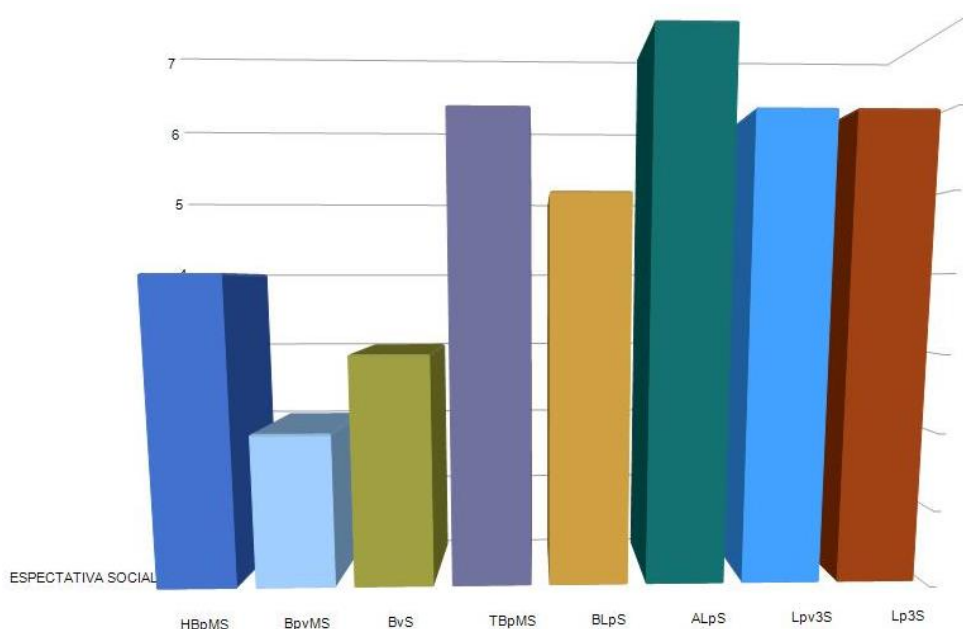
Fonte: elaboração própria

Podemos observar dois *clusters* distintos. Um relacionado com a visão positiva do ensino, mais próximo da representação do capital cultural e social alto, existente na cidade de

Barcelona. E outro em Lisboa, relacionado com a visão negativa e descrente nesta via de ensino, predominantemente associado ou relacionado com o capital cultural e social baixo.

A quantificação dos itens no *node* “expectativa social” é muito maior em Lisboa do que em Barcelona, como se pode observar na figura 93. Construído sob o conceito de cinco *nodes\_filhos* (mercado de trabalho, estigma social, continuidade de estudos, alunos com baixas e altas classificações), como se demonstra nesta figura, a expectativa social pretende refletir os pensamentos e ideias localizadas pelas entrevistas, sobre o que pensa e o que se espera deste ensino.

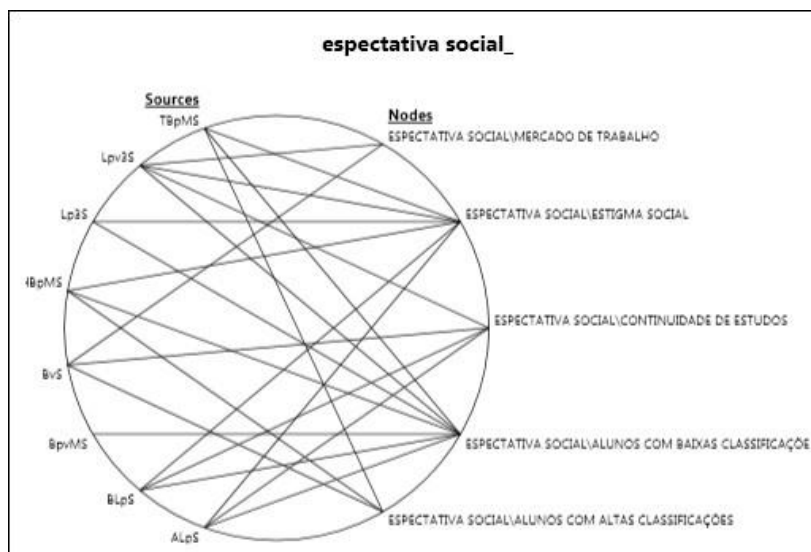
Figura 93 - Representação do *node* "expectativa social"



Fonte: elaboração própria

É de realçar que na pesquisa elaborada em Lisboa todos refletem um estigma social aliado à expectativa dos jovens no ensino. Também este conceito (estigma), se reflete nas escolas públicas de Barcelona, embora associada às classificações dos alunos. O conceito de continuidade de estudos e mercado de trabalho, como expectativa social, reflete-se nas escolas públicas e privadas de ambas as cidades. Mas será importante introduzir aqui que estes conceitos em Barcelona estão interligados maioritariamente aos alunos de altas classificações (CFGs), enquanto que em Lisboa estes conceitos interligam-se com alunos de baixas classificações.

Figura 94 - Representação esquemática das fontes por "expectativa social"



Fonte: elaboração própria

Na matriz de relação nodal configurada na figura 94, pretende-se indicar os itens relacionados com o *node*\_filho “alunos de baixas classificações” ao *node* “expectativa social”. Como já havido sido identificado, existe uma forte ligação dos cursos de formação de grau médio em Barcelona aos alunos com fracas avaliações, enquanto os cursos de formação de graduação superior são relacionados com alunos de altas classificações e desta forma um percurso respeitado nesta via de ensino.

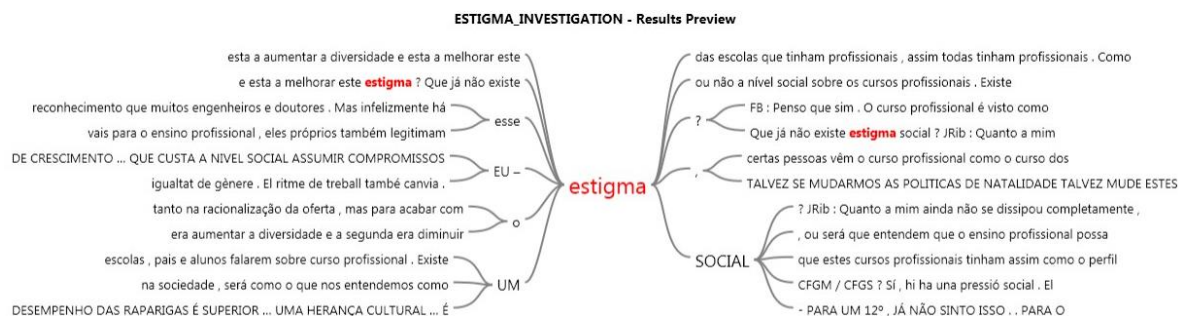
Podemos construir uma rede nodal dos *nodes*\_filhos da nossa amostra e desta forma, observar como se relacionam entre si. Podemos constatar que o estigma, ligado às baixas classificações, apenas está presente nas entrevistas aos diretores das escolas públicas que afirmam que existe pressão social e “...els estudiants que vénen d'ESO entren al grau mitjà o dels programes de garantia social amb proves molt bàsiques(1,91%)...El grau mitjà vénen amb una pobra educació i la formació és un altre dels requisits bàsics de l'entrada.” (TBpMS)

A palavra “estigma” está presente em todos os textos das entrevistas de Lisboa, embora em Barcelona apenas esteja presente numa das duas escolas públicas consultadas, associada aos graus de ciclo médio e escolaridade obrigatória.

Associando à figura 95 uma rede em árvore do discurso dos diretores sobre a palavra estigma, podemos perceber que o tema estudado encontra-se mais próximo da visão

negativa e descrente observada em Lisboa e muito afastada da visão de Barcelona, que se encontra associada aos alunos de altas classificações.

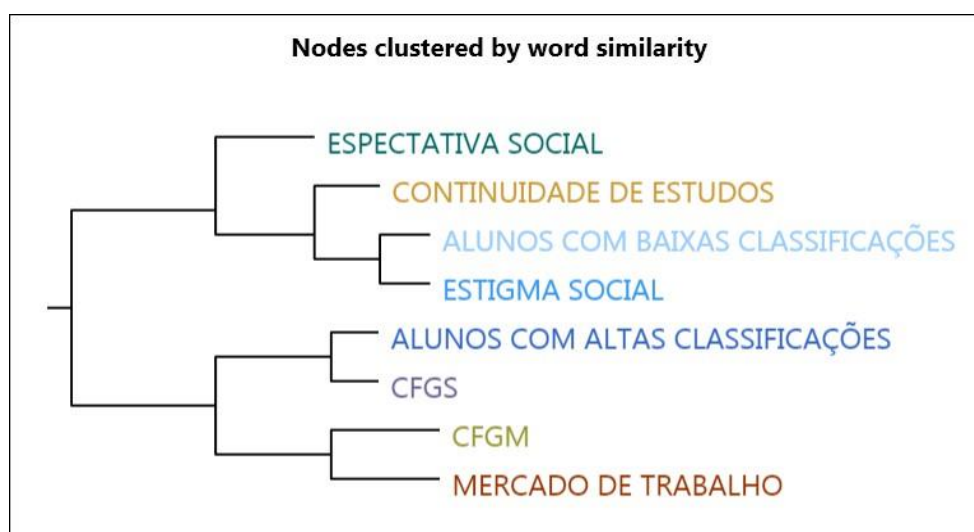
Figura 95 - Representação da rede discursiva da palavra "estigma" presente nas entrevistas



Fonte: elaboração própria

A palavra “estigma social” é, neste discurso, associada ou mais próxima das palavras “alunos de baixas classificações”, diferenciando-se de um *cluster* relativo à classificação de Barcelona, que como podemos analisar na figura 96, se associa mais à palavra “mercado de trabalho” com o “CFGM” e afastado dos “alunos de altas classificações”, que se associam à palavra “CFGS”. Todavia, esta associação parece ser um discurso mais das escolas públicas do que o existente nas escolas privadas, como se pode observar na matriz de relação do *coding* dos *nodes* na figura 97. Nesta figura o discurso do diretor da escola TB<sub>p</sub>MS assemelha-se muito nesta temática, aos discursos dos diretores das escolas públicas BL<sub>p</sub>S e AL<sub>p</sub>S.

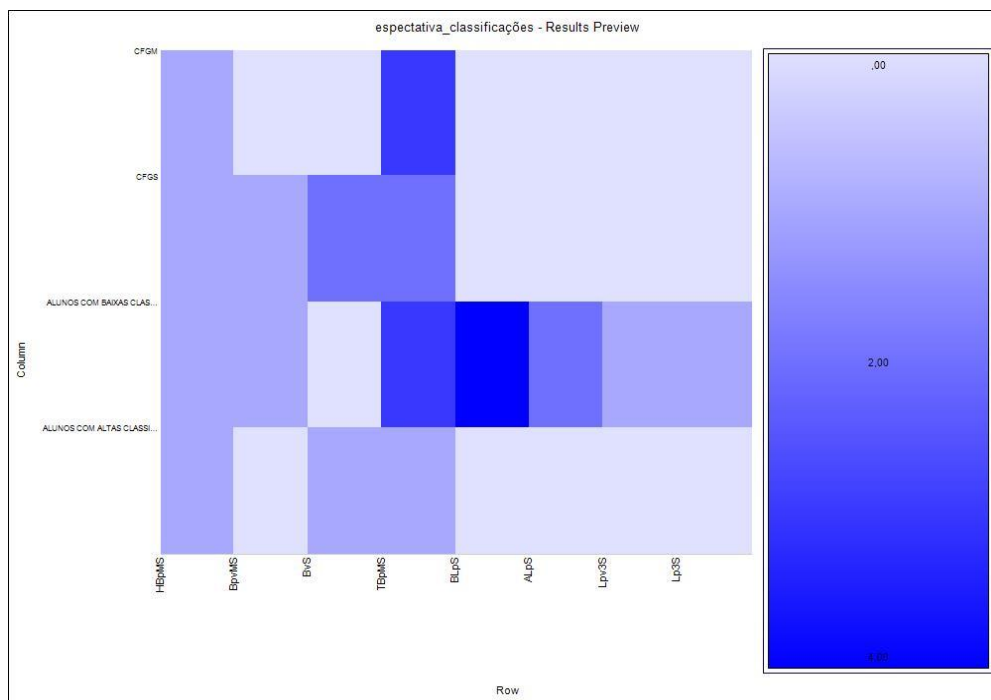
Figura 96 - Representação de *clusters* por *nodes* e por semelhança de palavras usadas nos *codes*



Fonte: elaboração própria

Contudo, parece ser unânime no discurso em Lisboa que a “expectativa social” se associa a um sentido de esperança neste ensino, para os alunos terem a possibilidade de “continuidade de estudos”.

Figura 97- Matriz nodal por "expectativa social" e "classificações" dos alunos



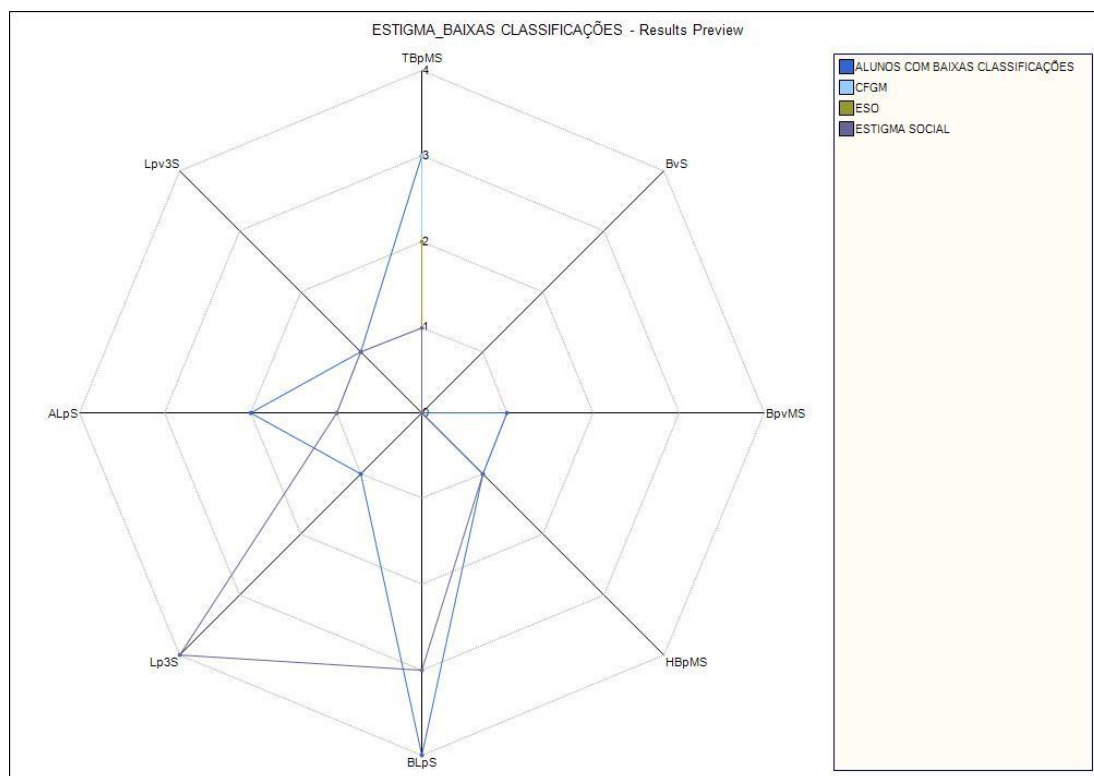
Fonte: elaboração própria

Todos os entrevistados em Lisboa parecem refletir o mesmo pensamento “...a seleção é um pouco feita pelos restos, que são inseridos nos cursos profissionais, os alunos que têm retenções, os que não querem estudar, que são problemáticos, com problemas de integração e de aprendizagem...” (ALpS); e em “...muitas destas questões vêm por o aluno não vir vocacionado e em segundo lugar por sentir que isto é o fim de linha, pensa que isto é uma oportunidade meio perdida ou meio desesperada dele fazer qualquer coisa na vida..” (BLpS); são alunos que “... para mim, segundo uma tendência muito errada, eram canalizados por alguns diretores de turma que diziam “tu és muito burrinho tens de ir para um curso profissional”( Lp3S).

Pela rede nodal dos nodes classificados nesta amostra, representados na figura 98, podemos observar que o “estigma” e “baixas classificações” encontram-se associados em todas as escolas de Lisboa e apenas nas escolas públicas em Barcelona.

Contudo, associado também ao “estigma” encontram-se em Barcelona os alunos que frequentam o “CFGM” e a “ESO”, presente no discurso das escolas TBpMS e HBpMS.

Figura 98 - Representação Esquemática das fontes, por "estigma" e "baixas classificações"



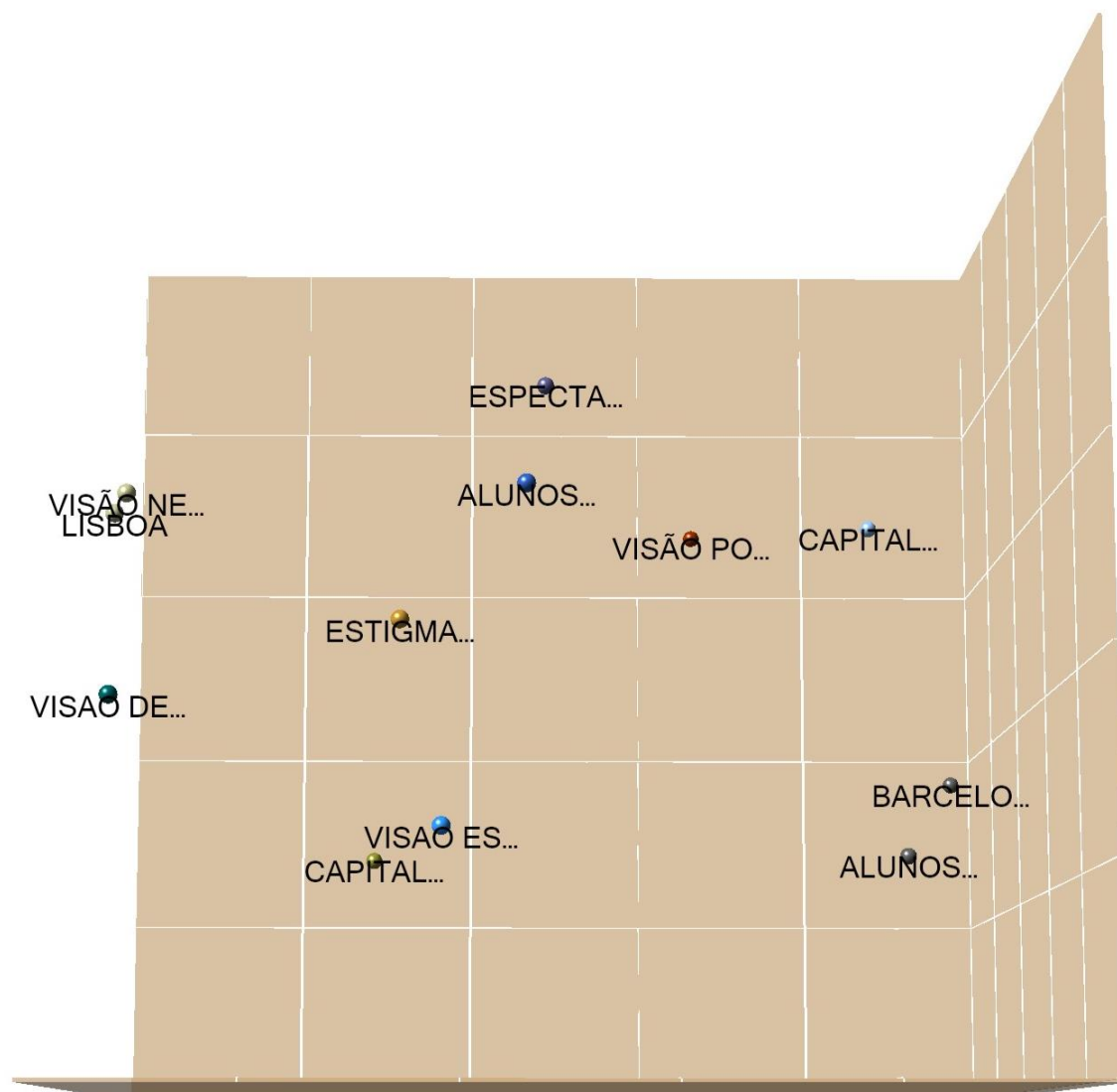
Fonte: elaboração própria

Existe desta forma uma diferenciação de dois *clusters* nas duas cidades. Estes *clusters*, observados na figura 97, são as classificações dos alunos nas duas cidades. Um *cluster* diferencia-se pelas altas classificações associadas à visão de Barcelona e o outro às baixas classificações pela visão de Lisboa. Contudo, em Barcelona, o grau médio é relacionado com o mercado de trabalho, enquanto o grau superior é percecionado com os melhores alunos e os eleitos da sociedade.

Elaborou-se uma diferenciação de *clusters* por semelhança de nodes codificados e podemos analisar uma separação de tipos de ensino profissional nas duas cidades. Pela figura 99 conseguimos discutir os conceitos associados aos alunos que frequentam ambos os ensinos nas duas cidades.

As entrevistas em Lisboa encontram-se mais próximas de uma "visão negativa" e "descrente", enquanto as entrevistas em Barcelona se associam mais a "alunos de altas classificações".

Figura 99 – Representação em *clusters* dos nodes “expectativa”, “visão”, “capital” e cidades por semelhança de codificação

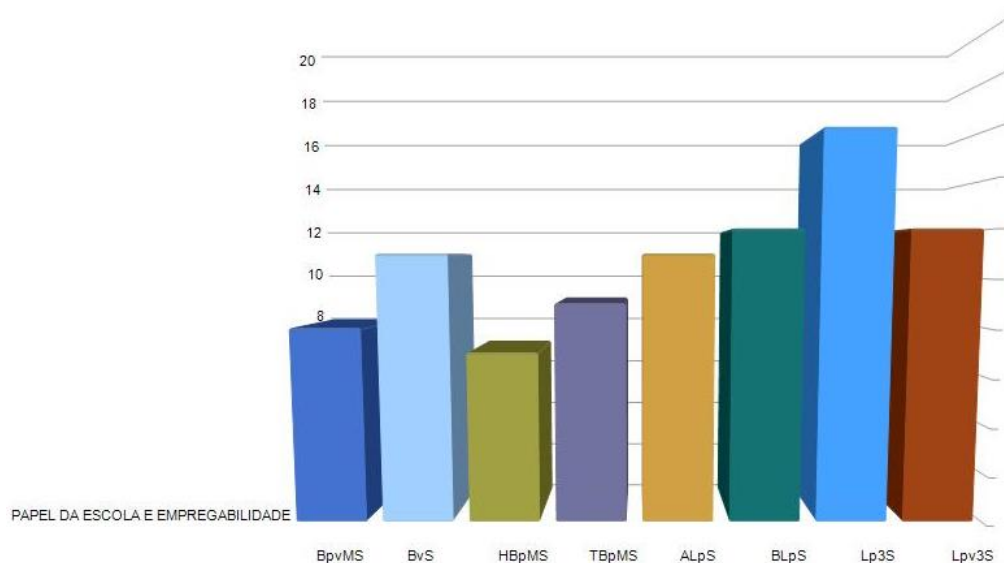


Fonte: elaboração própria

Afastado deste espectro encontra-se o “estigma” entre uma “visão de esperança”, uma “visão negativa” e uma “visão positiva”. Mas associado a um “capital alto” encontra-se a “visão positiva” mais próxima das entrevistas de Barcelona”. O modelo hipotético-teórico usado na figura 82 começa a definir-se e a encontrar semelhanças com o constructo da análise inicial, delineando-se novas deduções e conceptualizações dos nodes.

No node “papel da escola e empregabilidade”( figura 100), discute-se a importância da escola na empregabilidade dos jovens. Este node ramificou-se em cinco nodes\_filhos (papel necessário com o tecido empresarial, papel fraco com o tecido empresarial, papel do diploma, desenvolvimento humano, boa história, e gip), exemplificado na figura 101.

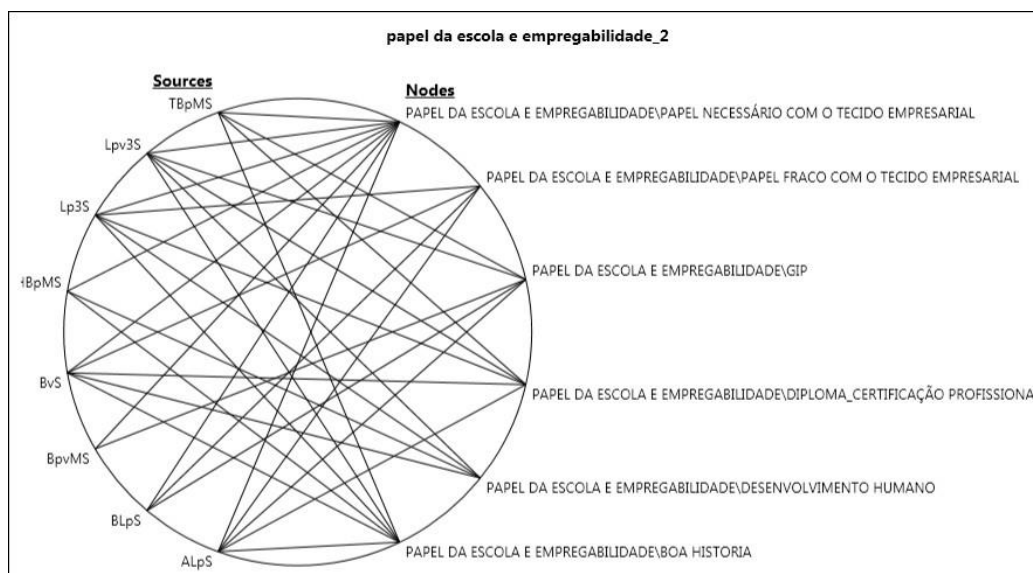
Figura 100 - Representação do node "papel da escola e empregabilidade"



Fonte: elaboração própria

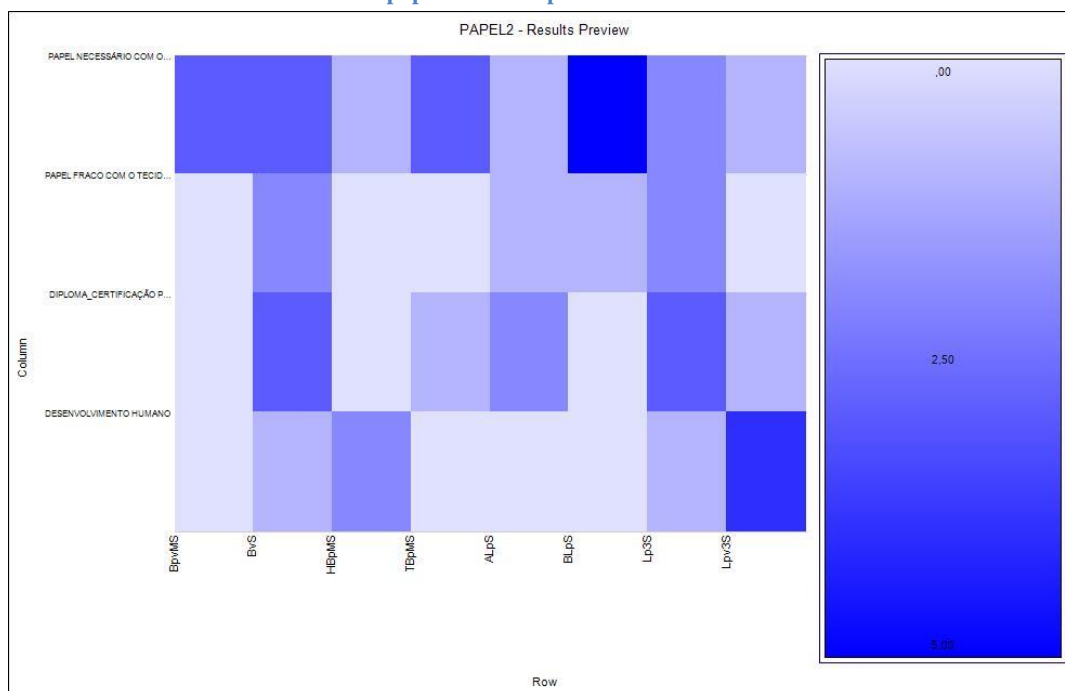
Em todas as entrevistas realizadas mostra-se uma necessidade de haver uma relação com os empresários da região, embora em Barcelona na escola privada (BvS), se retrate esta ligação como fraca, mas não inexistente, não se configurando da mesma forma em Lisboa.

Figura 101 - Representação esquemática dos sub\_nodes do "papel da escola e empregabilidade"



Fonte: elaboração própria

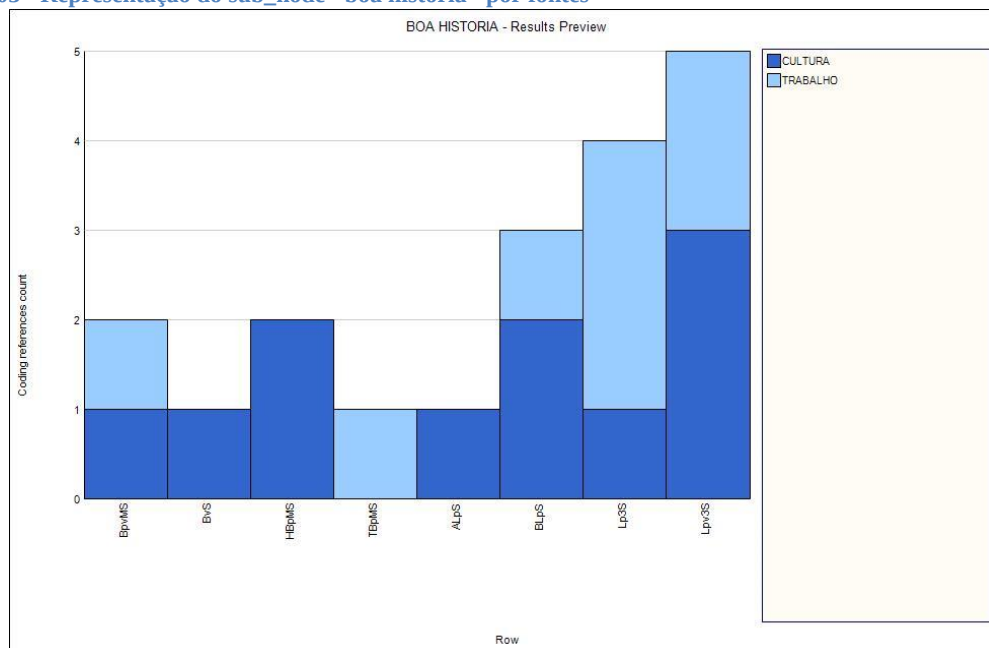
Figura 102 - Matriz nodal dos sub\_nodes do papel da escola por fontes



Fonte: elaboração própria

Através da matriz nodal da figura 102, podemos observar que o papel da escola, embora necessário, é entendido mais como desenvolvimento humano do que como ponte entre empresa. Todos revelam ser importante o papel do diploma para a certificação do jovem no mercado de trabalho, embora esta característica seja mais frequentemente retratada nas entrevistas de Lisboa.

Figura 103 - Representação do sub\_node "boa história" por fontes



Fonte: elaboração própria

Curiosamente, podemos observar que as boas histórias que nos contam os diretores e coordenadores das escolas, em Barcelona, ao contrário do que seria de esperar, estão frequentemente associadas às progressões pelo nível intelectual e não tanto pela perceção do encaminhamento ao nível do mercado de trabalho, como se verifica em Lisboa. Excetuando uma escola, a ALps, todas parecem aliar a ideia de boa história à inserção no mercado de trabalho dos seus alunos, “...acabaram o curso... foram trabalhar para a área. Foi um caso de sucesso”(Lpv3S, Ref.1); *outros criavam as suas próprias agências de marketing, de publicidade, de eventos...(Lp3S, ef.2)*, contudo também é referida a progressão intelectual. Em Barcelona, a ideia de boa história associada ao trabalho aparece em apenas duas escolas, uma pública - privada e outra pública, associando-se mais à lógica da progressão intelectual, como se pode observar na figura 103.

Figura 104 - – Representação em *clusters* dos nodes “expetativa”, “visão”, “capital”, “estigma”, “papel da escola e empregabilidade”, “handicaps” e “papel fraco” ou “papel forte” por semelhança de codificação

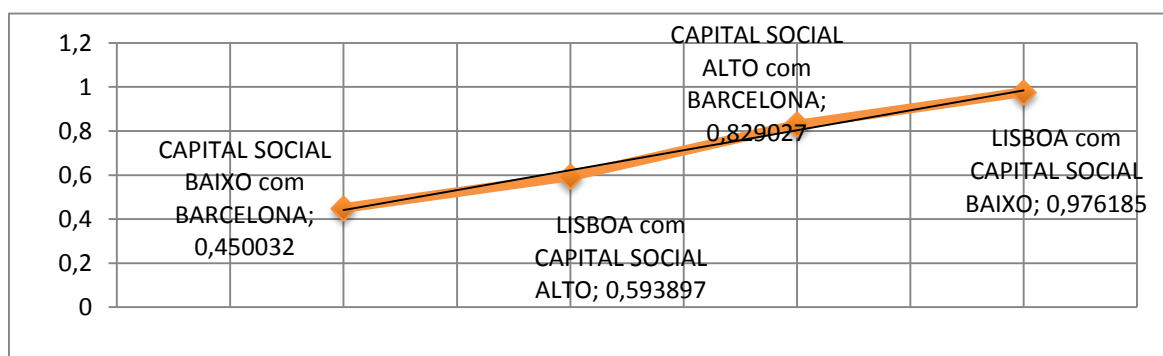


Fonte: elaboração própria

Continuando a pesquisar a estrutura nodal da nossa amostra, pretendemos mostrar como se relacionam os nodes agora estudados com os *clusters* já analisados. Pela figura 104 identificámos a contínua existência dos *clusters* “alunos de baixas classificações” e “alunos de altas classificações”. Nesta figura estes *clusters* aparecem associados ao papel da formação profissional e da escola na empregabilidade e a expectativa social e de trabalho próximas do valor do estigma já analisado.

Podemos observar que a expectativa de trabalho está mais próxima da visão positiva do ensino profissional na nossa pesquisa. As nossas análises anteriores levaram-nos a colocar a variável “expectativa de trabalho” mais próxima da variável “CFGM”, mas também mais próxima da variável “expectativa social” através desta análise. Isto pode querer traduzir-se numa significação de valores sociais dos alunos com capital social escolar alto e alunos com capital social baixo, perante a expectativa que a sociedade tem sobre o seu papel na e para a sociedade de uma forma geral. Como vimos anteriormente o estigma social está associado a alunos de baixas classificações em ambas as cidades, contudo a expectativa social perante estes alunos é o mercado de trabalho, associado de uma forma diferente ao papel da escola em ambas as cidades.

Figura 105 - Análise da reta do coeficiente de Pearson entre o node "capital" e cidades

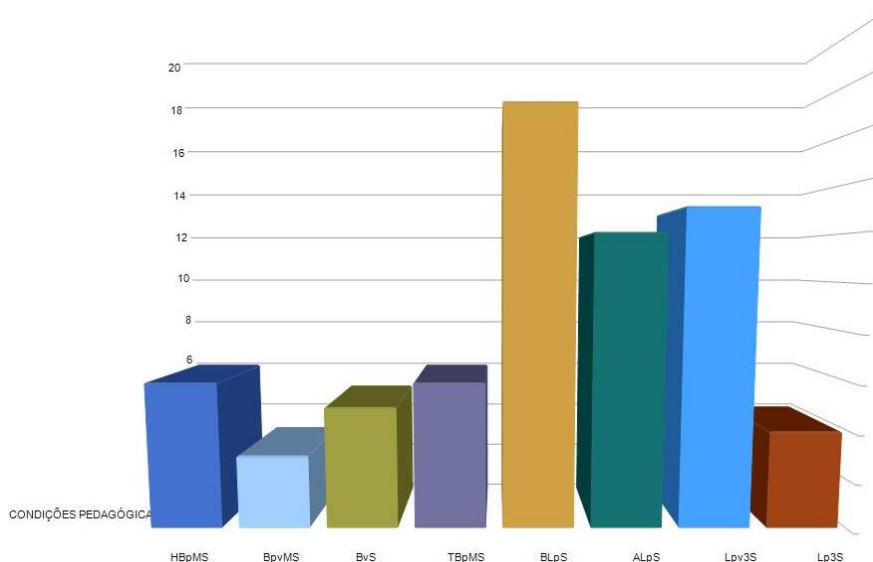


Fonte: elaboração própria

Associando os nodes pela análise do coeficiente de Pearson (figura 105), verificamos que o capital social alto tem uma forte associação ao node Barcelona, com valores superiores a 0,8, enquanto o node capital social baixo tem uma forte associação ao node Lisboa, com um valor acima de 0,9. Contudo, a associação do capital baixo a Barcelona verifica-se com um coeficiente abaixo de 0,5. Por esta análise podemos deduzir que, quanto maior a associação do capital social alto a Barcelona, maior será a correlação, enquanto em Lisboa a correlação mais forte será associada ao capital social baixo.

Na figura 106 pretende-se mostrar a codificação do node “condições pedagógicas” onde se analisam e identificam as características das políticas educativas inerentes à escola, currículo e país.

Figura 106 - Representação do node "Condições pedagógicas"



Fonte: elaboração própria

Dos nodes\_filhos analisados constatou-se que em ambas as cidades a seleção de professores é realizada quer pela escola, quer pelo ministério, mas de formas diferentes. Em Barcelona os critérios de seleção, embora fundamentados pelo ministério a nível nacional, são realizados por província e pelo Ajuntament de Barcelona, existindo sempre duas listas. Já em Lisboa a seleção é sempre feita pelo ministério, existindo apenas uma lista.

No entanto, em ambas as cidades, foi possível detetar um descontentamento, nomeadamente nas escolas públicas, relativamente ao facto de não poder seleccionar os professores diretamente, como se pode confirmar pelo comentário feito por um diretor das escolas em Barcelona,

*“...M'agrada triar els mestres així com l'elecció dels professors ... per al meu projecte educatiu. Perfils que complementen aquesta missió. La classe podria ser menys hàbil i més actiu ... més prop de la feina. Particularment em valorava els empleats que treballen a les empreses, perquè saben el que està succeint en el mercat de treball i els agradaria tenir el poder de fer contractes amb més d'un any...”* Reference 1 - 8,35% (HBP)

Em Lisboa o descontentamento verifica-se não só na seleção de profissionais, mas também na falta de formação e preparação destes profissionais para estar no ensino

profissional, como comenta um dos diretores de uma das escolas em Lisboa, “...Isto teve logo uma questão, os professores não estão preparados para o ensino por módulos, não estão!...”Reference 2 - 2,99% Coverage (BLPS). Outro diretor refere mesmo que a seleção realizada para as escolas públicas não pode ser feita da mesma forma que no ensino regular.

*“...outro problema é o tipo de massa humana que temos para gerir estes cursos, para lecionar, não há formação por parte dos formadores, então nestas escolas que não são privadas, na escola pública nós não podemos escolher as pessoas, elas vêm por concurso e por vezes são professores sem o mínimo perfil para lecionar um curso profissional...”* Reference 1 - 1,37% (LP3S)

Outro diretor da escola pública comenta o fato de não haver uma continuidade científica e pedagógica ao nível da preparação destes profissionais,

*“...O problema é que muitos professores este ano dão profissionais, para o ano já estão no regular, depois voltam ao profissional, outros têm cursos gerais e profissionais em simultâneo e depois da uma grande confusão. A meu ver os professores deveriam poder optar e não estar em simultâneo nos dois lados, isso depois mesmo em termos de carga horaria, em relação com as horas... é tudo muito complicado. Até se devia ver quem tem melhor perfil para dar os profissionais e assim adequar...”* Reference 1 - 2,10% (ALPS)

Outra temática analisada nas nossas entrevistas foi a seleção de alunos. Em Barcelona sabemos que os alunos estão fora da escolaridade obrigatória, quando escolhem o ensino profissional e sabemos também que a entrada para os diferentes ciclos é feita por exames, não havendo uma discussão temática sobre este assunto nesta região. Não obstante, em Lisboa, esta temática foi muito discutida nas nossas entrevistas mostrando acima de tudo, nas escolas públicas, um descontentamento relacionado com a forma como é feita a seriação e seleção destes jovens para o ensino profissional. Um dos diretores de uma das escolas do nosso estudo mostra-nos que:

*“..Não há seleção. O aluno que quer ir vai. A psicóloga diz que deve ir para o curso, ou mesmo o diretor de turma diz que o aluno deverá ir porque tem estas ou outras características, há ainda os que são os pais ou os amigos que condicionam a escolha. Não há qualquer controle que deveria de haver...”* References 2-3 - 1,21% (LP3S).

Nas escolas em Portugal os diretores revelam que não existe uma seleção e que tal pode contribuir assim para desvalorização deste ensino, afirmando que o ensino obrigatório pode ser entendido como o prolongamento da juventude, declarando que, “..a obrigatoriedade vai obrigar os alunos a andarem cá...” Reference 1 - 0,23% (ALPS) e segue dizendo, “...Se eles tinham a ideia que não valia a pena e agora tendo de continuar, pensam que seguindo os

profissionais é mais fácil terminar. “ Reference 2 - 0,57%

Outros referem que ainda há muito a discutir, pois deverá ser discutida também e referenciado nas políticas educativas a idade do jovem, pois

*“...Neste momento ainda não está bem determinado o que é que vai acontecer aos alunos porque há vários casos. O aluno que sai do 9º ano com 15 anos mas há o aluno com 17, que está a 1 ano de terminar a escolaridade e o profissional tem 3 anos, se ele fizer o 10º ano no profissional fica sem nada, porque os profissionais são organizados em bloco. Cada disciplina tem x horas e só quando a disciplina está concluída é que conta. Enquanto no prosseguimento de estudos eu posso terminar no 10º ano e depois vou para o 11º. Aqui ou não acaba o curso ou está tudo por fazer. Por isso o Ministério tem de arranjar um mecanismo qualquer, nem que seja um ano terminal de uma formação qualquer, que permita a um aluno que já não quer concluir e tem idade para andar cá mais um ano. Se ele acabar o 9º ano com 18 anos, penso que é lamentável mas está feito...Existe um mimetismo por parte da nossa governação central..”* Reference 2 - 3,16% (BLPS)

Se observarmos a figura 107 podemos deduzir que Lisboa foi a única região que se centrou na temática da não seleção de alunos no node das políticas educativas, pelo facto da escolaridade obrigatória poder levar ao prolongamento da juventude. Em duas das escolas estudadas, cerca de 28,57% e 35,71% da nossa conversa centrou-se na questão dos estudos de mercado sobre as temáticas das condições pedagógicas no node das políticas educativas. Estes diretores evidenciam a necessidade de haver estudos na sociedade que lhes possibilitem conhecer as saídas profissionais de determinados cursos, pois reconhecem que o valor do diploma por si só não tem impacto na sociedade, se não for requisitado pelas empresas.

Alguns revelam conhecer as coisas pelo senso comum e que ajudaria imenso haver um estudo que os pudesse orientar. Na ideia do diretor de uma das escolas,

*“... há cursos que não terão tanta expectativa de mercado de trabalho, mas esta é a minha perspetiva, mas claro esta é a minha perceção como professor, agora não há um gráfico, um estudo que me diga que é assim, que há mais empresas num determinado setor ou noutro...”* Reference 2 - 1,19% (ALPS)

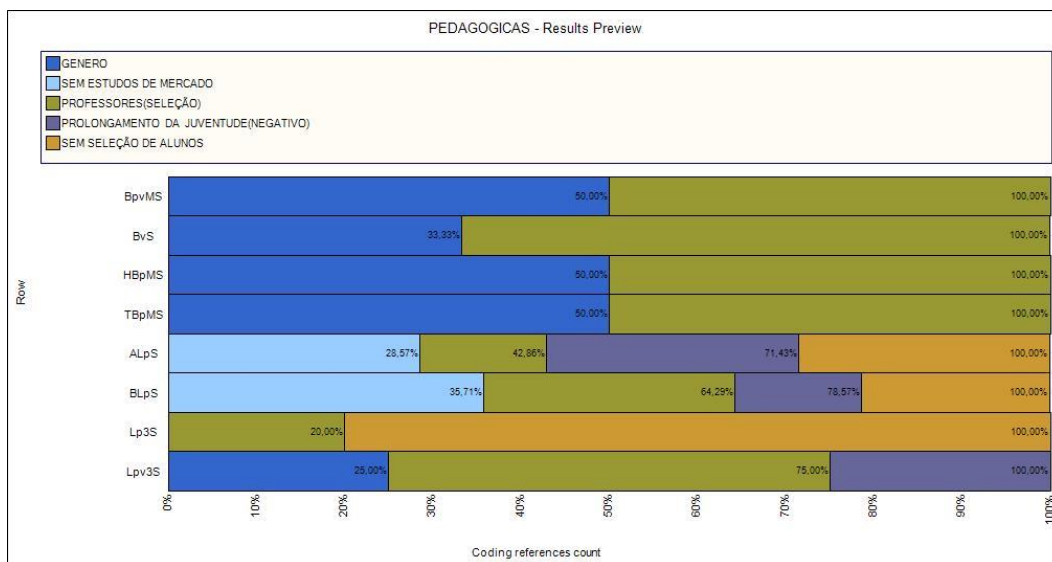
O contacto com as empresas só existe na altura de determinar os estágios para os alunos no último ano. Um dos diretores segue dizendo:

*“...é aquela sensação que nós temos, pelo contacto que temos com as empresas quando estabelecemos os protocolos todos os anos para fazer os estágios, em que eles dizem isto está mal, mas tem algum aluno com estas ou aquelas características? Ai tentamos canalizar o aluno que a partida nos sabemos que esta mais disponível para trabalhar naquela área. Mas este ano como lhe disse, foi um ano muito mau...”* Reference 3 - 1,06% (BLPS)

Este diretor refere mesmo que se tivesse essa informação tudo seria mais simples, até mesmo para a organização da escola e da credibilidade dos cursos que leciona

“...Nós temos um mecanismo, que não sei se sabe, que é assim. Eu pretendo abrir um curso e se eu não tiver x alunos ele não abre. Isto significa o seguinte: eu posso ter aqui na escola um conjunto de professores que à partida são daquele curso. Se eu não tiver alunos para abrir aquele curso os professores vão dar outra coisa qualquer ou vão para horário zero. Por muito que isso me custe eu posso ter uma situação extrema em que alguns professores ficam sem serviço letivo, porque não há alunos para um determinado curso. Mas se, pelo contrário, eu tivesse uma informação que os alunos daquele curso tinham emprego, eu não digo certo, mas com uma grande probabilidade de acontecer, isso era uma mais-valia para a escola...” Reference 4 - 1,87% (BPLS)

Figura 107 - Representação esquemática do sub\_nodes das condições pedagógicas por fontes da entrevista



Fonte: elaboração própria

Quando confrontado com a ideia dos seus cursos fecharem, induzidos por um estudo de mercado, responde:

“...Para mim não tinha problema nenhum, para mim era ótimo, o curso fecha por natureza, mas por outro lado eu podia dizer aos alunos, não invistam nesse curso porque esse curso não tem empregabilidade. Normalmente, regulamos isso um bocadinho por aquilo que vamos sendo informados. E na maior parte dos casos aquilo que hoje funciona, o que nos faz funcionar mesmo é a procura de alunos.” Reference 5 - 1,07% (BPLS)

Cerca de 50% da nossa conversa com os diretores das escolas em Barcelona, centra-se na temática das políticas de género, onde referenciam que, dependendo do curso, as mulheres são frequentemente mais trabalhadoras academicamente, mas associam a “força” ao

homem. Quando confrontados com os dados e sugestões da OCDE na políticas de igualdade de género na formação, alguns respondem que existem cursos mais familiarizados para o homem, mas na sua escola a percentagem de mulheres inscritas é muito grande.

*“...No depèn de nosotros, la formació ser capaç de tratar de coincidir ambas les entrades. Però les tendances mas masculinizadas certs cursos tendeixen a anotar bé les diferències... » Reference 1 - 5,96% (BPVMS). “..A la nostra família professional, les dones tenen una presència quasi el 50%, i van en augment..” Reference 1 - 2,62%*

Alguns referem ainda que a imagem social é muito importante, mesmo contendo professoras a leccionar alguns tipos de cursos, que à partida se identificam com uma reminiscência masculina.

*“..A causa que devalua el mite i aconsegueix grans avantatges. La imatge social té una gran influència. Contenir els mestres en les classes també ajuda, ja que dóna una imatge de la valoració de la igualtat de gènere. El ritme de treball també canvia”. Reference 1 - 3,92% (HBPMS)*

Um dos diretores de uma escola pública refere que têm um trabalho publicitário e de marketing para a sua escola, que exhibe algumas imagens de alunas em trabalho vulgarmente associado ao homem.

*“..Hi ha estereotips de dones i homes. Per exemple, el mecànic s'alia A la força física de l'home i de la dona. En salut hi ha un 90% de mulhers i administració és de 70%. Avui dia la dona no s'obté un treball que té la força física. Qualsevol home o dona pot fer qualsevol tipus de treball, és una qüestió de la societat. Aquí, la nostra publicitat constitueix una estratègia senzilla dones fotografiades en treballs mecànics. La dona d'avui en dia produeix resultats que treballa, no vol dir que són millors, però en general passa...”Reference 1 - 6,45% (TBPMS)*

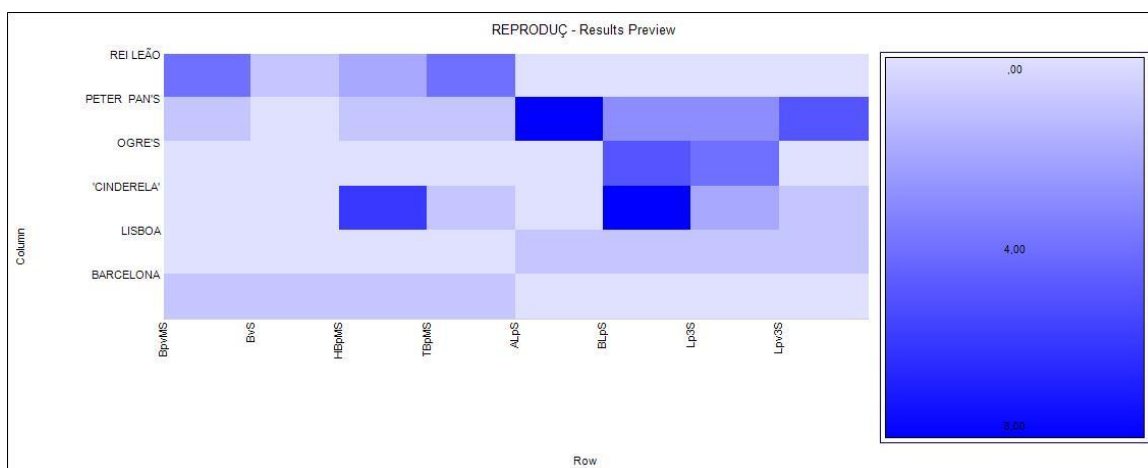
Na região de Lisboa será curioso observar que a única escola que mostra sinais de preocupação em questões de género é uma escola semiprivada, em que o diretor é uma mulher e que nos disse:

*“...Uma vez vi uma reportagem duma mulher que era estivadora....Podemos pensar...fantástico! Ou podemos pensar...que horror, isto é uma profissão para homem! Depende...depende da forma de pensar do nosso país. As empresas, se aceitarem raparigas, era bom pois elas iam trabalhar muito melhor do que os seus colegas....mas pensar nas obras....no ambiente...hum, não vejo muita mudança. o desempenho das raparigas é superior...uma herança cultural...é um estigma, talvez se mudarmos as políticas de natalidade talvez mude estes pensamentos..” Reference 1 - 6,38% (LPV3S)*

A partir da análise textual das nossas entrevistas, analisamos a estrutura e o conteúdo

da representação social e cultural destes diretores sobre o ensino profissional. Ressaltamos um esquema representacional central como se pode observar na figura 110, baseado nas boas histórias, na definição de competências, na opinião sobre os alunos que frequentam este ensino e nas temáticas das políticas educativas discutidas. Expressam-se valores diferentes e estes elementos representacionais mostram processos sociocognitivos, intersubjetivos e relacionais difíceis, sob representações particulares polimórficas e polissêmicas. Qualquer representação é organizada em torno de elementos representacionais sobre os quais pretendemos mostrar uma ideia central da representação, expressando desta forma a sensibilidade do grupo sobre o objeto de representação, o ensino profissional. A análise permite identificar uma representação autónoma e uma parte consensual da representação sobre a qual os grupos entrevistados concordam com mais facilidade.

**Figura 108 - Matriz nodal, por fontes, das representações culturais e sociais**



Fonte: elaboração própria

Juntando-nos ao conceito de *habitus* de Bourdieu, comum em toda a nossa investigação, podemos observar que cada diretor, nas duas regiões estudadas, utiliza as opiniões e atitudes adquiridas durante a sua experiência, obtendo um modo próprio de compreender e adquire uma identidade face ao ensino profissional.

Seguindo os estereótipos das histórias infantis, concentrámos uma especial atenção nos contos que nos revelam a problemática da existência, embora de forma simbólica e que nos oferecem alternativas à simbologia oculta na análise de conteúdo realizada na nossa pesquisa (figura 108).

Pela simbologia da história da Cinderela existe um processo de recuperação, que de

certa forma inicia o método de descoberta e desenvolve possibilidades, potencialidades e polaridades opostas que de início não se perspetivavam. É um desenrolar de novos rumos orientados para um sonhado sucesso. Tal é a perceção de visão comum por alguns dos diretores em Barcelona e em Lisboa, em relação ao ensino profissional. Lembram que esta é a via de eleição para a formação e para o trabalho, afirmando que esta formação reequilibra um ensino que é instável, como se pode verificar na afirmação de HP, “...la formació professional té un paper important per augmentar el grau de formació. La formació reequilibra l'ensenyament que es desequilibra...” Reference 2 - 2,20% (HP). Este ensino é interpretado, principalmente na região de Lisboa, como um ensino que deve ser ainda muito trabalhado e modificado, se pretender ter sucesso, revelando uma esperança. A conotação positiva poderá ocorrer por duas vias: pela assimilação do percurso de uma geração à outra, como descrito nas entrevistas de Lisboa ou pela fissura que entreabre para o ensino superior, catapultando de ensino em ensino, apresentando semelhanças à simbologia do conto de Peter Pan, quando se referem ao ensino profissional como uma modalidade ensino, no qual o jovem encontra a facilidade de terminar os seus estudos e prolongar a sua juventude. Como Peter Pan estes jovens também deambulam entre mundos, ora estão no académico ora lhes é possibilitado o mundo de trabalho com um diploma. Ora o desejável seria integrarem-se nesse mundo adulto mas, como no conto, esse mundo adulto é representado como mau e indesejável. Um dos diretores comenta, em relação a um aluno:

*“...Foi repescado do fundo de desemprego e após os 3 anos apresentou uma PAP em que refletiu sobre a alteração de vida, pois ele já estava numa vida desviante,...Reference 7 - 0,68% (ALPS); “...Depois inscreveu-se num curso específico de grau superior...” Reference 8 - 0,25%*

A permanência na frequência dos estudos aparece sempre como a via eleita, contrariamente ao que seria preferível neste ensino. Como se estes alunos usassem esta via para continuar a estudar e não para trabalhar, como se pretendia. Nestas entrevistas existe de certa forma uma personificação ao prolongamento da juventude, mostrando os jovens como Peter Pan's, deambulando entre vias, prolongando tomada de decisões e mantendo uma via falaciosamente segura. Outro diretor conta-nos a história de um dos seus alunos que não aceita o lugar de emprego para poder ir para a universidade.

*“...Tenho por exemplo o caso de um aluno que fez um estágio numa empresa ligada à SIC. Gostaram muito dele, ofereceram um excelente ordenado para ele lá ficar após o estágio e ele não aceitou por uma coisa... quis seguir para o ensino*

*superior dentro da área em que estava a trabalhar e fazer Comunicação Social no INP...” Reference 2 - 1,27% (LP3S). “...Foi a vontade de progredir de ir mais além. Portanto, ele gostou realmente do curso que fez, gostou do mundo e do ambiente em que estava integrado, mas tinha força de vontade para ser mais, acho que isso foi importante...” Reference 3 - 0,89%*

Em todas as entrevistas realizadas em Lisboa está presente um sentimento de descontentamento e de tristeza que norteia o discurso dos diretores. Fazem lembrar a representação dos defeitos na história do Ogre, ampliando-se a distinção de classes e mostrando uma sociedade discriminatória, como se pode descortinar no discurso deste diretor:

*“...na maior parte dos casos o que me custa mais é ver que os alunos são encaminhados para os profissionais como último recurso, o fim da linha..” Reference 1 - 0,37% (BJPS); “...O curso profissional é visto como uma menos valia para o aluno que é encaminhado para cá, porque não conseguia fazer mais nada, ele próprio chega cá e contribui para que o curso continue a ter essa imagem, que vai passar para os que vêm a seguir, de que de facto o curso é uma menos valia...” Reference 3 - 0,76%; “..O nosso caso é genérico, porque estamos no fim da linha, só nos aparecem alunos que as outras escolas não quiseram.” Reference 4 - 0,60%; “...São alunos problemáticos, ou estão ocupados ou não se faz nada deles...” Reference 5 - 0,18%*

Difícilmente se consegue reconhecer o belo no meio do desprendimento do quotidiano social, como se pode analisar no discurso deste diretor,

*“...alunos que para mim, segundo uma tendência muito errada, eram canalizados por alguns diretores de turma que diziam “tu és muito burrinho tens de ir para um curso profissional..” Reference 1 - 0,71% (LP3S); “..O que se passou é que havia uma estigmatização desses alunos mais fracos canalizando-os para os cursos profissionais..” Reference 2 - 0,48%; “...As empresas estão abertas a receber esses jovens, mas depois chegam la indivíduos que vêm de famílias destruídas, de percursos de ensino como este que infelizmente não são os melhores... eles chegam muito fragilizados a um primeiro emprego, a um primeiro trabalho, a um primeiro estágio, chegam com muitas deficiências e as empresas também desanimam depois com isso...” Reference 3 - 1,50%*

Todavia, nas entrevistas em Barcelona, pela análise realizada pudemos observar que apesar de haver duas formas de consciência social sobre os percursos profissionais, a via de ensino profissional é uma via respeitada e reconhecida socialmente para o mercado de trabalho, como nos afirma um dos diretores de uma das escolas públicas.

*“...Creo que l'objectivo de la formació es la inserció laboral, formació des joves, ja que segue el CFGM o CFGS..” Reference 1 - 3,04% (BPVMS) “..Un joven que va estudiar dibuix i internacional va guanyar un premio .... aquí .... i estudia la formació profesional..” Reference 4 - 3,29%*

Um dos diretores de uma escola privada chega mesmo a afirmar que os seus alunos seguem uma cultura da escola, mostrando uma reprodução cultural no trabalho e na sociedade.

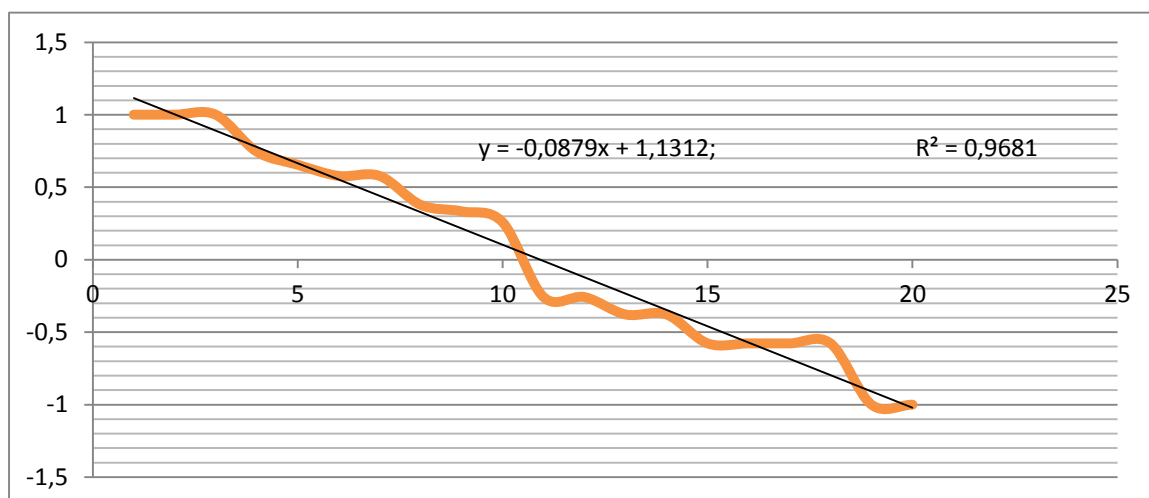
*“...Alguns estudiants es convertixen en mestres d'aquí. Tienen experiències professionals i han estudiat aquí, tenen una cultura com la nostra ... i podem trobar bons companys...”* Reference 1 - 8,53% (BVS)

Outro dos diretores, também de uma das escolas públicas, chega mesmo a referir o sistema dual que está a ser implementado na Catalunha, como forma de representar a via profissional e os ciclos de graduação, como rumo eleito para a formação e inserção no mercado de trabalho:

*“...Tot i que la tendència de Catalunya és fomentar el dual, amb tres dies de treball i dos dies d'escola...”* Reference 1 - 2,35% (TBP) *“...En el sistema dual de l'empresa i la formació d'aquesta societat, tienen una formació específica per a aquesta empresa...”* Reference 2 - 1,44%

Apesar de haver diferenças consideráveis entre os ciclos de formação de grau superior e médio, existe uma personificação comparativa à história do Rei Leão, indiscutivelmente o rei da selva. Também na história do Rei Leão há diferenças entre animais que vivem no reino e outros que vivem fora, mostrando que nem todos os grupos partilham o mesmo status social. Há de facto aqui um apelo à submissão dos sujeitos à ordem dominante, às normas sociais, marcando a importância da manutenção das hierarquias sociais, valorizando a sobrevivência do mais forte, mantendo desta forma um darwinismo social.

**Figura 109 - Análise da reta de coeficiente de Pearson entre os nodes das metáforas, cidades e "capital social alto e baixo"**



Fonte: elaboração própria

O coeficiente de determinação  $R^2$ , pela observação da figura 109, revela que 96% da proporção dos nodes são explicados pelo modelo, ou seja, os nodes são correlacionados entre si pelo coeficiente de Pearson, como se pode observar na tabela XXX. O coeficiente de correlação é perfeito entre os nodes “Rei Leão”, “Barcelona” e “Capital social alto” e tem um efeito negativo perfeito de valor -1, entre os nodes “Lisboa”, indicando que quanto mais se reconhece o valor do capital social alto e a comparação com o Rei Leão, menos se atribuem esses valores a Lisboa. Por oposição existe um valor do coeficiente de Pearson considerado alto de 0,7 entre os nodes “Cinderela”, “Peter Pan” e “capital social baixo”, reportando-nos à correlação forte entre estes nodes. Este efeito é negativo quando colocado com o node “capital social alto”, podendo deduzir-se que os nodes não se relacionam ou têm um efeito inverso. Existe um efeito positivo de 0,6 de correlação entre o node “Lisboa” e “capital social baixo” e um efeito de correlação positivo de valor 1, entre o node “Barcelona” e “capital social alto”. Indicando uma relação perfeita observada nas entrevistas analisadas, entre o capital social e escolar alto e Barcelona e uma relação moderada entre o capital social baixo e Lisboa.

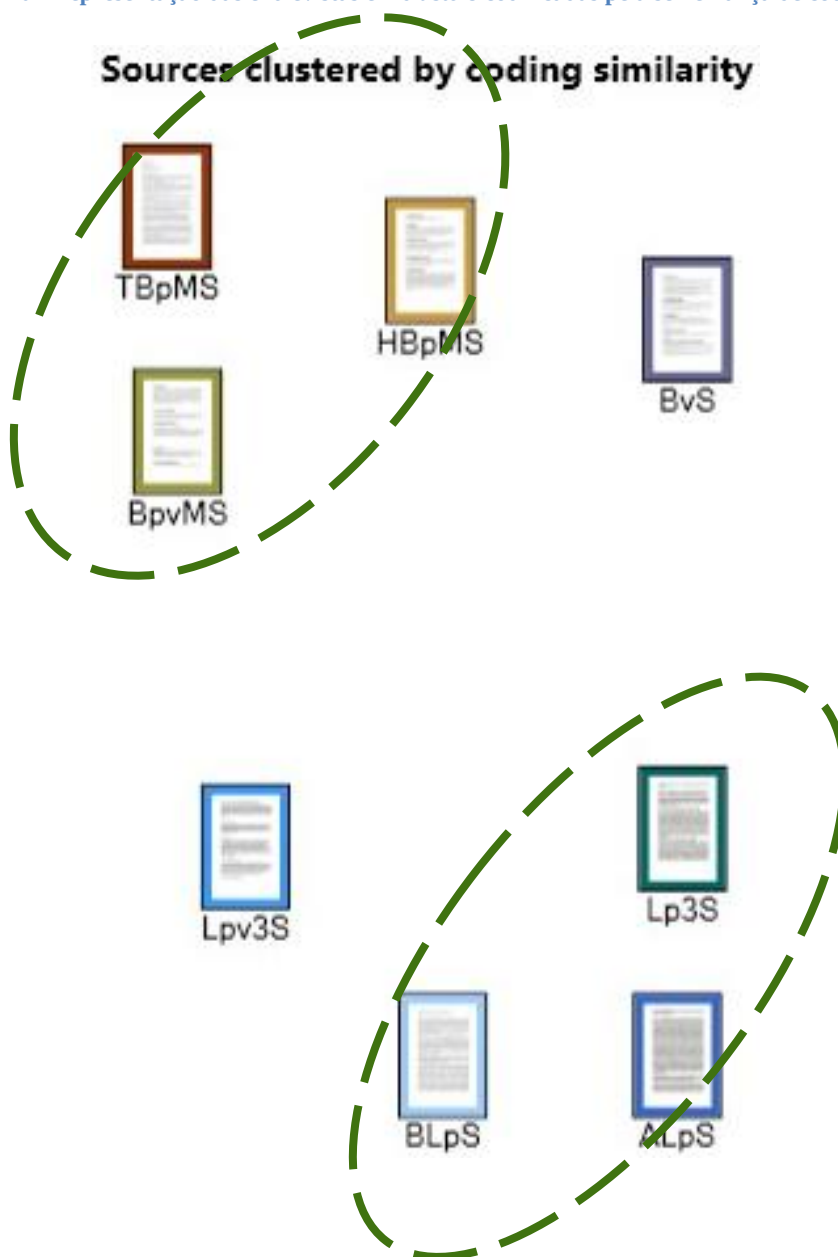
**Tabela XXXIV- Coeficiente do Pearson entre os nodes A e B**

| <b>Node A</b>                   | <b>Node B</b>                   | <b>Coeficiente de Pearson</b> |
|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| CAPITAL SOCIAL ALTO             | BARCELONA                       | 1                             |
| REI LEÃO                        | BARCELONA                       | 1                             |
| REI LEÃO                        | CAPITAL SOCIAL ALTO             | 1                             |
| CINDERELA                       | CAPITAL SOCIAL E CULTURAL BAIXO | 0,745356                      |
| PETER PAN'S                     | CAPITAL SOCIAL E CULTURAL BAIXO | 0,654654                      |
| LISBOA                          | CAPITAL SOCIAL E CULTURAL BAIXO | 0,57735                       |
| OGRE'S                          | LISBOA                          | 0,57735                       |
| PETER PAN'S                     | LISBOA                          | 0,377964                      |
| OGRE'S                          | CAPITAL SOCIAL E CULTURAL BAIXO | 0,333333                      |
| LISBOA                          | CINDERELA'                      | 0,258199                      |
| CINDERELA                       | BARCELONA                       | -0,258199                     |
| CINDERELA'                      | CAPITAL SOCIAL ALTO             | -0,258199                     |
| PETER PAN'S                     | BARCELONA                       | -0,377964                     |
| PETER PAN'S                     | CAPITAL SOCIAL ALTO             | -0,377964                     |
| CAPITAL SOCIAL E CULTURAL BAIXO | BARCELONA                       | -0,57735                      |
| OGRE'S                          | BARCELONA                       | -0,57735                      |
| OGRE'S                          | CAPITAL SOCIAL ALTO             | -0,57735                      |
| REI LEÃO                        | CAPITAL SOCIAL E CULTURAL BAIXO | -0,57735                      |
| LISBOA                          | CAPITAL SOCIAL ALTO             | -1                            |
| REI LEÃO                        | LISBOA                          | -1                            |
| CAPITAL SOCIAL ALTO             | BARCELONA                       | 1                             |
| REI LEÃO                        | BARCELONA                       | 1                             |

Fonte: elaboração própria

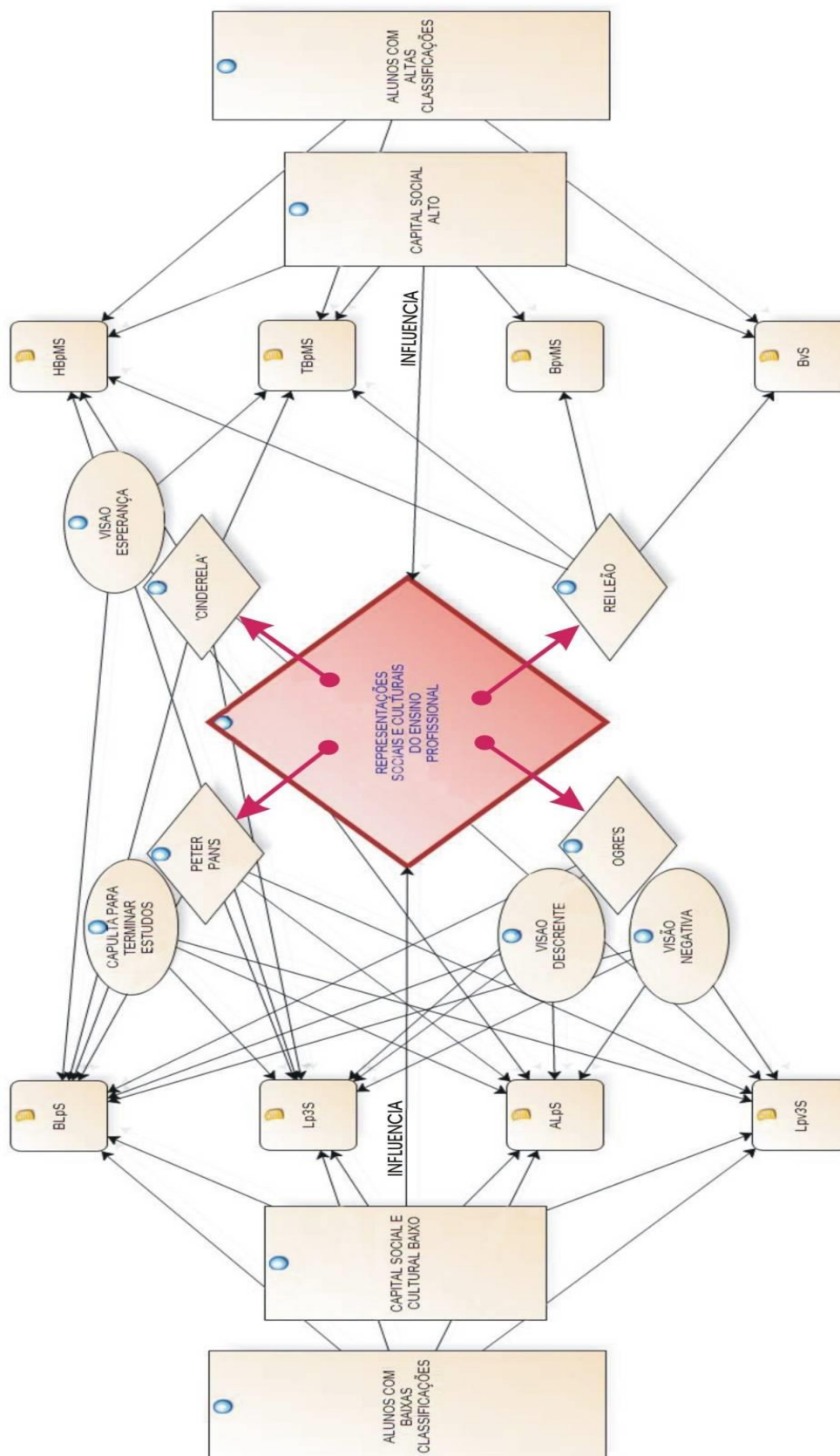
Pela análise de todas as entrevistas e pela similaridade dos textos e das temáticas discutidas em cada uma, podemos codificar em *clusters* as entrevistas mais semelhantes entre si. Pela figura 110 observamos que as entrevistas estão mais próximas entre si, primeiro pela linguagem e a seguir pela representação da escola pública e da escola privada. Tanto em Barcelona como em Lisboa, as escolas públicas estão mais próximas entre si pelo contexto e pela discussão analisada, assim como se pode observar que as escolas privadas de ambas as cidades se destacam por alguma diferença representativa, quer nas políticas quer nas opiniões manifestadas pelos diretores.

Figura 110 - Representação das entrevistas em *clusters* codificadas pela semelhança de codificação



Fonte: elaboração própria

Figura 111 - Modelo das Representações Sociais e Culturais do ensino profissional em Lisboa e Barcelona



Fonte: elaboração própria

Toda a nossa análise levou-nos a construir, em ambas as cidades, um modelo de representações sociais e culturais do Ensino Profissional. Pelo modelo hipotético construído no início deste capítulo podemos ir construindo e representando os nossos conceitos, revisando a nossa temática e conceptualizando a nossa pesquisa, enquadrando-a em análises sucessivas, modelando o modelo representado na figura 111.

O objetivo de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, pois esta não ocorre num vazio social. Desta forma precisamos conter um olhar psicossocial preenchendo o sujeito entrevistado (social) com um mundo interior, resignificando-o através de uma ideologia e imaginário social. Estas representações sociais pretendem constituir elementos essenciais à análise que pretendemos elaborar. Na representação da figura do Ogre, idealizámos uma metáfora sobre o reflexo distorcido, em que a figura forte e corajosa nos aparece como feia e desprovida de cultura, associada a um capital baixo e culturalmente “pobre”. A figura da Cinderela equacionada pela Esperança é igual ao Tempo mais o Desejo, numa simbologia associada à ambição que este ensino tem de conseguir transformar o jovem num ser apto e capaz de sobreviver, numa sociedade mais exigente. O jovem ao qual são dadas várias oportunidades para crescer, mas continuamente se delega a necessária maioridade, como a metáfora de Peter Pan e os Eternos Adolescentes. No discurso dos diretores das escolas, em todas estas representações foi possível associar um descontentamento e uma visão negativista do ensino profissional em Lisboa. Todavia, no discurso dos diretores em Barcelona está presente uma noção de esperança e de uso do ensino profissional, no sentido de se chegar mais longe nas percepções às classes mais privilegiadas, contudo este está permanentemente associado ao ciclo de formação de graduação média, CFGM. Já os jovens que frequentam o ciclo de formação de graduação superior são representados como jovens mais aptos e culturalmente mais preparados para entrar numa via privilegiada. É a sobrevivência do mais forte num meio altamente competitivo, um darwinismo social no qual os meios de partida determinam os meios de chegada e que raramente são colocados à disposição de todos.

*In the fields of observation, chance favors the prepared mind.*

*Louis Pasteur (1822 – 1895)*

(Patton, 2002 p. 260)

## SINTESE

---

No capítulo anterior mostrámos duas diferentes visões sobre o ensino profissional. Essa visão está dependente de interesses e experiências de vida. Sabemos contudo que a cultura formata o que observamos. A nossa socialização orienta-nos no modo como devemos olhar para o mundo à nossa volta e os nossos sistemas de valores modelam a interpretação dos dados que passam à nossa frente.

Este capítulo foi dedicado à pesquisa sob um sistemático rigor de observação onde identificámos as representações sociais e culturais de oito diretores sob uma temática central, enfatizando a importância da consciência política e social, sob opiniões orientadas numa reflexividade social e cultural de uma sociedade. Envolvemo-nos como participantes ativos na pesquisa e separámo-nos da observação como espectadores, sob uma grande maleabilidade entre estas duas variedades distintas e fomos levados a entender um ambiente social. Este ambiente permitiu-nos compreender como interagem os grupos socialmente, qual a frequência dessas interações e a sua identidade social. Tais resultados ajudaram na visualização da projeção que estes diretores fazem sobre o ensino profissional.

Para procurar compreender como e porquê essas perceções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorreremos ao imaginário metafórico dos contos infantis, repletos de significação e socialmente enraizados e partilhados numa sociedade que os justifica. Conseguimos construir um imaginário atribuído ao conceito darwinista da sobrevivência do mais forte, representado pela história do “Rei Leão” associada aos cursos de formação e graduação profissional superior (CFGS) de Barcelona e o conceito sócio imaginário da figura do “Ogre”, articulado à significação do valor atribuído aos cursos profissionais em Lisboa. Ambas as cidades parecem concordar no atributo “Cinderela” para descrever um sentimento de esperança sobre este ensino.

Em Barcelona, esta associação é feita para os cursos de graduação média (CFGM), enquanto em Lisboa é atribuída aos cursos profissionais de uma forma geral. Estes jovens tendo potencialidades académicas ou outras, devem passar ainda por uma fase de acreditação e desenvolvimento, que lhe possa dar maturidade necessária para a inserção no mercado de trabalho.

Existe um sentimento associado ao imaginário do conto do Peter Pan, retratando os jovens deste ensino como eternas crianças que parecem querer viver num imaginário, sem querer crescer e obrigadas a manterem-se sempre jovens e imaturas, galgando anos e vias de ensino sem nunca se definirem.

### **PARTE III- DISCUSSÃO E CONCLUSÕES**

*Because you can name something does not mean you  
understand it.*

*Because you understand it does not mean it can be named*

Halcom Beazley

(Patton, 2002 p. 429)

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

---

*All perception of true is the detection of an analogy.*

Henry David Thoreau

(Patton, 2002 p. 504)

---

Os resultados obtidos na segunda parte desta investigação permitiram salientar alguns fatores que contribuem para uma melhor compreensão das dimensões de vida e de trabalho dos jovens no ensino profissional. A investigação empírica apresentada foi realizada em Barcelona e em Lisboa, de 21 cursos profissionais selecionados, com a participação de seiscentos e quarenta e seis jovens que frequentaram o ensino profissional no último ano de ensino, em quarenta e duas escolas. Optámos por uma metodologia com uma estratégia explanatória sequencial, na medida em que permite analisar os dados da amostra com um peso maior na metodologia quantitativa e modelando a nossa teoria com a metodologia qualitativa. Ambas as metodologias conectam-se no nosso quadro interpretativo teórico, submetendo à verificação o objetivo e hipóteses gerais, definidos na estrutura da tese.

Os jovens na nossa amostra são maioritariamente do género masculino, representando em Lisboa 20,2% da amostra os indivíduos com 18 anos. Já em Barcelona os jovens entre os 22 e os 24 anos de idade representam 19,4% da amostra.

Em Barcelona a média mais baixa de idades encontra-se entre as jovens com 19 anos que frequentam o ciclo profissional de grau superior, sendo também atribuída às jovens do género feminino a representação da média mais alta de idades, aos 20 anos encontram-se a estudar no ciclo de formação de graduação médio.

Os ciclos de grau profissional superior são frequentados por jovens mais novos, enquanto os jovens que frequentam o ciclo de grau profissional médio são mais velhos.

Foi estudada a variável nacionalidade e tanto os jovens em Barcelona como em Lisboa, são maioritariamente da nacionalidade do país residente, bem como os seus pais. Contudo, para esta variável observa-se alguma discrepância de valores entre os países. Para Lisboa a percentagem de jovens com pai de nacionalidade do país residente foi inferior ao observado em Barcelona, observando-se também em Lisboa valores superiores à percentagem do pai com nacionalidade diferente do país residente, o mesmo acontecendo com os valores observados referentes à nacionalidade da mãe.

Analisámos a dependência das variáveis (CFGMCFGs, género CFG e Curso) com as variáveis nacionalidade, nacionalidade dos pais e a sua relação. Pudemos relacionar a frequência do curso por género, havendo uma maior relação entre os jovens do género feminino a frequentar o ciclo de grau superior com nacionalidade espanhola e os jovens do género masculino de outra nacionalidade a frequentar o ciclo médio, evidenciando-se desta forma a influência da nacionalidade na frequência de grau de ensino e género nos estudos.

Também foi estudada a variável habilitações dos pais, de forma a trabalhar a herança cultural recebida, sendo possível observar diferenças significativas entre cidades. Conseguimos observar uma influência das habilitações dos pais por parte das escolhas dos cursos dos seus filhos. Em Barcelona reparámos que a habilitação do pai, a variável escolha de curso e grau de ensino com género (género CFG), estão relacionadas. No entanto, não se verifica qualquer influência da habilitação da mãe na frequência do grau de ensino, observando-se uma relação moderada na escolha do curso, grau de formação e género (género CFG). Em Lisboa, verificámos que a habilitação do pai e a escolha do curso são dependentes; porém, para a habilitação da mãe, não se verifica esta dependência, ou seja, não há qualquer influência das habilitações da mãe na escolha dos cursos dos filhos.

A média de habilitação dos pais para a amostra analisada em Barcelona é o CFGM, grau acima da escolaridade obrigatória e em Lisboa a média das habilitações dos pais é o terceiro ciclo. Dos 320 inquiridos em Barcelona, que forneceram informações sobre o nível académico dos pais, 187 têm pais com igual formação. A instrução do pai é inferior em 48 casos e superior em 85 casos. Dos 326 inquiridos em Lisboa, que forneceram informação sobre o nível académico dos pais, 93 têm pais com igual formação. A instrução do pai é inferior em 58 casos e superior em 175. O número em que a instrução do pai é superior à da mãe excede a situação inversa em quase metade.

Em Portugal sabemos que o acesso aos cursos profissionais se realiza pela via do ensino obrigatório (9ºano) e por matrícula direta. Mas é ao género masculino que se deve uma maior amplitude de acesso, seja pelo ensino obrigatório direto seja por outra forma de aceder a esta via de ensino, passando pelo aconselhamento dos serviços de psicologia da escola. Em Barcelona, contudo, 4,4% dos jovens a frequentar o ciclo médio acedem a este ensino através de uma prova de acesso e 18,4% consegue-o através de cursos de formação inicial. Os jovens que frequentam o ciclo de grau superior entram neste ensino maioritariamente pelo *bachillerato* (33%), ensino obrigatório (33,8%) e outras.

Em Lisboa os níveis de retenção dos jovens a frequentar este ensino são superiores, em relação aos valores registados em Barcelona, tendo sido pesquisadas algumas inferências. Em Barcelona a retenção parece estar diretamente relacionada com o grau de formação, dependente também da frequência de género nesses graus. São mais os jovens que frequentam o CFGM que já ficaram retidos, do que os que frequentam o CFGS que nunca ficaram retidos. Expôs-se que, em Barcelona, a esperança neste ensino para o ingresso no mercado de trabalho parece estar diretamente relacionada com o género masculino e com a frequência no ensino de formação de grau superior. A ambição para arranjar emprego parece estar arrolada com o ciclo de formação de grau médio, enquanto o ciclo de formação de grau superior, parece estar diretamente ligado à continuidade dos estudos. No grau superior, tanto o homem como a mulher estariam dispostos a aceitar qualquer trabalho, mas é superior as respostas dos inquiridos masculinos a esta questão. Os jovens com retenção são aqueles que mais exigências têm perante a aceitação de trabalho e os jovens que nunca ficaram retidos são aqueles que mais estão dispostos a aceitar qualquer tipo de trabalho, desde que adequado à sua formação.

Em Lisboa podemos concluir que quanto maior for o nível de formação dos pais, menor é a retenção verificada dos seus filhos. Verificámos que os jovens que nunca ficaram retidos, têm como ambição *“arranjar um emprego, o mais rápido possível”*, enquanto os jovens que já ficaram retidos optam por realizar outros estudos. Conquanto, verificámos que os jovens que nunca ficaram retidos optam por aceitar um *“trabalho legal e de acordo com a formação”*, enquanto os jovens que já ficaram retidos aceitam *“qualquer trabalho desde que fosse legal”*.

Pelas análises inferidas podemos afirmar que as habilitações dos pais influenciam as escolhas dos filhos em relação à aceitação do emprego, aumentando a exigência conforme o nível superior das habilitações dos pais. Estes jovens esperam que este ensino lhes traga uma possibilidade de entrar para o mercado de trabalho de uma forma mais fácil. Mas esta esperança parece estar relacionada com as habilitações do pai em relação à variável *“arranjarem emprego”*, que aumenta conforme aumenta as habilitações do pai.

Era nossa expectativa perceber de que forma se relaciona a valorização do trabalho com a valorização do curso nas duas cidades. Para isto procedemos a uma análise de regressão simples entre duas variáveis – *“trabalho”* e *“conhecimentos de cultura geral”* da satisfação do curso. Entendemos analisar este último item, pois verifica-se nas duas amostras uma percentagem de satisfação acima dos 40%. Em Barcelona o modelo tem uma previsão de

11% da variação da avaliação do “trabalho”, explicada pela avaliação dos “conhecimentos em geral”. Observa-se que quando a satisfação do curso é interpretada como nada importante, aumenta a valorização dada ao trabalho. Podemos concluir que a satisfação do curso está inversamente relacionada com o género masculino e a sua formação. No caso da amostra de Lisboa o modelo tem uma previsão de 3,8% da variação da avaliação do “trabalho”, explicada pela avaliação dos “conhecimentos em geral”. Nesta cidade, verificamos que os jovens mais satisfeitos com o curso são os que mais valor dão ao trabalho. Ou seja, à medida que a avaliação da sua satisfação no curso em relação “aos conhecimentos em geral” entendida como “muito importante” aumenta, valoriza-se o conceito de trabalho. Em relação à idade e à formação, obtivemos uma relação direta e negativa com a satisfação. Nestes jovens, quanto mais velhos mais valor eles atribuem à formação e mais satisfeitos se encontram nos cursos que frequentam.

Para os aspetos da vida, na amostra de Lisboa e Barcelona, são considerados os temas da família e formação. Não obstante, segundo as correlações efetuadas, o trabalho tem uma menor correlação com os aspetos de vida para a cidade de Lisboa. Nos aspetos de trabalho em Lisboa parece ser mais avaliado o salário, enquanto em Barcelona parecem ser as condições de trabalho que mais são valorizados. Na atração ao emprego parece ter importância em Barcelona o facto de poder ter oportunidades de carreira, enquanto em Lisboa a remuneração parece ter mais influência. Na satisfação do curso os jovens em Barcelona parecem validar com maior importância os conhecimentos, enquanto em Lisboa a satisfação do curso parece mais avaliar a socialização com os amigos e a relação com o professor, mais parecido com o meio escolar em que este sistema começa a estar envolvido.

Os resultados parecem sugerir que a questão educativa e laboral constitui-se num fator determinante para a vida junto dos jovens, embora se manifeste de uma forma diferente em Lisboa e em Barcelona. A análise fatorial aplicada ao conjunto de itens que integram os valores laborais e educacionais emerge com o valor de validação interna do constructo ( $\alpha=0,808$ ), para a amostra de Barcelona e para a amostra de Lisboa com o valor de validação interna de constructo ( $\alpha=0,783$ ), extraindo-se quatro fatores.

Os resultados da análise de regressão permitiram explicar 49% da variância e revelaram o seguinte: (a) os valores de vida distinguem-se entre as duas cidades, enquanto em Lisboa a valorização é dada à família e participação social, em Barcelona os valores de vida estão aliados aos conceitos de família e de trabalho; (b) o conceito de trabalho também parece diferir nas duas cidades, entre a valorização dada ao salário em Lisboa e a valorização dada às

oportunidades para aprender em Barcelona; (c) o salário e o tipo de trabalho parecem ser os pontos fortes de atração ao emprego em Lisboa. Em Barcelona a atração ao emprego parece distinguir-se pelas oportunidades de carreira que o emprego pode oferecer, a estabilidade e segurança que promove; (d) na satisfação do curso em ambas as cidades parece definir-se como importante os conhecimentos em geral ministrados nos cursos, embora em Barcelona esta valorização tenha definido um amplo desvio padrão.

Podemos afirmar que a frequência nos ciclos de formação de graus profissionais influencia a valorização dada à família e à participação social. Curiosamente este é o item que mais é valorizado pelos jovens que frequentam o ciclo de grau superior em Barcelona. Constatamos que a idade influencia a valorização dada à formação e é menos valorizada por jovens mais novos do que por jovens mais velhos, observando-se ainda uma influência sobre a valorização dada ao trabalho. De facto, para os jovens com idade superior a 24 anos, a valorização dada à “família” e ao “trabalho” é superior à observada em outras idades. Isto leva-nos a interpretar os dados sobre as expectativas que estes jovens, como é óbvio, pretendem alcançar a partir da idade adulta.

Discutiu-se que o género e a nacionalidade influenciam a valorização dos itens estudados. Examinámos que a “participação social” é mais importante para a mulher do que para o homem. Em relação à variável nacionalidade, podemos afirmar que a valorização dada à abertura de discussão e espaço de ideias no trabalho é distinta entre jovens de nacionalidade portuguesa e outra. São os jovens detentores de outra nacionalidade que mais valorizam o lugar de trabalho, num espaço de discussão de ideias novas.

Na amostra de Barcelona tomámos em conta o peso significativo de três componentes, pelo método de rotação Varimax. Com a contribuição da variável, “*trabalho*”, “*trabalho socialmente reconhecido*” e “*útil à sociedade*” na formação do primeiro componente (valorização do trabalho), pela contribuição do valor do “*salário*”, “*o tipo de trabalho*” e “*o prestígio da empresa*”, na formação do componente dois (atração ao emprego) e finalmente para a formação do componente três (satisfação no curso), surge a contribuição da variável “*competência científica dos professores*”, “*conhecimentos de cultura geral*” e “*tempo de lazer*”. Na amostra de Lisboa, depois de efetuada a rotação dos componentes principais, aparecem três componentes, com uma diferente contribuição de variáveis. Para a formação do componente um (valorização do trabalho), contribui o peso das variáveis “*horário adaptado às minhas atividades*”, “*oportunidades de progressão*” e “*adequado à formação*”. Na contribuição para a formação do componente dois (atração ao emprego) surge

o peso das variáveis “*carga horária*”, “*prestígio da empresa*” e “*preparação para a vida profissional*” e por fim na formação do componente três (satisfação no curso) temos a contribuição das variáveis “*salário*” e “*emprego estável e seguro*”. Apesar de em ambas as cidades a representação do trabalho ser construída por referência à profissão liberal, é em Barcelona que se verifica uma maior procura de prestígio profissional e social, perante um *habitus* criado por uma sociedade dominante.

O conhecimento mais aprofundado da questão da visão do ensino profissional por parte de outros atores sociais, escolas e diretores, foi ainda possível nesta investigação. Pela participação de oito diretores de escolas em Barcelona e em Lisboa, complementa-se a análise ao objeto e hipóteses gerais da nossa investigação.

Partindo das apresentações dos grupos categoriais das dimensões analisadas e retomando o conjunto de interações simbólicas que emergiram da rede discursiva pela intersecção de dimensões, tornou-se perceptível a ideia de que as representações sociais e culturais podem ser configuradas em termos discursivos opostos. Como se foi verificando através da rede de interações nos contextos de um grupo categorial, com uma identificação específica e valorativa pelos nodes representativos, foi possível através de exercícios de permeabilidade, reorganizar em formas de configuração de vida os tipos de identidades narrativas, as representações sociais e culturais observadas. Do ponto de vista psicossociológico, observámos pelas representações sociais do ensino profissional, enquanto ponte entre aprender e trabalhar, como se dispõem e agem os mecanismos identitários de reprodução social e cultural.

Cada metáfora usada nesta investigação é idealizada por uma pluralidade de olhares sobre o comportamento individual e coletivo, tornando-se imperiosa a articulação sociológica da nossa primeira amostra com uma articulação psicológica da segunda amostra. Com o objetivo de identificar lógicas argumentativas que sustentem a construção de figuras tipo e identifiquem perfis de representações, construiu-se uma personagem. Assim foi possível identificar quatro lógicas narrativas, que aqui se constituem como quatro “representações-tipo”: Os “*Ogre*”, os “*Rei Leão*”, os “*Cinderela*” e os “*Peter Pan’s*”.

#### Os “*Ogre – O Reflexo Distorcido*”

Como vimos está presente um sentimento de descontentamento e de tristeza que norteia o discurso dos diretores. O jovem no ensino profissional é retratado como desestabilizador de classificações nas escolas, o “*rissol que faz baixar a temperatura*” dos

rankings das escolas. O jovem é lembrado como o desclassificado que tem por último recurso o ensino profissional para terminar os seus estudos, objetivo que de outra forma não conseguiria, porque não tem competências académicas como os outros alunos da via científica/humanística.

A figura do Ogre nas histórias infantis é representada como uma figura medonha e completamente desprestigiante do seu contexto social, por isso é banida e forçada a tomar outros caminhos, tal como estes jovens na via de ensino profissional. Amplia-se a distinção de classes numa sociedade altamente discriminatória e que dificilmente consegue reconhecer o belo no meio do desprendimento do quotidiano social, distorcendo o que poderia ser considerado forte e bonito. Foi possível, pela presente análise, correlacionar dimensões e concluir que, em Lisboa, existe um peso de 0,6 de relação entre o capital social baixo e esta representação. Esta relação determina um *habitus* de resignação como operador de classificação, delineando uma hierarquia socialmente aceite. O título do diploma escolar oferecido pelo sistema de ensino profissional apresenta-se como uma verdade suprema de inadequação e desadaptação social destes jovens. Esta representação é altamente contraposta com a visão dos do Rei Leão.

#### *Os Rei Leão – “A sobrevivência do mais forte”*

Em Barcelona a via de ensino profissional é uma via respeitada e reconhecida socialmente para o mercado de trabalho, existindo uma tendência a uma proximidade ao sistema dual da Alemanha, como forma de representar a via profissional e os ciclos de graduação, apontados como o caminho eleito para a formação e inserção no mercado de trabalho. Pudemos contudo observar, que apesar de haver duas distinções no discurso narrativo dos diretores desta cidade sobre os percursos profissionais, os seus jovens seguem uma cultura de escola, mostrando uma reprodução cultural no trabalho e na sociedade. Desta forma submetem o veredito escolar à ascensão social, pois todo o sucesso das trajetórias destes jovens e a sua futura reprodução nos lugares de classe passa pela assunção da sobrevivência do mais forte. Apesar de haver diferenças entre os ciclos de formação de grau superior e médio, existe um discurso oculto da representação da história do Rei Leão, indiscutivelmente o rei da selva. Estes diretores afirmam com alguma veemência, que o ensino profissional pode ser usado para o défice educativo da população e que este ensino reequilibra um sistema desequilibrado. Existe, nesta analogia, uma regressão perfeita entre a cidade de Barcelona, o capital social escolar alto e esta representação. Também na história do

Rei Leão há diferenças entre animais que vivem no reino e outros que vivem fora, mostrando que nem todos os grupos partilham o mesmo *status* social. Aqui há, de facto, um apelo à submissão dos sujeitos à ordem dominante e às normas sociais, marcando a importância da manutenção das hierarquias sociais, valorizando a sobrevivência do mais forte, apelando-se a um darwinismo social. Esta representação apresenta-se com um constructo perfeito de valor 1 do coeficiente de Pearson, com o capital social alto nesta cidade.

Em Bourdieu pudemos discutir que o título escolar serve de entrada na posição de classe, podendo ser constituído por jovens de trajetórias muito diferentes que projetam no ensino e na educação as vias privilegiadas às classes dominantes. As posições de classes, como já havíamos defendido, estão ligadas aos títulos e trajetórias individuais de ascensão social dos mais jovens, viabilizadas por um lugar de esperança no ensino e credibilizadas por um diploma profissional. Aqui cresce o conceito dos “Cinderela”.

Os “*Cinderela – A Esperança é igual ao tempo mais o desejo*”.

Nesta história pretende-se explicar que para ter esperança é preciso ter desejo e é necessário também tempo para o alcançar. Existe um processo de descoberta onde se desenvolvem possibilidades e se oferecem oportunidades, que de início não se perspectivavam. É um desenrolar de novos rumos orientados para um sonhado sucesso. Esta é uma visão comum entre diretores em Barcelona e em Lisboa, embora esta visão em Barcelona seja perspectivada para os ciclos de graduação média. Este ensino é interpretado, principalmente na região de Lisboa, como sendo um ensino que deve ser ainda muito trabalhado e modificado se pretender ter sucesso, demonstrando uma esperança. A conotação positiva, dada pelas boas histórias, poderá ocorrer por oportunidades adquiridas pela aceitação no mercado de trabalho e por oportunidades de transformação de vida do jovem, conseguida pela aquisição de um diploma socialmente aceite. Da correlação efetuada encontrámos uma relação de 0,7 desta representação com o capital social baixo em Lisboa e uma relação razoável embora negativa, de -0,2, entre Barcelona e o capital social alto com esta representação.

Conforme descrito nas entrevistas de Lisboa, existe uma visão positiva e de esperança, seja pela assimilação do percurso de uma geração à outra, seja pela fissura que se entreabre para o ensino superior, catapultando de ensino em ensino, encontrando-se semelhanças à simbologia do conto de Peter Pan.

Os “*Peter Pan – Eternos Adolescentes*”

O ensino profissional é visto como uma modalidade de ensino no qual o jovem encontra facilidade em terminar os seus estudos e prolongar a sua juventude. Como Peter Pan estes jovens também deambulam entre mundos, ora estão no académico ora lhes é possibilitado o mundo de trabalho com um diploma. O desejável seria integrarem-se nesse mundo adulto, mas como no conto, esse mundo adulto é representado como mau e indesejável. Existe de certa forma uma tentativa de prolongamento da juventude, mostrando os jovens como Peter Pan's, deambulando entre vias, adiando tomada de decisões e mantendo uma via falaciosamente segura. Da correlação efetuada encontrámos uma relação de 0,6 desta representação, com o capital social baixo em Lisboa e uma relação razoável, embora negativa de -0,3 entre Barcelona e o capital social alto com esta representação.

Bourdieu transmite-nos que a insegurança e incerteza sobre o futuro devem-se ao facto da divisão social estar aliada ao escrutínio absoluto dado pela competência escolar. É importante valorizar formas de excelência cultural e socialmente reconhecidas, que não sejam somente viabilizadas e credibilizadas pela escola. A própria desigualdade institui-se como princípio na organização educativa, com laivos de responsabilização exclusiva de cada indivíduo pelo seu próprio insucesso e infortúnio, legitimando a indiferença perante as condições de partida, que já de si o desfavorecem e pelas quais sai duplamente penalizado.

O ensino profissional encontra-se vinculado a uma estratégia de mobilidade social, sob distintas representações culturais, tanto em Lisboa como em Barcelona. Esta estratégia é permeabilizadora de um reforço de *habitus*, potenciada pelo exercício do controlo social e das desigualdades sociais existentes. Perante isto e seguindo o nosso objetivo geral, podemos claramente afirmar que através da estratégia identificada, constroem-se diferentes itinerários formativos, legitimando uma cultura interiorizada por representações e práticas distintas. Estas constatações fazem prova das hipóteses gerais colocadas em análise nesta tese. Esta forma de reprodução cultural desempenha um papel determinante na reprodução de desigualdades entre países e na própria sociedade da qual faz parte. A luta pela posição no espaço social é exponenciada pelo poder económico, cultural e social, que este tipo de ensino faz emergir na sociedade que o estrutura, contendo uma grande conotação política.

## REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A realização desta investigação teve como principal objetivo contribuir para o conhecimento da mobilidade social e cultural do ensino profissional em Barcelona e em Lisboa. Na primeira parte da nossa investigação (parte I), sistematizou-se a revisão de literatura mais relevante sobre a temática da educação, ensino profissional e a sua evolução ao longo da história dos sistemas educativos europeus. Ao longo de toda a pesquisa, por meio de um taticismo coerente, entendemos como o ensino profissional se relaciona com a educação e a sua conceção histórica nos sistemas educativos nestes países. Esta primeira questão, fragmento de raciocínio em toda a investigação, levanta algumas perguntas sobre a projeção do ensino profissional na sociedade e a sua intrínseca ligação ao mercado de trabalho, vínculo manifestado por um mandato político e educativo.

Compreendemos assim a violência simbólica operada na sociedade, defendendo, ainda nesta parte, que o ciclo médio e o ensino profissional são ciclos mais estigmatizados na comunidade, moderados por processos de centralização e descentralização de políticas educativas nas duas cidades. Estes processos regulam os modelos de ensino profissional através da solicitude do mandato transnacional, dissecando sociedades em contextos de distintas desigualdades sociais.

A conjugação de toda a metodologia referente a este estudo foi apresentada na segunda parte da investigação, da qual fazem parte os nossos objetivos específicos e hipóteses gerais, trabalhados num método misto de pesquisa.

Nas duas cidades, toda a nossa pesquisa sugeriu uma representatividade cultural e social do género masculino ligado a esta via de ensino. Esta ideia projeta-se na preferência de continuidade de estudos na via de graduação superior e mercado de trabalho para o ciclo de graduação média em Barcelona. Parece-nos evidente e necessário, perante estes resultados, construir novas políticas educativas que possam fazer face à igualdade de género na frequência destes ciclos. Será importante estudar o mandato social colocado perante as duas vias de ensino profissional, pois estes resultados vieram mostrar os pressupostos teóricos realçados na revisão da literatura. Os resultados mostram uma relação direta destas vias de ensino com a retenção dos jovens nas duas amostras, sendo notória a relação de insucesso educativo. Todavia, para a amostra de Barcelona, os ciclos de graduação superior estão relacionados com o sucesso educativo. Os resultados mostram que os ciclos CFGS são

frequentados em média por jovens mais novos do género feminino que nunca ficaram retidos. Estes jovens pretendem ingressar no mercado de trabalho, mas num emprego ligado à sua formação, demonstrando também ter vontade de continuar os estudos. A via de graduação superior preconiza assim uma viabilização de sucesso educativo, assim como também uma aceitação social de preferência no mercado de trabalho, uma vez que o seu diploma permite uma aceitação social aliada ao mais forte e mais competente no mercado. Estrutura-se uma hierarquia social que lhes possibilita acesso aos melhores empregos, aos melhores salários e a uma melhor educação. O percurso académico perspetiva a esperança subjetiva de ascensão social, não de uma forma absoluta, mas antes no interior do próprio jogo de relações sociais, como nos indicava Bourdieu. Trata-se do poder de distinção associado num dado tempo e lugar a determinado percurso académico ou profissional. O capital social e cultural dos jovens das duas amostras revela dois resultados distintos.

Mais do que em Barcelona, em Lisboa mostrámos que existe uma frequência maior de jovens com pais de nacionalidade estrangeira, influenciando a escolha do curso. Estes resultados vieram confirmar as nossas hipóteses operacionais sobre a aquisição do capital social e cultural dos jovens em Lisboa, por esta via de ensino. A investigação permitiu-nos interpretar estratégias sociais, por parte dos jovens nesta via de ensino também em Barcelona. Uma vez que é no ciclo de graduação superior que se verifica uma maior frequência de jovens que nunca ficaram retidos e que pretendem continuar os estudos. Nesta conclusão evidencia-se a frequência maior de habilitações superiores dos pais cujos filhos frequentam o CFGS, em relação aos pais dos jovens que frequentam o ciclo médio. Foi mostrado nesta pesquisa que as habilitações dos pais influenciam a decisão e escolha dos filhos, contudo foi interessante observar que em ambas as cidades é a habilitação do pai que mais parece influenciar esta escolha e influi no momento de arranjar emprego. Enquanto a influência de aceitação de emprego por este ensino é influenciada pelas habilitações do pai e da mãe, sendo maior quanto maior for a sua habilitação.

Os resultados apresentados salientaram a importância de diversas variáveis na explicação da satisfação do curso que estes jovens frequentam e o valor dado ao trabalho, de uma forma distinta nas duas cidades. Pela análise de regressão efetuada foi possível observar uma valorização dada ao trabalho de forma inversa nas duas cidades. Relacionado com o papel da satisfação do curso frequentado são os jovens de Lisboa que mais valorizam o conceito de trabalho, enquanto em Barcelona os jovens mais insatisfeitos com o curso são aqueles que mais parecem valorizar o trabalho. Embora tenha sido possível observar-se, nas

duas amostras, que existe correlação entre o conceito de trabalho e o conceito de família, perante os aspetos de valorização da vida, em Lisboa os jovens revelaram que o conceito de família se encontra mais ligado à participação social, enquanto em Barcelona existe uma forte ligação da família com o trabalho. Foi também verificado que a atração ao emprego, nestas duas amostras, é realizada de duas formas distintas. Em Lisboa o salário e o tipo de trabalho a realizar influencia estes jovens, enquanto em Barcelona as oportunidades de fazer carreira e de aprender, são mais valorizadas e correlacionadas com o valor e conceito de trabalho.

Entrando em conformidade com os pressupostos iniciais da nossa investigação, nas sociedades mais ricas como é o caso da região da Catalunha, existem valores dominantes associados à educação geral mais elevada da população, ocorrendo uma baixa aceitação da desigualdade social. Existe uma sociedade mais aberta à discussão e ao debate, estimulando cidadãos numa exigência maior para com as políticas e também entre si, orientados para uma melhor distribuição de riqueza e uma melhor dignidade de vida com uma cultura fortemente universal.

Os países com forte distância ao poder e fortemente centralizados nas suas políticas, como acontece em Portugal, a desigualdade tende a ser aceite, predominando uma cultura exclusivista, onde as relações sociais são muitas vezes mais importantes que as tarefas profissionais, valorizando-se a estabilidade relacional e a harmonia das interações intra e intergrupais. A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa e esta não ocorre num vazio social.

Precisamos de tomar consciência dos limites da escola e abrir espaço a um reforço social no campo da educação, para uma aprendizagem que deverá ser realizada não só na escola, mas também nas casas e na praça pública.

A educação conta sim, mas nem todos partimos para ela da mesma forma. Vivemos num tempo de profunda revolução na aprendizagem. A falta de informação não é problema, a dificuldade é possuir a inteligência de a interligar com o que se passa no quotidiano. O nosso problema não é o lugar que representamos, mas sim as redes pelas quais somos representados.

As representações sociais e culturais que aceitamos, como próprias de um país e de uma sociedade, acabam por servir de base a violências simbólicas que nos destituem da função educativa essencial na relação humana. Contudo, é através da educação que nos desenvolvemos e crescemos como indivíduos sociais e aptos em sociedade, sendo através do trabalho que tomamos consciência das posições sociais e culturais e dos limites que as

envolvem. A educação interessa, mas mais interessa o caminho que escolhemos trilhar por ela. Parafraseando um grande símbolo deste século, Nelson Mandela (2012) diz-nos que “educação é o grande motor do desenvolvimento individual. É através da educação que a filha de um camponês pode ser médica, que o filho de um mineiro pode ser chefe da mina, que o filho de trabalhadores rurais pode ser presidente de uma grande nação. O que nos distingue dos outros não é o que nos dão, é o que conseguimos fazer com aquilo que temos.”

### *Implicações Teóricas e Práticas*

Em termos teóricos o presente trabalho apresenta contributos para a literatura sobre a transferência da satisfação nos cursos e no sucesso educativo, mais concretamente, no valor do trabalho em culturas europeias.

Embora teoricamente a literatura tenha vindo a salientar a importância da educação e da formação no mercado de trabalho, ainda são poucos os estudos que empiricamente analisam esta questão. O estudo sobre as variáveis que medeia o trabalho, analisado na presente investigação, permitiu assim expandir e aprofundar o conhecimento empírico sobre esta temática. O estudo complementa ainda a literatura empírica sobre os preditores do trabalho, tendo mostrado que a formação e a família surgem como variáveis que medeiam parcialmente a relação com o trabalho. Deste modo, a realização dos estudos apresentados nesta investigação contribuíram de certa forma para o enriquecimento da literatura sobre a complexidade e a multiplicidade dos fatores intervenientes no processo de construção do conceito de trabalho, em duas culturas distintas.

Este estudo sugere ainda que para aumentar o bem-estar social, as políticas educativas devem ter em atenção diversos aspetos relacionados com o processo educativo e formativo em contexto de ensino profissional, desde a conceção da gestão escolar, às características dos jovens e aos fatores organizacionais. Em conformidade com as hipóteses iniciais foi ainda mostrado nesta pesquisa, que a habilitação do pai parece influenciar a via técnica e profissional dos seus filhos. Contudo, tal implicação acresce de mais estudos que possam suportar esta conclusão. Estes dados também confirmam que este ensino é projetado mais para o género masculino, devendo por isso ser necessária a implementação de políticas educativas que possam igualar a tendência de género nesta via.

No momento da conceção da gestão de um curso profissional, é necessário implementar um estudo do mercado de trabalho que possa capacitar as escolas e a sua gestão de ferramentas de informação sobre os cursos e a sua própria gestão.

Deste modo, é essencial que os cursos profissionais possam ser lecionados por profissionais escolhidos pelas escolas, de forma a poder adequar o seu plano pedagógico-profissional à exequibilidade da formação profissional. Aproximar as empresas às escolas é fundamental, na medida em que não só tomam parte do processo formativo, como vinculam a certificação profissional de um diploma ao mercado de trabalho. Como vimos nesta investigação, levar as empresas a tomar parte na execução dos cursos profissionais é fundamental para a credibilização do diploma.

É urgente definir estratégias e implementar políticas que articulem medidas de ação entre o mercado de trabalho e a escola. Sendo a escola um espaço social, é também um espaço de interações e de dinâmicas de grupo, mas que muitos diretores afirmam não ser um espaço comum, nem que comungue das mesmas dinâmicas que se requerem ao ensino regular. Este estudo sugere ainda que as políticas educativas devem ter em conta um espaço próprio para o ensino profissional, fora do contexto escolar obrigatório, que possa permitir uma realidade mais apurada do mercado de trabalho. Esta investigação salienta a importância, vista pelos diretores das escolas estudadas, da seleção de jovens que frequentam este tipo de ensino, pois a credibilização do ensino parte de quem o frequenta, mas também de quem escolhe.

### *Limitações*

A nível metodológico este trabalho apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar foram realizados três estudos com a utilização de um único instrumento (questionário), para a medição de todas as variáveis em cada estudo, no que diz respeito à validade do constructo interno. O valor do constructo interno da totalidade do questionário em Barcelona foi considerado bom, mas em Lisboa foi considerado satisfatório, no entanto, nas dimensões estudadas, a consistência interna foi considerada de “Boa” e “Excelente” pelos resultados obtidos pela determinação do coeficiente Alfa de Cronbach. Uma vez que as amostras utilizadas nos estudos foram aleatórias, apresentando características específicas, é preciso ter alguma cautela quanto à generalização dos resultados neles obtidos para outros contextos. Todavia, não sendo uma amostra totalmente representativa da população de Portugal, a generalização dos resultados apresenta sempre algumas limitações. Considerando que o estatuto desta abordagem inicial não é essencialmente de representatividade do universo, caracteriza-se uma amostra e um perfil do jovem no ensino profissional.

Em segundo lugar comparámos o ensino profissional e os cursos de formação profissional ministrados nas duas cidades, com ciclos de estudo de níveis académicos diferentes, tendo sido uma das observações iniciais ao estudo.

Em terceiro lugar, apesar do termo vocação não ter sido colocado no questionário, percecionámos, através das entrevistas, que a noção de vocação e ensino profissional se encontram em interação com a noção de competência. Ao colocar a palavra competência no discurso muitos diretores associam-na à vocação do jovem para este tipo de ensino.

Em quarto lugar teria sido um contributo inestimável auscultar os empresários responsáveis pelos estágios e cruzar as opiniões com os diretores entrevistados da nossa amostra.

Em quinto lugar, na amostra de Lisboa, não se pôde garantir a representatividade das habilitações das mães dos jovens, levando-nos a conclusões que podem induzir em erro, devendo ser cuidadosas as nossas inferências sobre estes valores.

### *Sugestão para Estudos Futuros*

Com a realização deste trabalho levantaram-se algumas questões.

Em futuros trabalhos sugerimos a realização de estudos em que sejam analisadas todas as famílias profissionais, com o objetivo de se aferirem valores e tendências que esta investigação apenas pretendeu colocar em discussão.

Sugere-se também que futuramente se coloquem em questão todas as regiões do país, paralelamente a outras regiões de outros países da União Europeia, de forma a perceber a relação sociodemográfica destes jovens com a relação do trabalho e do ensino, sabendo de que forma esta dinâmica é construída e influenciada. Sugere-se ainda a análise de outras variáveis, como o salário e profissão dos pais, de forma a compreender a influência de um capital económico na frequência do curso. Para que se possa entender o lado de outro ator social, os empresários, importantes neste mecanismo dinâmico do mercado de trabalho, deverá ser pesquisado o seu contributo para uma análise mais alargada.

Por último destaca-se o próprio estudo das representações sociais do ensino profissional, no contexto da educação e no contexto do mercado de trabalho. Especificamente, interessar-nos-ia aprofundar a relação, apenas esboçada, do lugar e papel das representações sociais na transmissão intergeracional, explicitada por uma metodologia de reprodução em série.

## Conclusions

---

El present treball tenia com a objectiu principal contribuir al coneixement de les representacions socials i culturals de la formació professional a Barcelona i Lisboa. En part I d'aquest treball sistematitzat més rellevant revisió bibliogràfica sobre el tema de l'educació i formació professional i la seva evolució al llarg de la història dels sistemes educatius europeus. Aquesta revisió bibliogràfica va plantejar algunes preguntes sobre la projecció de la formació professional en la societat i la seva vinculació intrínsec al mercat laboral, que la connexió es manifesta per un mandat de política educativa. Llum de les teories de la reproducció social, aquesta investigació permès inamagar els efectes de la violència simbòlica, generat per un mandat polític en dues societats diferents, sobre educació i formació professional.

En part II la metodologia sistematitzada per a aquest estudi. Suggereix una representació cultural i social dels gènere masculí connectat a aquesta manera d'ensenyar a les dues ciutats. Aquesta elecció es projecta en la preferència a la continuïtat d'estudis del CFGS mitjançant el mercat de treball per al CFGM, a Barcelona. Sembla evident que és necessari a la llum aquests resultats, construir noves polítiques educatives que pot fer front a la igualtat de gènere en la freqüència d'aquests cicles. I abans de l'exposat en comparació a Barcelona, serà important estudiar el mandat social col·locar abans de l'educació Professional bidireccional perquè aquests resultats va mostrar els pressupòsits teòrics va destacar en la revisió de la literatura. Els resultats també va mostrar una relació directa d'aquests itineraris formatius amb la retenció dels joves en les dues mostres, sent notori la relació del fracàs educatiu d'aquesta manera d'ensenyament. A la mostra de Barcelona en los cicles graus superior estan relacionats amb l'èxit educatiu, com apuntàvem en aquesta investigació. Els resultats a Barcelona va demostrar que aquests cicles, CFGS, freqüentats per gent més jove del gènere femení que mai es van quedar encallats. Aquests joves que busquen a unir-se al mercat laboral però en una feina relacionats amb la seva formació i demostrar també té ganes de continuar els seus estudis. El través recomana grau superior una viabilitat de l'èxit educatiu, així com una acceptació social de preferència en el mercat laboral, ja que el seu grau permet una acceptació social juntament amb més forts i més competents en el mercat. Construcció d'una jerarquia social que permet millors llocs de treball, salaris millors i millor educació. La perspectiva acadèmica, per tant, l'esperança d'ascensió social, no és subjectiva d'una manera absoluta, sinó

del propi conjunt de relacions socials, com indicat Bourdieu i de fet, és el poder de distinció associades en cada moment i lloc una determinada acadèmic o professional.

El capital social i cultural dels joves de les dues mostres revela dos resultats diferents. A Lisboa ens demostrà que hi ha una major freqüència de joves amb pares de nacionalitat estrangera al qual es descriu a Barcelona, per descomptat que influeixen en l'elecció. Aquests resultats confirmen nostres hipòtesis inicials sobre l'adquisició de capital social i cultural de la joventut a Lisboa per aquesta ruta de l'educació. La investigació va permetre interpretar estratègies socials per part de joves d'aquesta manera d'ensenyar també a Barcelona, ja que és en el cicle de grau superior que hi ha una major freqüència de joves que mai es van quedar encallats i vulguin continuar els seus estudis. Aliat a aquesta conclusió és el fet que aquests joves han verificat una freqüència de titulació superior en els seus pares, en comparació amb joves que assisteixen a cicle mitjà. Aquesta investigació ha demostrat que les qualificacions dels pares influeixen en la decisió i l'elecció dels joves, però, és interessant observar que en ambdues ciutats està permetent als pares que la majoria semblen influir en aquesta elecció, i la recerca de feina. Mentre que la influència de l'acceptació d'ocupació per a l'ensenyament es veu influenciada pel nivell educatiu del pare i de la mare que és major com més gran sigui la seva qualificació.

Els resultats presentats han subratllat la importància de diverses variables en l'explicació de la satisfacció del curs que assisteixen a aquests joves i el valor atorgat a l'obra, d'una forma diferent a les dues ciutats. Regressió anàlisi realitzada era possible observar una apreciació donat l'ordre invers a les dues ciutats. Relacionats amb el paper de satisfacció al curs van assistir són joves de Lisboa que més valor el concepte de treball, mentre que a Barcelona la joventut més insatisfet amb el curs són els que més sembla que aprecien el concepte de treball. Encara que el model d'anàlisi es realitza en dues mostres, es va poder observar la correlació entre el concepte de treball en les dues ciutats connectats al concepte de família, en aspectes de la valoració de la vida. No obstant això, en la joventut de Lisboa va mostrar que el concepte de família està més relacionat amb participació social, mentre que a Barcelona hi ha una forta connexió amb el treball familiar. També es verificava que l'esquer de l'ocupació en aquestes dues mostres, es realitza mitjançant dues formes diferents. A Lisboa el salari i el tipus de treball a complir amb aquests joves, mentre que la influència de Barcelona sortides professionals i aprendre són més valorades i correlació amb el valor i el concepte de treball.

Entrant d'acord amb els supòsits inicials de la nostra investigació, en les societats més rics com el territori de Catalunya, hi ha dominants valors associats a la formació superior general de la població, amb una baixa acceptació de desigualtat social. Una societat creixent més oberta a la reflexió i debat, animant als ciutadans en un requisit més per a amb les polítiques, però també amb els altres, conduït per una millor distribució de la riquesa i una millor vida dignament una cultura fortament universal.

Països amb gran poder i liquidació fortament centralitzada en les seves polítiques, com és el cas de Portugal, desigualtat tendeix a ser acceptat amb una cultura exclusiu, on les relacions socials són sovint més important que les tasques professionals, valorar l'estabilitat relacional i harmonia de la intra- i interaccions intergrupals. La suposada intenció de promoure canvis a través de l'educació exigeix una comprensió dels processos simbòlics que es produeixen en la interacció educativa i això no passa en un buit social.

Hem de ser conscients dels límits de l'escola i obrir un espai a un reforçament en el camp socioeducatiu per a un aprenentatge que cal realitzar a l'escola, sinó també en les llars i en la plaça pública.

Educació compte sí però no tothom va deixar la foma mateixa. Vivim en una època de profunda revolució en l'aprenentatge, manca d'informació no és el problema, sinó més aviat la intel·ligència per connectar amb el que està succeint en una base diària. El nostre problema no és el lloc que ens representen sinó més aviat, xarxes en les quals ens estan representats.

Representacions socials i culturals que acceptem com a propi un país i una societat servirà com a base per a violència simbòlica que això ens priva del paper educatiu essencial en la relació humana.

Però és a través de l'educació que podem desenvolupar i créixer com individus encaixar en la societat i social i a través de l'obra que som conscients de les posicions socials i culturals i els límits que els impliquen. L'educació empresarial i més interessat en la manera que optem per caminar a través d'això, parafrasejant un gran símbol d'aquest segle, Nelson Mandela ens diu que "l'educació és el gran motor de desenvolupament personal. És a través de l'educació que la filla d'un camperol pot arribar a ser un metge, que el fill d'un miner pot que ser cap de la mina, fill de treballadors agrícoles pot ser President d'una gran nació. Què ens separa dels altres és el que ens donen, què podem fer amb el que tenim."

### ***Implicacions teòriques i pràctiques***

En termes teòrics el present treball presenta importants contribucions a la literatura sobre el traspàs de satisfacció en els cursos i l'èxit educatiu, més concretament, sobre el valor del treball en cultures europees. Encara que teòricament la literatura ha estat destacant la importància de l'educació i formació en el mercat laboral, encara hi ha pocs estudis per examinar empíricament aquest assumpte. L'estudi sobre les variables que medien treball, analitzat en la investigació actual, permès d'ampliar i aprofundir en la literatura empírica sobre aquest tema. L'estudi es complementa la literatura empírica sobre els predictors de treball, després d'haver mostrat que la formació i la família apareixen com a variables que medien parcialment la relació entre el desenvolupament d'aquestes variables i l'obra. Així, l'acabament dels estudis presentats en aquest treball han contribuït d'alguna manera a l'enriquiment de la literatura sobre la complexitat i multiplicitat de factors que intervenen en el procés de construcció del concepte de treball en dues cultures diferents.

Aquesta obra també suggereix que per augmentar el benestar social, les polítiques educatives han de tenir en compte diversos aspectes relacionats amb el procés de formació en el context de la formació professional des de la concepció de gestió escolar, característiques juvenils i els factors organitzatius i educació. Es més demostrada en aquesta investigació, en contrast amb les línies conductores de Sociologia de l'educació, tot i entrant d'acord amb les hipòtesis inicials, permetent pare sembla influència mitjançant tècnica i professional dels seus fills. No obstant això aquesta implicació a més més estudis que pot donar suport a aquesta conclusió. Aquestes dades també confirmar que aquest ensenyament està dissenyat més pels homes i, per tant, hauria de ser necessària la implementació de les polítiques educatives que pot coincidir amb la tendència de gènere en aquesta direcció.

En el moment de la concepció de la gestió d'un camp professional, és necessari implementar un estudi de mercat laboral que pot potenciar les escoles i la gestió d'eines d'informació sobre els cursos i la seva pròpia gestió.

Per tant és imprescindible que els cursos professionals pot ser impartides per professionals escollits per les escoles, perquè pugui adaptar el seu fons educativa i professional a la viabilitat de la formació professional.

Empreses d'aproximació a les escoles és crítica, en la mesura que no solament participen en el procés formatiu, com vincular a una certificació professional Diplomat en el

mercat laboral. Com hem vist en aquesta investigació portar empreses a prendre part en la implantació de cursos professionals és fonamental per la credibilitat del diploma.

Hi ha una necessitat urgent de desenvolupar estratègies i implementar polítiques que articulen mesures d'acció entre l'escola i el mercat laboral. Ser un espai social de l'escola, també és un espai d'interacció de dinàmiques de grup, però molts directors no pretenen ser un espai comú i prendre el Sagrament de la mateixa dinàmica que requereixen formació regular. Aquest estudi suggereix que les polítiques educatives han de tenir en compte un espai adequat per a la formació professional i escola obligatòria fora de context, que poden permetre una realitat més propera al mercat de treball. Estudiar aquest estrès investigació també va permetre a la importància, vist pels directors de les escoles, la selecció de joves que assisteixen a aquesta docència, perquè la credibilitat de la part docent del qui assisteix, però també per qui decideix freqüents.

### ***Limitacions***

El nivell metodològic, aquesta obra presenta algunes limitacions. En primer lloc, tres estudis es van realitzar amb l'ús d'un únic instrument (qüestionari) per a la mesura de totes les variables a cada estudi, pel que fa a la validesa de la construcció interna. El valor de la construcció interna del qüestionari sencer a Barcelona era considerat bona però de Lisboa va ser satisfactòria, tanmateix en la consistència interna de dimensions dissenyat era considerat "bo" i "Excel·lent" pels resultats obtinguts per a la determinació del coeficient alfa de Cronbach.

Un cop les mostres emprades en l'estudi van ser fortuïts, presenta característiques específiques, és necessari tenir una advertència sobre la generalització dels resultats obtinguts en ells a altres contextos. Tanmateix, no ser una mostra totalment representativa de la població de Portugal, la generalització dels resultats sempre presenta algunes limitacions. Mentre que l'estatus d'aquest enfocament inicial és essencialment de representativitat de l'univers, sinó més aviat per a caracteritzar la Mostra i un perfil dels joves en formació professional.

En segon lloc, hem comparat amb la formació professional i ensenyaments de formació professional impartits a les dues ciutats, amb cicles d'estudi de diferents nivells acadèmics, després d'haver estat una de les primeres observacions a l'estudi.

En tercer lloc, la supressió del terme "vocació en el qüestionari s'administra als joves en les dues ciutats. És ben cert que a través de les entrevistes, hem trobat que la noció de

vocació i formació professional, no fora el concepte de competència i que quan hem introduït la competència de paraula, molts directors han retratat la vocació dels joves per a aquest tipus d'ensenyament.

Quart, hauria estat una inestimable aportació per escoltar els empresaris responsables de pràctiques i creuar les opinions amb directors entrevistats en la nostra Mostra.

Cinquè, a la mostra de Lisboa podria no assegurar la representativitat de les qualificacions de la jove mare, dirigint-nos a conclusions que puguin induir a error i ser curosos nostres inferències sobre aquests valors.

### ***Suggeriments per a futurs estudis***

Amb la finalització d'aquest treball s'han plantejat preguntes.

Per a futures investigacions suggerim portant a terme estudis en els quals són analitzades totes les famílies Professionals, amb l'objectiu d'avaluar els valors i les tendències que aquesta investigació només podria voler posar en discussió.

Es suggereix també a futures investigacions, que si posa en qüestió, totes les regions del país i amb altres regions d'altres països de la Unió Europea, per tal de comprendre la relació demogràfiques d'aquestes persones joves amb la relació de treball i d'educació, saber com aquesta dinàmica està construït i influït.

És suggerir l'anàlisi d'altres variables, com sou i ocupació dels pares per poder entendre la influència d'una capital econòmica a viatjar freqüència.

Suggerir estudis, on un pot entendre el costat d'un altre actor social important a aquest dinàmic mecanisme de mercat laboral, els empresaris i la seva contribució a una anàlisi més ampli.

I finalment, destaquem l'estudi de les representacions socials de l'educació professional, en el context de l'educació i en el context del mercat laboral. Especialment interessats en nosaltres per aprofundir en la relació, acabo d'esbossar, el lloc i el paper de les representacions socials de transmissió intergeneracional, explicitada per una metodologia per a la reproducció en sèrie.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Abadala, E.(2004). Formacion e empleabilidad de jóvenes en America Latina. In Pastor, Mariangeles (Ed.). *Identidades y formación para el trabajo* (pp.17-57).Genebra: Cinterfor.
- Aboites, G.,Bonanno, A., Constance, D., & Erlandson, K. (2007). *La Construcción de Resistencias en un mundo global*. Madrid: Plaza y Valdés SA.
- Afonso, A.J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal 1985 – 1995*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A.J. (2001). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado – Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e sociedade*, XXII (75), 15-32.
- Afonso, M.C., Ferreira, F. (2007). *Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal* (142). Luxemburgo: CEDEFOP
- Alencar, C., Gentili, P. (2001). *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Alonso, Á., & Mas, M. (2009). Expectativas sobre un trabajo futuro y vocaciones científicas en estudiantes de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 2-20.Acedido em 7 de Junho, 2012, em <http://www.scielo.org>
- Alonso, H. (1980). *Educacion Y Sociedad. Las sociologías de la educacio*. Madrid: CIS
- Alonso, R. (2002). *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la Espana actual*. Madrid: Siglo XXI.
- Althusser, L. (1970). *Ideologie et appareils idéologiques d’Etat. La pensée*, 151. Acedido em Maio 20 ,2012, em [http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser\\_louis/ideologie\\_et\\_AIE/ideologie\\_et\\_AIE.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE.pdf).
- Alves, N. (2007). E se a empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?. *Sísifo.Revista de Ciências da Educação*. 2, 59-68.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological Testing*. (6ª Ed.). New York: Macmillan Publishing Company
- Aníbal, G. e A. Teodoro. (2007). A Educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusofona de Educação*, 10, 13-26.
- Antunes, F. (2001). Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a

europeização das políticas educativas. In S.Stoer, L.Cortesão & J.A.Correia (Eds.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação em crise”*. Porto: Edições Afrontamento.

- Antunes, F. (2004a). *Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos – o subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987 – 1998)*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

- Antunes, F. (2005a). Globalização e Europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e práticas*, 47, 125 – 143.

- Antunes, F. (2005b). Reconfigurações do estado e da Educação: Novas Instituições e Processos Educativos. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 37-62.

- Antunes, F. (2006a). Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto “Europa”. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (75), 63 – 93.

- Antunes, F. (2006b). *Socialização escolar e profissional dos jovens: Projectos, estratégias e representações*. Lisboa: Educa, Unidade de Ciências de Educação.

- Antunes, F. (2008). *Nova Ordem educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos e Instituições*. Coimbra: Almedina.

- Antunes, F. (2004b). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional.[versão eletrónica]. *Revista Crítica de Ciências sociais*. 70, 101-125.

- Antunes, F. (2004c). Novas Instituições e processos educativos: A Educação e o modo de Regulação em Geração. Um estudo de caso em Portugal. [versão electrónica]. *Educação e Sociedade*. 25, (87), 481-511.

- Antunes, F. (2004d). *Novas Instituições e processos educativos: O Subsistema de escolas profissionais em Portugal*. In Actas dos Ateliers do V Congresso português de Sociologia. Universidade do Minho. Braga, 12-15 Mai, 2004. Acedido em 2 de Junho, 2011, em <http://www.aps.pt/?area=001&marea=003>

- Antunes, F., Sá, V. (2010). Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. (versão eletrónica). *Revista Brasileira de Educação*. 15,(45), 468-486.

- Aro, P. (2001). Empleo y formación de jóvenes. *Boletín técnico interamericano de formación profesional. Trabajo decente y formación profesional*, OIT/Cinterfor, 151, 103-112. ISSN: 0254-2439

- Azevedo, J. (2002). *Entre a escola e o mercado de trabalho: um olhar critico sobre as transições*. In fundación por la Modernización de España, Seminario sobre o fracasso escolar y transición a la vida laboral. Acedido 2 de Julho, 2011 em <http://www.joaquimazevedo.com>.
- Azevedo, J.(1999). *O ensino secundário na Europa, nos anos noventa. neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional*. Tese de doutoramento. FPCE, Lisboa, Portugal.
- Ball, S.J. (2003). *Classe strategies and education market.The middle classes and social advantage*. London: Routledge Famer.
- Barbieri, P., Scherer, S. (2004). The pay off from Education: A north south comparison. In D. Checchi, C. Lucifora. (Ed.). *Education, Training and Labour Market outcomes in Europe*.New York: Palgrave McMillan
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. (Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro Trans.), Lisboa: edições 70. *L'analyse de contenu*. Press universitaires de france (obra original publicada em 1977).
- Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social*, XXX, 159-173.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J.Barroso (Ed.), *A escola pública – regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a Regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In *A Regulação da politicas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Barthes, R. (1981 [1966]). Introduction à l'analyse structurale des récits, in *Communications 8, L'analyse structurale du récit*. Paris : Éditions du Seuil, p.7-33.
- Baudelot, C., Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia* (J. Goded, Trans.). Madrid: Siglo XXI de Editores, S.A. (obra original publicada em ).
- Baudelot, C., Establet, R. (1998). *El nivel Educativo sube*. (G.Solana, Trans.). Madrid: ediciones Morata, SL. (obra original publicada em ).
- Bauman, Z. (2003). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. (V. Boschirolí, Trans.) Barcelona: Gedisa SA. (obra original publicada em 1998).
- Beck, U. (1998). *?Qué es la globalización? Falacias del globalismo. Respuestas a la*

globalización. Barcelona: Piados.

- Benavente, A. (1999). Educação de Adultos é Indispensável à Democracia. *Revista Saber Mais*, nº1, pp.5-9.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. Vol 3. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Boudon, R. (1981). *La logica do social. Introduccion al analisis sociológico*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. (M. Santander, Trad.). Barcelona: Editorial Laia SA. (obra original publicada em 1973).
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoria del sistema de enseñanza* (J. Melendres & M. Subirats, Trad.). Madrid: Editorial Popular. (Obra original publicada em 1970).
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2010). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos aires, Argentina: siglo veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo del Poder y campo intelectual* (J. Dotti, Trad.). Argentina: Gandhi S.A. (obra original publicada em 1971).
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinction. Criterios y bases del gusto* (M. Elvira, Trad.). Madrid: Taurus. (Obra original publicada em 1986).
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses, Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1993a). Effects de lieu. In Bourdieu, P. (org). *La misère du Monde*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1993b). L'ordre des choses. In Bourdieu, P. (org). *La misère du Monde*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Qué significa Hablar? Economía de los intercâmbios lingüísticos*.

Madrid.Akal SA.

- Bourdieu, P. (2004). The forms of capital. In Ball, S. J. (Ed.). *The RoutledgeFlamer Reader in Sociology Education*, (Chap.1, 15-29). London:Routledge.
- Bourdieu, P. (2010). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (6ªed.). (I. Jiménez, Trad.). Buenos aires, Argentina: siglo veintiumo Editores (Obra original publicada em 1997).
- Bourdieu, P.(1989). La illusion biográfica. Historia y Fuente Oral. *Memoria y Biografía*,(2), 27-33.
- Bourdieu, Pierre. (1993c). La démission de L'État In Bourdieu, P.(org). *La misère du Monde*. Paris: Éditions du Seuil.
- Brown D. (2003). *Career Information, Career Counseling, and Career Development*. (8ªed.). Boston: Allyn & Bacon Incorporated.
- Brown, Timothy A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for applied Research*.London: The Guilford Press.
- Brunello, G. (2004). Labour Market Institutions and the complementarity between Education and Training in Europe. In D. Checchi, C. Lucifora. (Ed.). *Education, Training and Labour Market outcomes in Europe*.New York: Palgrave McMillan
- Byrne, B.M. (1998). *Structural Equation Modeling with Lisrel, Prelis and Simplis: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabral, N.A.(2006). *Investigação por Inquérito*. Tese de Licenciatura. UA, Açores, Portugal.
- Calliods, F. (1994). Converging trends amidst diversity in vocational training systems. *International Labour Review*. 133 (2), 241-257.
- Capucha, L. (2011). Resultados alcançados e desafios para o futuro. In Encontro do Ensino Profissional, Qualificar para os novos desafios do emprego. ANQ, Lisboa, Centro de Congressos, 1 de Feve. 2011
- Cardoso, S. M. C. F. C. (2007). O dualismo cultural: Os luso-caboverdianos entre a escola, a família e a comunidade (Estudo de caso). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Doutoramento).
- Carnoy, M.(2007). La dialéctica de la educación y el trabajo. In Enguita, M.F.(Ed). *Marxismos y Sociologia de la educación*. (pp.19-40). Madrid: Gretol, SA

- Casal J., Garcia, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Changes in forms of transition in contexts of informational capitalismo. *Papers*. 79, pp. 195-223
- Casal, J., Planas, J. (1990). Economia i educació: sistema educatiu, sistema productiu i inserció professional i social dels joves. In J. M. Rotger (coord.) *Sociologia de l'educació*, 105 – 128.
- Castells, M. (2002). *A Sociedade em rede* (Vol. 1º). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CEDEFOP. (2000a). *El sistema de formación profesional en España*. Luxemburgo
- CEDEFOP. (2000b). *Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal*. Luxemburgo
- Chabrán, M. (2003). Listening to talk from and about students or accountability. In Carnoy, M., Elmore, R., Siskin, L. (Eds.). *The New Accountability. High Schools and High Testing*. (pp.129-146). NY: Routledge.
- Charlot, B. (2007a). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação* 4(Out/dez), 129-136.
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In Frigotto, G. Ciavatta, M. & Ramos, M. (Eds.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. (pp.83 -105). São Paulo: Cortez.
- Coleman, J. S., Husén, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio* (A. Casais, Trad.). Madrid: Narcea SA. (Obra original publicada em 1985).
- Comissão Europeia (2010). *Comunicação da Comissão Europeia 2020*. 3/03/2010
- Comissão Europeia. (2009a). *European Parliament and Council Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 June 2009, on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*. 2009/C 155/01
- Comissão Europeia. (2009b). *European Parliament and Council Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 June 2009, on the establishment of a European Credit and System for Vocational Education and Training (ECVET)*. 2009/C 155/02
- Conselho Europeu de Bruxelas. (2003). 2003/C 13/02 EDU 220 SOC 544 MI 334 (19/12/2002)

- Conselho Europeu de Bruxelas. (2008). 13593/08 EDU 220 SOC 544 MI 334 (5/12/2008)
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, John W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications
- Crompton, R. (1997). *Clase y Estratificación. Una introducción a los debates actuales*. (M.T.Casado, M.Requena, Trad.).Madrid: Editorial Tecnos SA. (Obra original publicada em 1993).
- CSASE - Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2010b). *Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008. Volume 3 – El departamento d'educació en la gestió i l'administració de la formació professional reglada*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- CSASE - Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2009). *Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008. Volume 1 – El marc normatiu i la seva aplicació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- CSASE - Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2010a). *Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008. Volume 5 – Avaluació de l'impacte i la causalitat de la inserció professional i la continuïtat formativa dels graduats en FPR*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- CSASE - Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2010c). *Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008. Volume 2 – Anàlisi comparada dels sistemes de formació professional d'àmbit espanyol i internacional*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- CSASE - Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2010d). *Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008. Indicadores per a la creació d'un observatori de la relació cost-eficàcia de L'FPR*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- CSASE - Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2010e). *Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008. Volume 4 – Organització i gestió dels centres educatius de formació professional. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

- Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Buckingham, London: Open University Press.
- Dale, R. (2004). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação?, *Educação e Sociedade*. 25, (87), 423-460.
- Dale, R. (1994). A Promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 2, 109-139.
- Demazière, D., Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Éditions Nathan.
- Denzin, N.K. (1994). The Art and Politics of Interpretation, in N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE, p. 500-515.
- Diamantopoulos, A.; Siguaw, J.A. (2000). *Introducing Lisrel*. London: Sage Publications.
- Díaz, V., Rodríguez, J. (2002). *La educación profesional en España. ?*. Madrid: Fundación Santillana.
- Dobon F. J.H. (2007). *Consideraciones provisionales sobre la educación y la formación*. Web site. Acedido Janeiro 20, 2012, em <http://www.uv.es/fjhernan>
- Dobon, F. J.H., Llavador, J.B. & Fernández, A. (2009). *Teorías sobre Sociedad, Família y Educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Dobon, F., Llavador, J. B. & Fernández, A. (2004). *Teorías sobre Sociedad y Educación*. 2ª. Edición. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Dronkers, J. (2006). L'Educació com a pilar de la desigualtat. La política educativa europea: limitacions i possibilitats. In *Conferencia educació del Forum Scholars for European Social Democracy*. 11 Novembro. Fundació Friedrich – Ebert
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social* (C. Posada, Trad.). Madrid: Akal Universitaria. (Obra original publicada em 1893).
- Durkheim, É. (1996). *Educación y Sociología*. (J.M.Liarás, Trad.). Barcelona: Península. (Obra original publicada em 1973).
- Elmore, R. (2003). Accountability and capacity. In Carnoy, M., Elmore, R., Siskin, L. (Eds.). *The New Accountability. High Schools and High Testing*. (pp.195-209). NY: Routledge.

- Enguita, F., Levin, H.M.(1997). Las Reformas Comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdade educativa. In M. F. Enguita (Coord.). *Sociologia de las Instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori
- Enguita, M. F. (1985a). Es cierto tan fiero el león como lo pintam? Reproduccion y actividad humana en aducacio. *Educacion e sociedad*, 4, 5-32.
- Enguita, M.(1985b). *Trabalho, escola e ideologia*. Mardrid: Akal
- Enguita, M., Gómez,J., & Martínéz, L. (2010). *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Enguita,M.(1986). *Integrar o segregar La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Editorial Laia.
- Fidalgo, L. (2003). *(Re)Construir a Maternidade Numa Perspectiva Discursiva* . Lisboa: Instituto Piaget.
- Fielding, J. (1993). Qualitative Interviewing. In Gilbert, N. (Ed). *Researching Social Life* (Pp. 135-153). London: Sage
- Finuras, P. (2010). *Humanus. Pessoas iguais, culturas diferentes*. Lisboa: Edições Sílabo
- Flecha, R. (1994a). El discurso sobre la educacion de las perspectivas postmoderna y critica. In Flecha, R., Giroux, H. (Ed.). *Igualdade educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Editorial SA.
- Flecha, Ramón. (1994b). Hacia una concepcion dual de la sociedade y la educacio. In Flecha, R., Giroux, H. (Ed.). *Igualdade educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Editorial SA.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Edições Monitor
- Fluixá, F. (2008). O sistema de Qualificação profissional em espanha e os trbalhadores pouco qualificados.(versao electronica). *Revista Europeia de Formação Profissional*. 42-43, 94-105.
- Fortin, M.F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P.(2001). *Política e Educação: ensaios*. (6a ed.). São Paulo: Cortez.

- Freire, T., & Almeida, L. S. (2001). Escalas de Avaliação: Construção e Validação. In E. M. Fernandes, & L. S. Almeida (Eds.), *Métodos e Técnicas de Avaliação – Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 109-128). Braga: Universidade do Minho/CEEP.
- Frigotto, G. (1998). *La productividad de la escuela improductiva*. Madrid: Unigraf SL.
- Galeano, E. (1998) *El libro de los abrazos*, Siglo XXI, Madrid.
- Gallart, M. A. (2006). La articulación entre la educación y el trabajo: una construcción social inconclusa, In Toledo. E. *Teorias sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques* (309 - 322). Barcelona: Antrophos Editorial, Mexico:UAM.
- Gans, H. (1974). *Popular and High cultura. An analysis and evaluation of taste*. New York: Basic Books,Inc., Publishers.
- Garcia, M.P.Q. (2006). La Educación permanente y el sistema educativo español in E.López-Barajas (Coord.).*Estrategias de formación en el siglo XXI*. Barcelona: Ariel
- Garcia, R. (2008). Habitus y clase social en Bourdieu: una aplicación empírica en el campo de los deportes de combate. *Papers*, 89, 103-125.
- Garrido, J.L.G.; e Ruiz, M.J.G.(2005).*Temas candentes de la educación en el siglo XXI* (Madrid, Ediciones Académicas).
- GEPE. (2004). *Sistema Educativo Português. Situação e tendências*. Ministerio da Educação: Lisboa
- GEPE. (2006). *Recenseamento escolar 2006/2007*.Ministerio da Educação: Lisboa
- GEPE. (2007). *Estatísticas de Educação 2005-2006*.Ministerio da Educação: Lisboa
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta editora.
- Gibbs, Graham R (2002). *Qualitative data analysis. Explorations with NVivo*. Philadelphia: Open University Press.
- Glasser, B.G. & Strauss,A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine
- Gomes, R. (2005). *O governo da educação em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Gonzáles, A. (1992). *Como lobo entre ovejas. Soberanos y marginados en Bodin, Shakespeares, lives*. Madrid: Centro de estudios Constitucionales

- González. M.T.M., Niño, C.Q. (2006). El Desarrollo Profesional in E.López-Barajas (Coord.).*Estrategias de formación en el siglo XXI*. Barcelona: Ariel
- Gramsci, A. (1984). *Los individuals y la organización de la cultura*. Buenos aires: Nueva visión
- Green, A., Wolf, A., & Leney, T. (1999). *Convergence and divergence in European Education and Training Systems*. London: Institute of education, University of London.
- Green, A., Wolf, A., & Leney, T. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Ediciones Pomares, S. A..
- Guerra, I.C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*.Cascais: Príncipeia.
- Hair, J.F.; Tatham, R.L.; Anderson, R.E.; Black,W. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5ed.). London: Prentice Hall Inc.
- Halloway, (1999). Basic Concepts for Qualitative Research. In: *Basic Concepts for Qualitative Research*. Oxford: Blackwell Science
- Harker,R. (1995). Bourdieu, Education and Reproduction. In Harker. R., Mahar, M., & Wilkies, C. (Ed.). *Introduction to the work of Pierre Bourdieu* (Chap.4, pp.86-108). London: The Macmillan Press ltd.
- Heyneman, S.P. (2003). The History and problems in the making of education policy at the world bank 1960 – 2000. *International Journal of Educational Development* . 23, pp.315-337
- Hill, D.(2003). O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. *Curriculo sem fronteiras*, 3(2).
- Hill, D., Kumar, R. (2009). *Global neoliberalism and education and its consequences*. NY: Routledge
- Hill, M. M., Hill, A.(2012). *Investigação por questionário*.Lisboa: Edições Sílabo
- Hinojal, I. (1980). *Educacion Y Sociedad. Las sociologías de la educacio*. Madrid: CIS
- Holstein, James A., Gubrium, Jaber F (1997). Active interviewing, in David Silverman, *Qualitive Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications, p.113-129.
- Horcajo, J. (1976). *La cultura, Reproduccion o Cambio*. Madrid: CIS Rumagraf.
- Horcajo, J. (1991). *Escuela, sistema y sociedade Invatación a la sociologia de la Educación*. Madrid: Prodhufi, SA.

- Hosftede, Geert (1980). *Culture's consequences: internacional differences in work related values*. Beverly Hills: Sage Publications
- Iregui, G. (2002). *Pierre Bourdieu, conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Colombia: Panamerica formas e impressos SA.
- IRIS. (2001). Misleading Trajectories? An Evaluation of the Unintended Effects of Labour Market Integration Policies for Young Adults in Europe. *Scientific Report*, Abril 2001.pp.1-149.
- Januário, S., Gomes, S., Veloso, L., Parente, C., Gonçalves, C.M. (1997). *Os jovens e a formação profissional e o emprego: resultados de uma investigação internacional*. Porto. FLUP. Fundação da Juventude.
- Jenks,C. (1993). Introduction: the analytic bases of culture reproduction theory. In C.Jenks (Coord.). *Cultural Reproduction (chap.1, pp.1-16)*. London: Routledge.
- Jornal Oficial das Comunidades Europeias. (1987). *Ato Único Europeu*. 169C. (26 de Junho de 1987)
- Jornal Oficial das Comunidades Europeias. (1992). *Tratado de Maastricht*. 191/C (29 de Julhode 1992)
- Jornal Oficial das Comunidades Europeias. (1997). *Tratado de Amesterdão*. 97/C 340/01-144. (10 de Novembro de 1997)
- Jornal Oficial das Comunidades Europeias. (2001). *Tratado de Nice*. 2001C 80/01-87. 10 de Março de 2001.
- Jornal Oficial das Comunidades Europeias. (2007). *Tratado de Lisboa*. 2007C 306/01-271. 17 de Dezembro de 2007.
- Jornal Oficial das Comunidades Europeias. (2008). *Tratado da União Europeia*. 2008C 115/01-388. 9 de Maio de 2008.
- Jover, D. (2006). *Praxis de la esperanza. Educación, empleo y economia social*. Barcelona: Romanyà/Valls
- Kerbo, H. (2004). *Estratificación Social y Desigualdad. El conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada y global*.(2ªed). (M.Casado, Trad.). Madrid: McGraw- Hill. (Obra original publicada em 2003).
- Khoi, L. T. (1981). *L'éducation comparée*. Paris; Armand Collin.

- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: The Guilford Press.
- Larrabe, J.U.(2011). La política educativa de la Union Europea con vistas al 2020:¿una apuesta por la continuidad o por el cambio?.In M.Cal, A.Bengoetxea, A, Lupiola & J. Larrabe.(org.). *La nueva estrategia Europa 2020: una apuesta clave para la UE en el sec.XXI*. Eurobask. Departamento de Educacion, Universidades e Investigacion. Gobierno Vasco.
- Laureano, R. M.S. (2011). *Testes de hipóteses com o spss*.Lisboa: Edições sílabo
- Lavale, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. (Jordi Terré, Trad.). Paris: Éditions La Découverte
- Lepinska, P., Tessaring, M., Schimd, E. (2007). *Zooming in on 2010. Reassessing vocational education and training*, Cedefop Luxemburgo.
- Levine, R.V.; Norenzayan, A. (1999). The pace of life in 31 countries, *Journal of Cross – Cultural Psychology*, (30), 178-205.
- Lincoln .(2006). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 500-515).California: SAGE.
- Llavador, J.B. (2002). *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira: Germania.
- Llavador, J.B. (2004). *Márgenes de la educación. La lucha por la claridad*. Alzira: Germania.
- Lopes, R. R. (2005). *Concepções Científicas e Pessoais sobre a Educação/Formação Profissional: Contributos para a elaboração de um modelo teórico*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Mandela, N. (2012). *Um longo caminho para a liberdade*. (Victor Antunes, Trad.). Lisboa: Editorial Planeta.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística. Com a utilização do SPSS*. Lisboa:Edições sílabo
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas, in L. Albarello, F. Digneffe, J.P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (pp.117-155). Lisboa: Gradiva.
- Marques, M. (2010). Entre Bruxelas e Lisboa : a europeização das políticas educativas no Programa Novas Oportunidades. Lisboa : Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Martins, P. S., Pereira, P. (2001). Portugal In Harmon, C., Walker, I., Westergaard-

Nielsen, N. *A Cross country analysis of the returns to education*. (pp-213-233). Massachusetts: Edward Elgar Publishing limited.

- Martins, S.C. (2012). *Escolas e estudantes da Europa*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action research: principles and practise*. London and New York: Routledge Falmer.
- Medina, E. (1987). Educacion, Universidad y mercado de trabajo. In C.Lerena (ed.): *Educacio y Sociología en España*. (pp. 133-162). Madrid: Akal.
- Melo, A. (2012). *Passagens e Revoltas – 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Lisboa. Sitio do Livro Lda.
- Merino, R. & García. M. (2007). Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya. Informes Breus, 4. *Educació*. Fundació Jaume Bofill
- Merino, R. (2006a). Duas ou três vias de ensino profissional. Balanço e situação actual em Espanha. *Revista Europeia da Formação Profissional*, 37,57-72.
- Merino, R. (2006b). De los Programas de Garantia Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81 - 98.
- Merino, R., Casal, J. & García. M. (2006). Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, 340, 1065 - 1083.
- Merino, R., Casal, J. & García. M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*,96(4),1139-1162.
- Merton, Robert K; Kendall, Patricia L. (1946). The focused Interview. *American Journal of Sociology*. 51. 541-557
- Miller, Jodi and Glassner (1997). The inside and the outside. Finding realities in interviews, in David Silverman, *Qualitive Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications, p.99-112.
- Mills, C.Wright (1966). *White collar. The american midlle classe*. Nova Iorque: Oxford University Press. Trad. Vera Borda (1969), Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf> [Consultado a 12/08/2009].
- Mir, R. (1990). *Sociologia de la educación. Guia Didactica y Textos Fundamentales*.

Madrid: Hispagraphis, SA.

- Moreira, J. M. (2006). *Investigação quantitativa: Fundamentos e Práticas* In. J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora. 41-84.
- Navarro, V. 2000. *Globalización económica, poder político y Estat del Bem Estar*. Barcelona: Ariel SA.
- Navas, A., Martinez, I., Gómez, L. (2004). *Mercado y educación: seducciones y decepciones* In, *Identidades y formación para el trabajo* (pp.67-104). Genebra: Cinterfor.
- Neves, A. (2011). *Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações. Resultados preliminares da 1ª fase da avaliação externa e perspectivas para o futuro*. In *Seminário Encontro sobre o ensino Profissional. Qualificar para os novos desafios do Emprego*. ANQ, Lisboa, 1 Fevereiro de 2011.
- Neves, C. (2004). *Sustentar o Desenvolvimento. A complexidade dos novos modelos de desenvolvimento*. In *Formação e desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas relações Complexas*. Lisboa: MCX/APC – Atelier nº.34.
- Neves, C. (2009). *Estratégias de aprendizagem ao longo da vida na união europeia. Análise crítica e comparativa das estratégias de aprendizagem ao longo da vida de cinco estados-membros*. Tese de doutoramento. FCTUNL, Lisboa, Portugal.
- Nilsson, A. (2007). *Están las actuales estrategias nacionales de formación profesional en processo de convergência o de divergência?* *Revista europea profesional*, 41, 168-181
- OECD. (2010a). *Pisa 2009 Results: Overcoming social background (II)*. Paris: OECD
- OECD. (2010b). *Pisa 2009 Results: Students engagement, Strategies and practices (III)*. Paris: OECD
- OECD. (2010c). *Pisa 2009 Results: What Students Know and can do?(I)*. Paris: OECD
- OECD. (2012). *Clonsing the gender Gap*. Paris: OECD
- OECD. (2013). *Education at a glance 2013*. Paris: OECD
- Ortega, A., Rosa, M. (2002). *Trabajo, empleo y cambio social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Osorio, A.R. (2006). *Políticas y Estrategias en la Union Europea* in E. L.Barajas (Coord.). *Estrategias de formacion en el siglo XXI*. Barcelona: Ariel Educación.

- Otero, M.S., Ure, O.B. (2012). The coherence of vocational education and training in Norway and Spain: national traditions and the reshaping of VET governance in hibryd VET systems. *Compare*. 42(1)91-111.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Paredes, F.B., Alonso, J.O., Bara, J.L.R., Sabaté, J.R.R. (2001). *Spain in Education and Earning in Europe, a cross Country analysis of the returns to education*. USA: Edward Elgar Publishing.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research Methods*. (3ªed.) London: Sage Publications.
- Pedró, F. (1996a). Cenicienta, el Rey León y Peter Pan: Análisis de los modelos estructurales de formación profesional y de su distinta dinámica en los países de la Unión Europea. *Revista Espanhola de Educação Comparada*. (2), 75-101.
- Pedró, F. (1996b). *La enseñanza secundaria en Europa* Barcelona. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya
- Peinado, J. (2001). *El capitalism global*. Barcelona: Icaria Editorial SA.
- Peräkylä, Anssi (1997). Reliability and validity in research. Based on tapes and transcripts, in David Silverman, *Qualitive Research. Theory, Method and Practice*. (pp.201-220). London: Sage Publications.
- Perales, I. (2008). *Génesis de la Teoria social de Pierre Bourdieu*. Madrid: Graficas Arias Montano.
- Pereira, A. (2008). *SPSS. Guia práctico de utilização. Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições sílabo
- Pestana, M. H.; Gageiro, J. N. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS*. 3ª edição. Lisboa: Edição Sílabo.
- Planas, J.; Comas, M. (1994) - *Prevention de l'échec scolaire et de la marginalisation des jeunes dans la période de transition de l'école à la vie adulte et professionnelle*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Polit, D.F.; Beck, C.T. (1991). *Nursing , Research, Principles and Methods*. Philadelphia: Sage
- Prats, J. & Raventós, F. (2005). *Los sistemas educativos europeos? crisis o transformación?*. Barcelona: Fundación “La Caixa”

- Proença, M.C.(1998). A Republica e a Democratização do Ensino. In F.M.d.F.erro (Ed.), *O Sistema de Ensino em Portugal (séculos XIX – XX)*. Lisboa: Edições Colibri.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rakic, V. (2002). Converge or Not Converge: The European Union and Higher Education Policies in the Netherlands, Belgium/Flanders and Germany. *Higher Education Policy* 14, (3), 225–240
- Reis, E. (2001). *Estatística Multivariada aplicada*. Lisboa: Edições sílabo
- Rhodes, R.A.W. (1996). The new governance: Governing without Government. (versão eletrónica). *Political Studies*. 44, 652-667.
- Ribeiro, J.L.P. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Coimbra: Climepsi
- Richards, Lyn (2009). *Handling qualitative data. A practical guide*. London: Sage Publications
- Rodríguez, H.B., Bañuelos, A.T. (2005). *La institución escolar: una creación del estado moderno*. Barcelona: Octaedro, SL
- Saboga, A. R. (2008). *Aprendizaje de nível III en Portugal: notas sobre un estudio de caso*.Revista Europea de Formacion Profesional, 45(3), 133-157.
- Santos, B.S. (2001). *Globalização, Fatalidade ou Utopia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sarró, X. B. i (1998). La política pública educativa: dimensiones de un proceso de transformación (1976 - 1996) In Subirats, J., Gomà, R. (Eds.). *Políticas públicas en Espana: contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona: Ariel.
- Sarró, X. B. i (2000). *Sociologia de la educación. Una aproximación critica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Sarró, X. B. i, Marigot, X. (2003). Captured by the totally pedagogice Society: teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*.1(2), 169-184.
- Schultz, T. (1985). *Valor Economico de La Educacion*.(S.Tancredi, Trad.). Mexico: Talleres Gráficos Victoria S.A.(Obra original publicada em 1968).

- Scott, P., Kelleher, M. (1996) *Convergence and fragmentation? vocational training within the European Union*. European Journal Of Education, 31 (4). pp. 463-481.
- Sierra, J. F. (2001) . La orientación profesional en la enseñanza obligatoria: algunas contradicciones educativas in, L.Vega (coord.). *Trabajo, Educacion y Cultura. Un enfoque interdisciplinar*. pp.197-210. Madrid:Lavel SA.
- Silva, A. C. R. (2006). Abordagem curricular por competências no ensino superior: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no Estado da Bahia – Brasil. Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, C. (2012a). The Cycles of Vocational Training in the region of Barcelona. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (69), 1931 – 1937
- Silva, C. (2012b). Capital Económico e Capital Cultural. Ciclos Formativos Profissionais em Barcelona. In *XVI Conferencia de Sociología de la Educación*. La educación en la sociedad global e informacional. 12 e 13 Jul.2012. Oviedo
- Silva, C.(2013). Does Education Matter? A Regression and Factorial Analysis between Work and Education. In William Grossman E. (Ed.). *Labor Markets: Policies, Challenges and the Role of Globalization*. Nova York: Nova Publishers
- Singh, P. (1997). Review Essay: Basil Bernstein (1996). Pedagogy, symbolic control and identity. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), pp.119-124.
- Stiglitz, J. (2002). *El mal estar de la globalització*. Barcelona: Empúries, SL.
- Stoer. S. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista critica de ciências sociais*, 63, 33-45.
- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Sultana, R. (1997). The EU and its educational agenda: A wolf in cheep's clothing? In Watson K. et al. (eds). *Education dilemas: debate and diversity*. (3), 65-73.
- Tarrío, A., Blanes, M. (2012). *Anuari de la formació professional a Barcelona*, Barcelona: BCN.
- Teodoro, A. (2002). *As políticas de educação em discurso directo:1955-1995*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos*

de governação. Porto: Edições Afrontamento.

- Teodoro, A. (2008). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In A. Teodoro. *Tempos e andamentos nas políticas de educação. Estudos ibero-americanos*, (19-38). Brasília: Liber Livro Editora.
- Tuckman (2000) Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Usarralde, M. (2001). *Formación profesional comparada*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Vala, J.(1986). A análise de conteúdo, in A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valle, J.M.(2006). *La Unión Europea y su politica educativa. Tomo I. La integración europea*. Ministerio de educación y Ciencia: Secretaria generalde educación, CIDE.
- Vincens, J. (2000). Dinâmica da educação e dos sistemas educativos. *Revista Europeia Cedefop*, 25, 9-26.
- Walter, M. (2004): “Formación Profesional y Empleo en el ámbito de la Unión Europea” *Seminario sobre Formación Profesional y Empleo: Hacia un espacio común*. Federal Institute for Vocational Training.
- Waters, M. (1999). *Globalização*. Oeiras: Celta.
- Wollschläger, N., Guggenheim, E. F. (2004). Una historia de la formación profesional en Europa. De la divergencia a la convergencia.*Revista europea profesional*, 32, 6-17
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods* (4ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

## Legislação Consultada

- Decreto de Lei nº46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República* nº237 – I Serie A. Ministerio da Educação.
- Decreto de Lei nº49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República* nº166 – I Serie A. Ministerio da Educação.
- Decreto de Lei nº50/11 de 8 de Abril. *Diário da República* nº70 – I Serie A. Ministerio da Educação.
- Decreto de lei nº115/97 de 19 de Setembro. *Diário da República* nº217 – I Serie A. Ministerio da Educação.
- Decreto de Lei nº74/04 de 26 de Março. *Diário da República* nº73 – I Serie A. Ministerio da Educação.
- Decreto de Lei nº24/04 de 6 de Fevereiro. *Diário da República* nº73 – I Serie A. Ministerio da Educação.
- Decreto de Lei nº286/89 de 29 de Agosto. *Diário da República* nº73 – I Serie A. Ministerio da Educação.
- Decreto de Lei nº70/93 de 10 de Março. *Diário da República* nº73 – I Serie A. Ministerio da Educação.
- Portaria nº 1283/2006 de 21 de Novembro *Diário da República* nº224. I Serie A. Ministerio da Educação.
- Portaria nº 1271/2006 de 21 de Novembro. *Diário da República* nº224. I Serie A. Ministerio da Educação.
- Portaria nº 1282/2006 de 21 de Novembro. *Diário da República* nº224. I Serie A. Ministerio da Educação.
- Portaria nº 1299/2006 de 22 de Novembro. *Diário da República* nº225. I Serie A. Ministerio da Educação.
- Portaria nº 1315/2006 de 23 de Novembro. *Diário da República* nº226. I Serie A. Ministerio da Educação.
- Portaria nº 797/2006 de 10 de Agosto. *Diário da República* nº226. I Serie A. Ministerio da Educação.

- Portaria nº 550/2004 de 21 de Maio. *Diário da República* nº226. I Serie A. Ministerio da Educação.
- Portaria nº 891/2005 de 22 de Setembro. *Diário da República* nº185. I Serie B. Ministerio da Educação.
- Portaria nº 894/2005 de 22 de Setembro. *Diário da República* nº185. I Serie B. Ministerio da Educação.
- Portaria nº 913/2005 de 22 de Setembro. *Diário da República* nº185. I Serie B. Ministerio da Educação.
- Portaria nº 917/2005 de 22 de Setembro. *Diário da República* nº185. I Serie B. Ministerio da Educação.
- Portaria nº 918/2005 de 22 de Setembro. *Diário da República* nº185. I Serie B. Ministerio da Educação.
- Diari oficial de la Generalitat de Catalunya. *Boletín Oficial del Estado. Sec I* 30/07/2011
- Diari oficial de la Generalitat de Catalunya. *LLEI – 33/2010 N°5731-8/10/2010*

## APENDICE

---

## Apêndice 1 - Questionário de Barcelona

### Ensenyaments professionals Barcelona

Esta encuesta es parte de un trabajo de investigación sobre la formación profesional. Con esta encuesta se pretende caracterizar a los estudiantes que asisten a este tipo de formación, en lo último año del ciclo formativo de grado medio y ciclo formativo de grado superior. Definir una sèrie de trets de l'alumnat d'FP de darrer curs com valors vers el treball, motivacions que els han portat a estudiar FP i perspectives laborals, las razones que les llevaron a su elección y sus expectativas. Aquestes dades s'empraran per tal d'enriquir la planificació i els criteris que ha de seguir una bona orientació acadèmica i professional per als actuals i futurs alumnes d'FP. També s'incorporaran aquestes dades a un estudi per tal d'identificar causes d'Abandonament Escolar Prematur a la ciutat de Barcelona. Los datos proporcionados tiene un interés estrictamente científico, lo que garantiza el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. Le pedimos su comprensión por el trabajo que al qual destinado. Gracias por su cooperación.

### A) IDENTIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

#### ¿En que centro curs los estudios? \*

- ☐ Escola Professional Salesiana
- ☐ Escola Tècnica Professional del Clot
- ☐ Institut Escola del Treball
- ☐ Institut Joan d'Àustria
- ☐ Institut La Guineueta
- ☐ Institut Mare de Déu de la Mercè
- ☐ Roca
- ☐ Sant Ignasi
- ☐ Institut Rambla Prim
- ☐ Institut Vali d'Hebron
- ☐ EMAV
- ☐ Institut Josep Serrat i Bonastre

#### ¿Cuál es el curso profesional que cursa? \*

- ☐ Impressió Gràfica
- ☐ Preimpressió Digital
- ☐ Laboratori d'imatge
- ☐ Sistemes Microinformàtics i Xarxes
- ☐ Equips Elèctrics de Consum
- ☐ Instal·lacions Elèctriques i Automàtiques
- ☐ Instal·lacions de Telecomunicacions
- ☐ Disseny i Producció Editorial
- ☐ Producció en Indústries d'Arts Gràfiques
- ☐ Animacions en 3D, Jocs i Entorns Interactius
- ☐ Il·luminació, Captació i Tractament d'Imatge
- ☐ Producció d'Audiovisuals i Espectacles
- ☐ Realització de Projectes d'Audiovisuals i Espectacles
- ☐ So per Audiovisuals i Espectacles
- ☐ Administració de Sistemes Informàtics en Xarxa
- ☐ Desenvolupament d'Aplicacions Multiplataforma
- ☐ Desenvolupament d'Aplicacions Web
- ☐ Automatització i Robòtica Industrial
- ☐ Manteniment Electrònic
- ☐ Sistemes Electrotècnics i Automatitzats
- ☐ Sistemes de Telecomunicació i Informàtics

### B) DATOS PERSONALES Y SOCIODEMOGRÁFICOS

#### 1. Sexo \*

- ☐ Varón
- ☐ Mujer

#### 3. Edad \*

- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21-22
- ☐ 22-24
- ☐ > 24

#### 2. ¿Cuál es su nacionalidad? \*

- ☐ Española
- ☐ Otra nacionalidad

#### 2.1 ¿Cuál es la nacionalidad de su madre? \*

- ☐ Española
- ☐ Otra nacionalidad

#### 2.2 ¿Cuál es su nacionalidad de su padre? \*

- ☐ Española
- ☐ Otra nacionalidad

#### 4. ¿Cuál es el nivel de formación alcanzado por su padre? \*

- ☐ No consiguió la titulación asociada a la escolaridad Obligatoria (Completó o no completó los años de escolaridad obligatoria pero sin titulación; en ésta categoría se incluye el Certificado de Escolaridad)
- ☐ Consiguió la titulación asociada a la escolaridad obligatoria, con titulación (Estudios Primarios, Graduado Escolar, Bachiller Elemental Graduado en Educación Secundaria)
- ☐ Consiguió la titulación de Bachiller (C.O.U o equivalentes)
- ☐ Consiguió la titulación de Formación Profesional Grado Medio (FP I, Oficial a Industrial, Ciclos Formativos de Grado Medio,.....)
- ☐ Consiguió la titulación de Formación Profesional Grado Superior (FP II, Maestría Industrial, Ciclos Formativos de Grado Superior,.....)
- ☐ Consiguió una titulación de Educación Universitaria de Grado Medio (Diplomado Universitario, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico o equivalentes,....)
- ☐ Consiguió una titulación de Educación Universitaria de Grado Superior (Licenciado Universitario, Arquitecto, Ingeniero, Doctores o equivalentes,....)
- ☐ No sabe/no contesta

#### 5. ¿Cuál es el nivel de formación alcanzado por su madre? \*

- ☐ No consiguió la titulación asociada a la escolaridad Obligatoria (Completó o no completó los años de escolaridad obligatoria pero sin titulación; en ésta categoría se incluye el Certificado de Escolaridad)
- ☐ Consiguió la titulación asociada a la escolaridad obligatoria, con titulación (Estudios Primarios, Graduado Escolar, Bachiller Elemental Graduado en Educación Secundaria)
- ☐ Consiguió la titulación de Bachiller (C.O.U o equivalentes)
- ☐ Consiguió la titulación de Formación Profesional Grado Medio (FP I, Oficial Industrial, Ciclos Formativos de Grado Medio,.....)
- ☐ Consiguió la titulación de Formación Profesional Grado Superior (FP II, Maestría Industrial, Ciclos Formativos de Grado Superior,.....)
- ☐ Consiguió una titulación de Educación Universitaria de Grado Medio (Diplomado Universitario, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico o equivalentes,....)
- ☐ Consiguió una titulación de Educación Universitaria de Grado Superior (Licenciado Universitario, Arquitecto, Ingeniero, Doctores o equivalentes,....)
- ☐ No sabe/no contesta

6 ¿Cuál es su municipio de residencia en la actualidad? \*

- ☐ Badalona  
☐ Barcelona  
☐ L'Hospitalet de L'Obregat  
☐ Sant Adrià de Besòs  
☐ Santa Coloma de Gramenet

## C) VALORES LABORALES

C1 - Valoración de diferentes aspectos relacionados con el trabajo.

1. A continuación tiene 10 puntos para distribuir según su criterio, sobre qué es más(10) o menos(1) importante, entre los siguientes aspectos de la vida.

(tiene que asignar los números en el rango de 1-10, en todos los aspectos)

Tiempo libre para el ocio \*

|   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

Familia \*

|   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

Participación social \*

|   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

Formación \*

|   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

Trabajo \*

|   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

Las siguientes preguntas se refieren al trabajo en general y no a ninguno en concreto.

Nada importante 1... Muy importante 5

2. Que el horario se adapte a mis otras actividades \*

|   |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

8. Que se acepten propuestas o nuevas ideas. \*

|   |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

3. Que tenga oportunidades de ascenso \*

|   |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

9. Que sea adecuado a la formación que he recibido. \*

|   |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

4. Que el contrato sea de larga duración. \*

|   |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

10. Que ofrezca posibilidades para aprender. \*

|   |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

5. Que el sueldo sea bueno \*

|   |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

11. Que sea un trabajo bien considerado. \*

|   |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

6. Que las condiciones de trabajo sean

|   |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

12. Que sea útil a la sociedad. \*

|   |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

7. Que el trabajo no resulte agobiante. \*

|   |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |   |
| - | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | + |

## C2 - OPINIÓN SOBRE EL ITINERARIO / EDUCACIÓN

1. ¿Alguna vez has repetido? \*

(Si la respuesta es No, vaya a la pregunta 3)

- ☐ Si  
☐ No

2. En su opinión, ¿cuál fue la razón de este fracaso?

- ☐ Dificultad en el aprendizaje  
☐ Lo que aprendí en la escuela era inútil  
☐ Tenía dificultades económicas  
☐ No era importante estudiar  
☐ Otro

3. ¿Piensas que los estudios que estás haciendo te permitirán encontrar más fácilmente un buen empleo? \*

- ☐ Sí, me ayudarán mucho
- ☐ No demasiado, pero algo sí
- ☐ Creo que no me ayudarán nada a encontrarlo

4. ¿Qué crees que ha influido más al tomar la decisión de iniciar los estudios que actualmente realizas? (Atención, elegir 3 respuestas) \*

Atención, elegir 3 respuestas ... Atención, elegir 3 respuestas

- ☐ Los consejos de mis padres
- ☐ La opinión de otros familiares (hermanos, primos, etc.)
- ☐ Los comentarios de amigos y/o compañeros
- ☐ Los consejos de mis profesores
- ☐ Mis propios criterios o inclinaciones personales
- ☐ Aprender una profesión
- ☐ Se trata d'una modalidad formativa socialment respetada
- ☐ La admisión a la Universidad
- ☐ Nada en particular

5. ¿Qué piensas hacer cuando acabes de estudiar? \*

- ☐ Realizar otros estudios
- ☐ Trabajar y seguir estudiando
- ☐ Ponerme a trabajar lo antes que pueda
- ☐ Tengo otros planes (ayudar en casa, casarme, etc.)
- ☐ No lo sé todavía

6. Seguramente habrás pensado qué harías si te ofrecieran un empleo. De las siguientes propuestas que te ofrecemos a continuación ¿cuál refleja mejor tu disposición actual hacia una posible oferta de empleo? \*

- ☐ Estaría dispuesto a aceptar cualquier tipo de trabajo, incluso uno irregular (sin contrato, sin seguridad social, etc.)
- ☐ Aceptaría cualquier trabajo que me ofrecieran, siempre que fuera regular (con contrato, seguridad social, etc.)
- ☐ Sólo aceptaría un trabajo regular y que tuviera que ver con lo que he estudiado o se hacer

## 7. ¿Qué es lo que más te atrae del empleo?

(ordenar de 1 a 9, siendo 1 el más importante y 9 el menos)

Su salario \*

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- + ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ -

El tipo de cosas que hago \*

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- + ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ -

Un empleo estable y seguro \*

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- + ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ -

El prestigio de la empresa \*

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- + ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ -

El dueño, que es una persona conocida y buena \*

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- + ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ -

8. ¿Cuál fue la forma de acceso al Ciclo Formativo/FPII que estudias? \*

- ☐ Graduado en educación secundaria obligatoria
- ☐ Programa de cualificación profesional inicial
- ☐ Curso de formación específico
- ☐ Prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio o la prueba a la universidad
- ☐ Bachillerato/COU/IBUP
- ☐ FPI/FPII/Graduado en Artes/Cursos Comunes de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos
- ☐ Prueba de Acceso para personas mayores de 20 años sin titulación
- ☐ Otra

9. ¿En qué medida está satisfecho con el aprendizaje desarrollado en el ciclo Formativo? \*

- ☐ Nada satisfecho
- ☐ Poco satisfecho
- ☐ Satisfecho
- ☐ Bastante satisfecho
- ☐ Muy satisfecho

El ambiente y las condiciones de trabajo \*

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- + ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ -

Las oportunidades de hacer una carrera profesional \*

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- + ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ -

Las oportunidades de promoción \*

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- + ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ -

8.a. ¿Qué tipo de orientación académica o laboral recibiste en la ESO o Bachillerato para escoger estudios de FP? \*

- ☐ General en el centro de ESO/Bachillerato (charla general)
- ☐ Individual en el centro de ESO/Bachillerato (orientador)
- ☐ Me informé en un Punt de la Xarxa d'Informació Juvenil
- ☐ Me informé a través de Internet
- ☐ Me informé a través de la guía de FP de Barcelona
- ☐ Me informé a través de amigos
- ☐ Me informé a través de familia
- ☐ Otros
- ☐ Ninguna

**10. ¿Indique con una X, el grado de satisfacción por el módulo(curso) de enseñanza que realiza.**

Muy satisfecho 1... Nada satisfecho 4

socializar con mis compañeros \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

relación profesor / alumno \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

instalaciones y equipo escolar \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

competencia científica/pedagógica de los profesores \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

programa de la escuela \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sistema de Clasificación del curso \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

preparación para la vida profesional \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

utilidad práctica de la enseñanza \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Prácticas/ formación en el trabajo \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

carga horaria \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

preparación para la vida profesional \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

utilidad práctica de la enseñanza \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Prácticas/ formación en el trabajo \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

carga horaria \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

los conocimientos de cultura generales \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Apêndice 2 - Questionário de Lisboa

### Ensino Profissional na Área de Lisboa

Este inquérito integra-se num trabalho de investigação sobre o ensino profissional na região de Lisboa e em Barcelona. Com este inquérito pretende-se caracterizar os alunos que frequentam o último ano desta modalidade de formação e as razões que estiveram na origem da sua opção e suas expectativas. Os dados fornecidos têm um interesse estritamente científico, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das respostas. Solicitamos a sua melhor compreensão para o trabalho que se pretende efectuar. Obrigada pela colaboração.

### A) IDENTIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

#### 1. Qual o Curso Profissional que frequentas? \*

- ☐ Multimédia
- ☐ Design Gráfico
- ☐ Desenho Digital 3D
- ☐ Artes Gráficas
- ☐ Audiovisuais
- ☐ Vídeo
- ☐ Animação 2D e 3D
- ☐ Electrónica, Automação e Comando
- ☐ Electrónica, Automação e computador
- ☐ Electrónica e telecomunicações
- ☐ Gestão de Equipamentos Informáticos
- ☐ Gestão e Programação de Sistemas Informáticos
- ☐ Informática de Gestão

### B) DADOS PESSOAIS E SOCIODEMOGRÁFICOS

#### 1. Sexo \*

- ☐ Homem
- ☐ Mulher

#### 1.1 Qual a sua nacionalidade? \*

- ☐ Portuguesa
- ☐ Outra nacionalidade

#### 1.2 Qual a nacionalidade da sua mãe? \*

- ☐ Portuguesa
- ☐ Outra nacionalidade
- ☐ Não sabe

#### 1.3 Qual a nacionalidade do seu pai? \*

- ☐ Portuguesa
- ☐ Outra nacionalidade
- ☐ Não sabe

#### 2. Idade \*

- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21-22
- ☐ 22-24
- ☐ mais de 24

#### 3. Qual a habilitação literária do pai? \*

- ☐ Nunca frequentou a escola
- ☐ Primeiro Ciclo (4º ano)
- ☐ Segundo Ciclo (5º-6º ano)
- ☐ Terceiro Ciclo (7º-9º ano)
- ☐ Ensino secundário (10º-12º ano)
- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Não sabe

#### 4. Qual a habilitação literária da mãe? \*

- ☐ Nunca frequentou a escola
- ☐ Primeiro Ciclo (4º ano)
- ☐ Segundo Ciclo (5º-6º ano)
- ☐ Terceiro Ciclo (7º-9º ano)
- ☐ Ensino secundário (10º-12º ano)
- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Não sabe

#### 5. Qual o concelho em que reside? \*

- ☐ Amadora
- ☐ Cascais
- ☐ Lisboa
- ☐ Loures
- ☐ Mafra
- ☐ Odivelas
- ☐ Oeiras
- ☐ Sintra
- ☐ Vila Franca de Xira
- ☐ Agualva Cacem
- ☐ Alenquer
- ☐ Arruda dos Vinhos
- ☐ Azambuja
- ☐ Cadaval
- ☐ Lourinhã
- ☐ Póvoa de Santa Iria
- ☐ Queluz
- ☐ Sobral de Monte Agraço
- ☐ Sacavém

### C) VALORES LABORAIS

C1 – Interpretação sobre os diferentes aspectos relacionados com o trabalho.

#### 1. Tem 10 pontos para distribuir a seu critério, sobre qual é mais (10) ou menos (1) importante, entre os seguintes aspectos da sua vida.

Tem que relacionar num intervalo entre 1 e 10, os seguintes aspectos

##### 1.1 Tempo livre para o lazer \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
menos ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ mais

##### 1.2 Participação social \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
menos ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ mais

##### 1.3 Trabalho \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
menos ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ mais

##### 1.4 Família \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
menos ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ mais

##### 1.5 Formação \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
menos ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ mais

As seguintes perguntas referem-se ao trabalho no geral e nenhum em concreto.

Em que 1 será NADA IMPORTANTE e 5 MUITO IMPORTANTE

2. Que o horário se adapte às minhas outras actividades \*

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

7. Que o trabalho não seja monótono e enfadonho. \*

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3. Que tenha oportunidades de progressão profissionais \*

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. Que possa ser um espaço aberto para a discussão de ideias novas. \*

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4. Que o contrato seja de longa duração. \*

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

9. Que seja adequado à formação que estou a receber. \*

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5. Que o salário seja bom \*

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10. Que ofereça possibilidades para aprender. \*

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6. Que as condições de trabalho sejam saudáveis e higiénicas \*

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

11. Que seja um trabalho socialmente reconhecido. \*

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

12. Que seja útil à sociedade. \*

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

## C2 - OPINIÃO SOBRE O PERCURSO / EDUCAÇÃO

1. Já alguma vez ficou retido? \*

se a sua resposta for não passe à pergunta 3.

- ☐ sim  
☐ não

2. Na sua opinião, qual foi a razão desse fracasso?

Apenas uma opção

- ☐ Dificuldade na aprendizagem  
☐ Não gostava de estudar  
☐ Tinha dificuldades económicas  
☐ Não era importante estudar  
☐ Outro

3. Pensa que os estudos que está a realizar permitem encontrar mais facilmente um bom emprego? \*

Apenas uma opção

- ☐ Sim, vão ajudar imenso  
☐ Não muito, mais ou menos  
☐ Creio que não me vão ajudar nada

4. O que acha que mais influenciou a sua tomada de decisão para o curso que está a realizar? (Atenção escolher 3 respostas) \*

ATENÇÃO - seleccione apenas três opções - ATENÇÃO

- ☐ Os conselhos dos meus pais  
☐ A opinião de outros familiares (irmãos, primos, etc.)  
☐ Os comentários de amigos  
☐ Os conselhos dos meus professores  
☐ Meus próprios critérios ou preferências pessoais  
☐ Aprender uma profissão  
☐ Trata-se de uma modalidade formativa socialmente respeitada  
☐ Possibilidade de realizar a admissão à Universidade  
☐ Nada em particular

5. Que pensa fazer quando acabar de estudar?

Apenas uma opção

- ☐ Realizar outros estudos  
☐ Trabalhar e conciliar os estudos  
☐ Arranjar um emprego o mais rápido possível  
☐ Tenho outros planos (ajudar em casa, casar, construir família, etc.)  
☐ Não sei

6. Seguramente já pensou o que faria se lhe oferecessem um emprego. Das seguintes propostas, qual é a que melhor reflecte a sua predisposição actual perante uma possível oferta de emprego?

Apenas uma opção

- ☐ Estaria disposto a aceitar qualquer tipo de trabalho, incluindo um ilegal (sem contrato, nem segurança social, etc.)
- ☐ Aceitaria qualquer trabalho que me oferecessem, desde que seja legal (com contrato, segurança social, etc.)
- ☐ Só aceitava um trabalho em termos legais, e que seja relacionado com a minha formação.

## 7. O que mais o atrai num emprego?

(ordenar de 1 a 9, sendo 1 o mais importante e 9 o menos importante)

O salário \*

|              |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |              |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| 1            | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9            |
| + importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | - importante |

O tipo de trabalho que se vai desempenhar \*

|              |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |              |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| 1            | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9            |
| + importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | - importante |

Um emprego estável e seguro \*

|              |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |              |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| 1            | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9            |
| + importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | - importante |

O prestígio da empresa \*

|              |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |              |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| 1            | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9            |
| + importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | - importante |

O patrão, que é uma pessoa conhecida e respeitada \*

|              |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |              |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| 1            | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9            |
| + importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | - importante |

O ambiente e as condições de trabalho \*

|              |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |              |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| 1            | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9            |
| + importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | - importante |

As oportunidades de fazer carreira profissional \*

|              |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |              |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| 1            | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9            |
| + importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | - importante |

As oportunidades de promoção \*

|              |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |              |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| 1            | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9            |
| + importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | - importante |

8. Qual foi a forma de acesso ao Ciclo Formativo que estuda? \*

- ☐ Encaminhado pelos serviços de Psicologia da escola, após terminado o 3º ciclo
- ☐ Encaminhado pelos serviços de Psicologia da escola, após um período de ausência escolar
- ☐ Matriculou directa após ter terminado o 3º Ciclo
- ☐ Outra

9. Em que medida está satisfeito com a aprendizagem desenvolvida neste curso? \*

Apenas uma opção

- ☐ Nada satisfeito
- ☐ Pouco satisfeito
- ☐ Satisfeito
- ☐ Bastante satisfeito
- ☐ Muito satisfeito

## 10. Indique o grau de satisfação sobre o curso que realiza.

Em que 1 é MUITO SATISFEITO e 4 NADA SATISFEITO

Socializar com os amigos \*

|                  |                       |                       |                 |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| 1                | 2                     | 3                     | 4               |
| muito satisfeito | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nada satisfeito |

Relação professor / aluno \*

|                  |                       |                       |                 |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| 1                | 2                     | 3                     | 4               |
| muito satisfeito | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nada satisfeito |

Instalações e comunidade escolar \*

|                  |                       |                       |                 |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| 1                | 2                     | 3                     | 4               |
| muito satisfeito | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nada satisfeito |

Competência científica/pedagógica dos professores \*

|                  |                       |                       |                 |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| 1                | 2                     | 3                     | 4               |
| muito satisfeito | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nada satisfeito |

Programa da escola \*

|                  |                       |                       |                 |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| 1                | 2                     | 3                     | 4               |
| muito satisfeito | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nada satisfeito |

Sistema de Classificação do curso \*

|                  |                       |                       |                 |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| 1                | 2                     | 3                     | 4               |
| muito satisfeito | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nada satisfeito |

Preparação para a vida profissional \*

|                  |                       |                       |                 |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| 1                | 2                     | 3                     | 4               |
| muito satisfeito | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nada satisfeito |

Utilidade prática do ensino \*

|                  |                       |                       |                 |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| 1                | 2                     | 3                     | 4               |
| muito satisfeito | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nada satisfeito |

Práticas/ formação em contexto de trabalho \*

|                  |                       |                       |                 |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| 1                | 2                     | 3                     | 4               |
| muito satisfeito | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nada satisfeito |

Carga horária \*

|                  |                       |                       |                 |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| 1                | 2                     | 3                     | 4               |
| muito satisfeito | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nada satisfeito |

Os conhecimentos de cultura geral \*

|                  |                       |                       |                 |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| 1                | 2                     | 3                     | 4               |
| muito satisfeito | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nada satisfeito |

**Roteiro de entrevistas**

LOCAL \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_\_

CARGO \_\_\_\_\_

- 1 – Qual o papel da escola, perante o quadro de desemprego juvenil?
- 2 – Quais são as habilitações que as empresas mais procuram?
- 3 – Quais as deficiências que entende, que os estudantes possuem?
- 4 – Quais as deficiências que entende que existem de formação das escolas?
- 5 – Que tipo de deficiências identifica nos cursos de formação profissional?
- 6 – Dentro do contexto actual, surgem novas exigências para o desempenho profissional, de que modo a Escola pode ver a questão de certificação profissional? O diploma é suficiente para habilitar ou será necessário criar novas formas de capacitar o futuro profissional?
- 7 – Quais os maiores problemas na relação com o estagiário e a empresa?
- 8 – A seu ver, de que modo o estágio garante a empregabilidade?
- 9 – O estado solicita pareceres da escola sobre o currículo?
- 10 – O que pensa sobre os cursos profissionais de uma forma geral nas escolas públicas?
- 11 – Quais as facilidades e dificuldades para colocar os alunos nos campos de estágio dos cursos profissionais?
- 12 – Existe integração e/ou parceria entre escola e empresa? Em que termos?
- 13 – Como entende o ensino por competências?
- 14 – Sua(s) disciplina(s) está(ão) contempladas, de forma satisfatória na carga horária da escola?
- 15 – Cite factores que facilitem o seu trabalho docente considerando os seguintes aspectos: condições pedagógicas, capacitação profissional, materiais didácticos, proposta curricular.
- 16 – O Professor precisa de ter um retorno para melhor preparar os seus alunos. Neste sentido, quantos alunos seus já encontraram emprego? Pode citar alguma história?

| Guía para entrevistas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LOCAL _____<br><br>DATA _____<br><br>CARGO _____                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p><b>Observaciones:</b></p> <br/><br/><br/><br/><br/><br/><br/> <p><i>El local....</i><br/> <i>El coordinador....</i><br/> <i>El contacto.....</i></p> </div> |
| <p>1 - ¿Cuál es el papel de la escuela ante la imagen de desempleo de los jóvenes?</p> <p>2 - ¿Cuáles son los requisitos que las empresas buscan más?</p> <p>3 - ¿Cuáles son las deficiencias que se entiende que los estudiantes tienen?</p> <p>4 - ¿Cuáles son las deficiencias de formación que existen en las escuelas?</p> <p>3 - En el contexto actual, los nuevos requisitos para el desempeño del trabajo, cómo la escuela puede ver la cuestión de la certificación profesional? El diploma es suficiente para activar o lo es necesario crear nuevas formas de formación de futuros profesionales?</p> <p>4 - ¿Cuáles son los mayores problemas en la relación con el alumno y la empresa?</p> <p>5 - ¿En su opinión, ¿cómo la practica garantiza la empleabilidad?</p> <p>6 - Las solicitudes del Estado/Ajuntament abarca las opiniones de los planes de estudios?</p> <p>7 - ¿Qué piensa usted acerca de los cursos de formación profesional en general en las escuelas públicas?</p> <p>8 - Hay una integración y / o colaboración entre la escuela y el trabajo? ¿En qué términos?</p> <p>9 - ¿Cómo entender la enseñanza de las competencias?</p> <p>10 - Cite los factores que facilitan su enseñanza teniendo en cuenta los siguientes aspectos: las condiciones pedagógicas, capacitación laboral, materiales educativos, planes de estudio.</p> <p>11 - Hay una integración y / o alianza entre la escuela y el trabajo? ¿En qué términos?</p> <p>13 - Cite factores que facilitan su docencia considerando los siguientes aspectos: las condiciones pedagógicas, capacitación laboral, materiales educativos, planes de estudio.</p> <p>14 - El profesor debe tener un retorno para preparar mejor a sus alumnos. En este sentido, cuantos estudiantes ya han encontrado su puesto de trabajo? Puede citar alguna historia?</p> |                                                                                                                                                                                                                      |

Apêndice 5 - Análise dos Principais Componentes Analisados\_Variância explicada para a amostra de Barcelona

**Total Variance Explained**

| Component | Initial Eigenvalues |               |              | Extraction Sums of Squared Loadings |               |              | Rotation Sums of Squared Loadings |               |              |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|-----------------------------------|---------------|--------------|
|           | Total               | % of Variance | Cumulative % | Total                               | % of Variance | Cumulative % | Total                             | % of Variance | Cumulative % |
| 1         | 8,968               | 25,622        | 25,622       | 8,968                               | 25,622        | 25,622       | 5,698                             | 16,279        | 16,279       |
| 2         | 4,970               | 14,199        | 39,822       | 4,970                               | 14,199        | 39,822       | 5,101                             | 14,574        | 30,853       |
| 3         | 3,149               | 8,998         | 48,820       | 3,149                               | 8,998         | 48,820       | 4,139                             | 11,827        | 42,680       |
| 4         | 2,013               | 5,750         | 54,570       | 2,013                               | 5,750         | 54,570       | 2,612                             | 7,462         | 50,142       |
| 5         | 1,430               | 4,087         | 58,657       | 1,430                               | 4,087         | 58,657       | 2,226                             | 6,361         | 56,504       |
| 6         | 1,140               | 3,258         | 61,915       | 1,140                               | 3,258         | 61,915       | 1,640                             | 4,686         | 61,190       |
| 7         | 1,088               | 3,109         | 65,024       | 1,088                               | 3,109         | 65,024       | 1,342                             | 3,834         | 65,024       |
| 8         | ,891                | 2,545         | 67,569       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 9         | ,835                | 2,387         | 69,956       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 10        | ,785                | 2,243         | 72,199       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 11        | ,728                | 2,079         | 74,278       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 12        | ,667                | 1,907         | 76,185       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 13        | ,643                | 1,836         | 78,021       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 14        | ,580                | 1,656         | 79,678       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 15        | ,566                | 1,617         | 81,294       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 16        | ,525                | 1,499         | 82,794       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 17        | ,492                | 1,405         | 84,199       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 18        | ,481                | 1,376         | 85,574       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 19        | ,469                | 1,339         | 86,914       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 20        | ,443                | 1,267         | 88,180       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 21        | ,420                | 1,201         | 89,381       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 22        | ,384                | 1,097         | 90,479       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 23        | ,378                | 1,080         | 91,559       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 24        | ,366                | 1,045         | 92,604       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 25        | ,338                | ,965          | 93,569       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 26        | ,322                | ,921          | 94,490       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 27        | ,294                | ,840          | 95,330       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 28        | ,279                | ,798          | 96,129       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 29        | ,267                | ,764          | 96,892       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 30        | ,239                | ,684          | 97,577       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 31        | ,230                | ,658          | 98,234       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 32        | ,189                | ,541          | 98,775       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 33        | ,172                | ,493          | 99,268       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 34        | ,141                | ,404          | 99,672       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 35        | ,115                | ,328          | 100,000      |                                     |               |              |                                   |               |              |

Extraction Method: Principal Component Analysis.\_Barcelona

Apêndice 6 - Análise dos Principais Componentes Analisados\_Variância explicada para a amostra de Lisboa

| Total Variance Explained |                     |               |              |                            |               |              |                          |               |              |
|--------------------------|---------------------|---------------|--------------|----------------------------|---------------|--------------|--------------------------|---------------|--------------|
| Component                | Initial Eigenvalues |               |              | Extraction Sums of Squared |               |              | Rotation Sums of Squared |               |              |
|                          | Loadings            |               |              | Loadings                   |               |              | Loadings                 |               |              |
|                          | Total               | % of Variance | Cumulative % | Total                      | % of Variance | Cumulative % | Total                    | % of Variance | Cumulative % |
| 1                        | 9,425               | 27,720        | 27,720       | 9,425                      | 27,720        | 27,720       | 5,818                    | 17,112        | 17,112       |
| 2                        | 3,927               | 11,549        | 39,269       | 3,927                      | 11,549        | 39,269       | 4,097                    | 12,050        | 29,162       |
| 3                        | 3,237               | 9,521         | 48,790       | 3,237                      | 9,521         | 48,790       | 3,983                    | 11,714        | 40,876       |
| 4                        | 2,016               | 5,929         | 54,719       | 2,016                      | 5,929         | 54,719       | 2,944                    | 8,660         | 49,536       |
| 5                        | 1,754               | 5,158         | 59,877       | 1,754                      | 5,158         | 59,877       | 2,398                    | 7,054         | 56,590       |
| 6                        | 1,305               | 3,839         | 63,716       | 1,305                      | 3,839         | 63,716       | 1,848                    | 5,436         | 62,025       |
| 7                        | 1,235               | 3,632         | 67,348       | 1,235                      | 3,632         | 67,348       | 1,810                    | 5,323         | 67,348       |
| 8                        | ,947                | 2,784         | 70,132       |                            |               |              |                          |               |              |
| 9                        | ,945                | 2,779         | 72,911       |                            |               |              |                          |               |              |
| 10                       | ,772                | 2,272         | 75,183       |                            |               |              |                          |               |              |
| 11                       | ,696                | 2,047         | 77,230       |                            |               |              |                          |               |              |
| 12                       | ,649                | 1,908         | 79,138       |                            |               |              |                          |               |              |
| 13                       | ,614                | 1,805         | 80,942       |                            |               |              |                          |               |              |
| 14                       | ,573                | 1,685         | 82,627       |                            |               |              |                          |               |              |
| 15                       | ,521                | 1,533         | 84,160       |                            |               |              |                          |               |              |
| 16                       | ,499                | 1,467         | 85,626       |                            |               |              |                          |               |              |
| 17                       | ,456                | 1,340         | 86,967       |                            |               |              |                          |               |              |
| 18                       | ,449                | 1,321         | 88,288       |                            |               |              |                          |               |              |
| 19                       | ,437                | 1,286         | 89,574       |                            |               |              |                          |               |              |
| 20                       | ,385                | 1,131         | 90,705       |                            |               |              |                          |               |              |
| 21                       | ,371                | 1,092         | 91,797       |                            |               |              |                          |               |              |
| 22                       | ,335                | ,984          | 92,781       |                            |               |              |                          |               |              |
| 23                       | ,323                | ,949          | 93,730       |                            |               |              |                          |               |              |
| 24                       | ,297                | ,874          | 94,604       |                            |               |              |                          |               |              |
| 25                       | ,270                | ,795          | 95,399       |                            |               |              |                          |               |              |
| 26                       | ,258                | ,758          | 96,157       |                            |               |              |                          |               |              |
| 27                       | ,248                | ,728          | 96,886       |                            |               |              |                          |               |              |
| 28                       | ,225                | ,661          | 97,547       |                            |               |              |                          |               |              |
| 29                       | ,215                | ,633          | 98,180       |                            |               |              |                          |               |              |
| 30                       | ,177                | ,520          | 98,700       |                            |               |              |                          |               |              |
| 31                       | ,142                | ,418          | 99,118       |                            |               |              |                          |               |              |
| 32                       | ,127                | ,373          | 99,491       |                            |               |              |                          |               |              |
| 33                       | ,094                | ,276          | 99,767       |                            |               |              |                          |               |              |
| 34                       | ,079                | ,233          | 100,000      |                            |               |              |                          |               |              |

Extraction Method: Principal Component Analysis.\_Lisboa

Apêndice 7 - Análise dos 4 Principais Componentes Analisados\_Variância explicada para a amostra de Barcelona

**Total Variance Explained**

| Component | Initial Eigenvalues |               |              | Extraction Sums of Squared Loadings |               |              | Rotation Sums of Squared Loadings |               |              |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|-----------------------------------|---------------|--------------|
|           | Total               | % of Variance | Cumulative % | Total                               | % of Variance | Cumulative % | Total                             | % of Variance | Cumulative % |
| 1         | 8,968               | 25,622        | 25,622       | 8,968                               | 25,622        | 25,622       | 5,743                             | 16,408        | 16,408       |
| 2         | 4,970               | 14,199        | 39,822       | 4,970                               | 14,199        | 39,822       | 5,453                             | 15,579        | 31,988       |
| 3         | 3,149               | 8,998         | 48,820       | 3,149                               | 8,998         | 48,820       | 5,273                             | 15,066        | 47,054       |
| 4         | 2,013               | 5,750         | 54,570       | 2,013                               | 5,750         | 54,570       | 2,631                             | 7,516         | 54,570       |
| 5         | 1,430               | 4,087         | 58,657       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 6         | 1,140               | 3,258         | 61,915       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 7         | 1,088               | 3,109         | 65,024       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 8         | ,891                | 2,545         | 67,569       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 9         | ,835                | 2,387         | 69,956       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 10        | ,785                | 2,243         | 72,199       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 11        | ,728                | 2,079         | 74,278       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 12        | ,667                | 1,907         | 76,185       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 13        | ,643                | 1,836         | 78,021       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 14        | ,580                | 1,656         | 79,678       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 15        | ,566                | 1,617         | 81,294       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 16        | ,525                | 1,499         | 82,794       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 17        | ,492                | 1,405         | 84,199       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 18        | ,481                | 1,376         | 85,574       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 19        | ,469                | 1,339         | 86,914       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 20        | ,443                | 1,267         | 88,180       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 21        | ,420                | 1,201         | 89,381       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 22        | ,384                | 1,097         | 90,479       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 23        | ,378                | 1,080         | 91,559       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 24        | ,366                | 1,045         | 92,604       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 25        | ,338                | ,965          | 93,569       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 26        | ,322                | ,921          | 94,490       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 27        | ,294                | ,840          | 95,330       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 28        | ,279                | ,798          | 96,129       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 29        | ,267                | ,764          | 96,892       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 30        | ,239                | ,684          | 97,577       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 31        | ,230                | ,658          | 98,234       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 32        | ,189                | ,541          | 98,775       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 33        | ,172                | ,493          | 99,268       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 34        | ,141                | ,404          | 99,672       |                                     |               |              |                                   |               |              |
| 35        | ,115                | ,328          | 100,000      |                                     |               |              |                                   |               |              |

Extraction Method: Principal Component Analysis.\_barcelona

Apêndice 8 - Análise dos 4 Principais Componentes Analisados\_Variância explicada para a amostra de Lisboa

**Total Variance Explained**

| Component | Initial Eigenvalues |               |              | Extraction Sums of Squared Loadings |               |              |
|-----------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|
|           | Total               | % of Variance | Cumulative % | Total                               | % of Variance | Cumulative % |
| 1         | 9,425               | 27,720        | 27,720       | 9,425                               | 27,720        | 27,720       |
| 2         | 3,927               | 11,549        | 39,269       | 3,927                               | 11,549        | 39,269       |
| 3         | 3,237               | 9,521         | 48,790       | 3,237                               | 9,521         | 48,790       |
| 4         | 2,016               | 5,929         | 54,719       | 2,016                               | 5,929         | 54,719       |
| 5         | 1,754               | 5,158         | 59,877       |                                     |               |              |
| 6         | 1,305               | 3,839         | 63,716       |                                     |               |              |
| 7         | 1,235               | 3,632         | 67,348       |                                     |               |              |
| 8         | ,947                | 2,784         | 70,132       |                                     |               |              |
| 9         | ,945                | 2,779         | 72,911       |                                     |               |              |
| 10        | ,772                | 2,272         | 75,183       |                                     |               |              |
| 11        | ,696                | 2,047         | 77,230       |                                     |               |              |
| 12        | ,649                | 1,908         | 79,138       |                                     |               |              |
| 13        | ,614                | 1,805         | 80,942       |                                     |               |              |
| 14        | ,573                | 1,685         | 82,627       |                                     |               |              |
| 15        | ,521                | 1,533         | 84,160       |                                     |               |              |
| 16        | ,499                | 1,467         | 85,626       |                                     |               |              |
| 17        | ,456                | 1,340         | 86,967       |                                     |               |              |
| 18        | ,449                | 1,321         | 88,288       |                                     |               |              |
| 19        | ,437                | 1,286         | 89,574       |                                     |               |              |
| 20        | ,385                | 1,131         | 90,705       |                                     |               |              |
| 21        | ,371                | 1,092         | 91,797       |                                     |               |              |
| 22        | ,335                | ,984          | 92,781       |                                     |               |              |
| 23        | ,323                | ,949          | 93,730       |                                     |               |              |
| 24        | ,297                | ,874          | 94,604       |                                     |               |              |
| 25        | ,270                | ,795          | 95,399       |                                     |               |              |
| 26        | ,258                | ,758          | 96,157       |                                     |               |              |
| 27        | ,248                | ,728          | 96,886       |                                     |               |              |
| 28        | ,225                | ,661          | 97,547       |                                     |               |              |
| 29        | ,215                | ,633          | 98,180       |                                     |               |              |
| 30        | ,177                | ,520          | 98,700       |                                     |               |              |
| 31        | ,142                | ,418          | 99,118       |                                     |               |              |
| 32        | ,127                | ,373          | 99,491       |                                     |               |              |
| 33        | ,094                | ,276          | 99,767       |                                     |               |              |
| 34        | ,079                | ,233          | 100,000      |                                     |               |              |

Extraction Method: Principal Component Analysis.\_lisboa

Apêndice 9 - Análise de componentes principais aos valores educativos e laborais na amostra de Barcelona, pelo método de rotação varimax

| Rotated Component Matrix_Barcelona     |              |              |             |             |
|----------------------------------------|--------------|--------------|-------------|-------------|
|                                        | Component    |              |             |             |
|                                        | 1            | 2            | 3           | 4           |
| A(tempo livre)                         | ,205         | -,047        | ,100        | ,629        |
| B(participação social)                 | ,204         | -,018        | ,047        | ,668        |
| C(trabalho)                            | -,039        | -,124        | -,003       | ,727        |
| D(família)                             | ,083         | ,010         | ,148        | ,749        |
| E(formação)                            | ,009         | ,052         | ,220        | ,714        |
| (horário)                              | ,085         | ,206         | ,550        | ,051        |
| oportunidades de progressão            | ,082         | ,123         | ,688        | ,037        |
| contrato de longa duração              | ,141         | ,056         | ,639        | ,024        |
| salario                                | ,153         | -,011        | ,697        | ,081        |
| condições de trabalho                  | ,048         | ,039         | ,624        | ,246        |
| trabalho dinâmico                      | ,095         | ,008         | ,680        | ,065        |
| espaço aberto a discussão              | ,029         | -,022        | ,741        | ,110        |
| adequado à formação                    | ,048         | -,014        | ,711        | ,020        |
| possibilidades de aprender             | -,052        | ,068         | ,750        | ,020        |
| trabalho socialmente reconhecido       | ,026         | ,110         | ,740        | ,020        |
| trabalho útil à sociedade              | ,003         | ,047         | ,629        | ,043        |
| atração ao salario                     | ,259         | ,831         | ,022        | -,083       |
| tipo de trabalho                       | ,225         | ,851         | -,027       | -,038       |
| emprego estavel                        | ,273         | ,833         | ,073        | -,002       |
| prestigio da empresa                   | ,028         | ,478         | ,063        | -,061       |
| patrão, alguém reconhecido             | ,009         | ,393         | ,124        | -,023       |
| ambiente e condições de trabalho       | ,224         | ,873         | ,038        | ,027        |
| oportunidades de carreira              | ,213         | ,835         | ,083        | ,059        |
| oportunidades de promoção              | ,217         | ,834         | ,083        | ,008        |
| socializar com amigos                  | ,545         | ,486         | ,076        | ,028        |
| relação professor alunos               | ,711         | ,273         | ,071        | ,038        |
| instalações e comunidades escolar      | ,645         | ,014         | ,108        | ,066        |
| competencia científica dos professores | ,779         | ,163         | ,058        | ,034        |
| programa da escola                     | ,753         | ,137         | -,005       | ,102        |
| sistema de avaliação                   | ,799         | ,198         | ,078        | ,129        |
| preparação para a vida profissional    | ,738         | ,232         | ,007        | ,093        |
| utilidade pratica                      | ,780         | ,259         | ,105        | ,060        |
| formação em contexto de trabalho       | ,588         | ,358         | -,004       | -,022       |
| carga horaria                          | ,509         | -,116        | ,132        | -,002       |
| conhecimentos de cultura geral         | ,671         | ,214         | ,090        | ,185        |
| <b>%VARIÂNCIA EXPLICADA</b>            | <b>25,6%</b> | <b>14,2%</b> | <b>8,9%</b> | <b>5,7%</b> |

**Apêndice 10 - Análise de componentes principais aos valores educativos e laborais na amostra de Lisboa, pelo método de rotação varimax**

| Rotated Component Matrix_Lisboa        |              |              |             |             |
|----------------------------------------|--------------|--------------|-------------|-------------|
|                                        | Component    |              |             |             |
|                                        | 1            | 2            | 3           | 4           |
| A(tempo livre)                         | -,126        | -,010        | -,037       | ,601        |
| B(participação social)                 | -,189        | -,014        | ,116        | ,723        |
| C(trabalho)                            | ,213         | -,172        | ,162        | ,113        |
| D(família)                             | ,138         | -,281        | ,190        | ,322        |
| E(formação)                            | -,037        | -,340        | ,361        | ,394        |
| (horario)                              | -,118        | ,204         | ,347        | ,352        |
| oportunidades de progressão            | -,188        | -,158        | ,495        | ,469        |
| contrato de longa duração              | -,328        | -,057        | ,326        | ,443        |
| salario                                | -,391        | -,103        | ,326        | ,428        |
| condições de trabalho                  | -,043        | -,013        | ,667        | ,011        |
| trabalho dinâmico                      | -,083        | ,024         | ,742        | ,006        |
| espaço aberto a discussão              | -,047        | -,074        | ,805        | ,017        |
| adequado à formação                    | ,007         | -,108        | ,806        | -,042       |
| possibilidades de aprender             | ,039         | -,066        | ,813        | -,048       |
| trabalho socialmente reconhecido       | -,244        | -,058        | ,582        | ,299        |
| trabalho útil à sociedade              | -,068        | -,108        | ,610        | ,241        |
| atração ao salario                     | ,872         | ,143         | -,042       | -,211       |
| tipo de trabalho                       | ,663         | ,302         | -,090       | ,119        |
| emprego estavel                        | ,893         | ,186         | -,064       | -,177       |
| prestigio da empresa                   | ,484         | ,173         | -,139       | ,398        |
| patrão, alguém reconhecido             | ,349         | ,138         | -,219       | ,387        |
| ambiente e condições de trabalho       | ,879         | ,180         | -,077       | -,086       |
| oportunidades de carreira              | ,879         | ,238         | -,089       | -,169       |
| oportunidades de promoção              | ,877         | ,195         | -,092       | -,228       |
| socializar com amigos                  | ,463         | ,461         | ,011        | -,200       |
| relação professor alunos               | ,417         | ,550         | -,052       | -,259       |
| instalações e comunidades escolar      | ,230         | ,582         | -,043       | -,100       |
| competencia cientifica dos professores | ,400         | ,605         | -,082       | -,323       |
| programa da escola                     | ,250         | ,691         | -,029       | -,113       |
| sistema de avaliação                   | ,070         | ,743         | -,065       | ,133        |
| preparação para a vida profissional    | ,051         | ,818         | -,043       | ,109        |
| utilidade pratica                      | ,263         | ,718         | -,109       | -,110       |
| formação em contexto de trabalho       | ,012         | ,818         | -,062       | ,143        |
| carga horaria                          | ,122         | ,693         | -,046       | -,075       |
| conhecimentos de cultura geral         | ,131         | ,626         | -,019       | ,049        |
| <b>%VARIÂNCIA EXPLICADA</b>            | <b>27,3%</b> | <b>11,8%</b> | <b>9,3%</b> | <b>5,7%</b> |

Apêndice 11 - Análise inicial de *clusters* na amostra de Barcelona

| Initial Cluster Centers                          |         |      |
|--------------------------------------------------|---------|------|
|                                                  | Cluster |      |
|                                                  | 1       | 2    |
| NACIONALIDADE                                    | 0       | 0    |
| NAC.MÃE                                          | 0       | 0    |
| NAC.PAI                                          | 0       | 0    |
| HABIL.PAI                                        | 7       | 8    |
| HABIL.MÃE                                        | 6       | 8    |
| TEMPO LIVRE                                      | 20      | 2    |
| PARTICIPAÇÃO SOCIAL                              | 8       | 2    |
| TRABALHO                                         | 7       | 2    |
| FORMAÇÃO                                         | 9       | 2    |
| HORARIO                                          | 7       | 6    |
| SALÁRIO                                          | 5       | 3    |
| CONDIÇÕES HIGIENICAS E SAÚDAVEIS<br>ENO TRABALHO | 5       | 3    |
| POSSIBILIDADE PARA APRENDER                      | 4       | 5    |
| TRABALHO SOCIALMENTE RECONHECIDO                 | 3       | 5    |
| TRABALHO ÚTIL À SOCIEDADE                        | 2       | 5    |
| OPORTUNIDADES DE CARREIRA                        | 3       | 7    |
| OPORTUNIDADES DE PROMOÇÃO                        | 2       | 8    |
| SATISFAÇÃO                                       | 2       | 2    |
| PREPARAÇÃO PARA A VIDA FUTURA                    | 2       | 3    |
| CARGA HORÁRIA                                    | 3       | 2    |
| generoCFG                                        | 4,00    | 4,00 |
| CONTRATO DE LONGA DURAÇÃO                        | 2       | 3    |
| TIPO DE TRABALHO                                 | 2       | 6    |
| RETIDO                                           | 0       | 0    |

Apêndice 12 - Análise final de *clusters* na amostra de Barcelona

| Final Cluster Centers                            |         |      |
|--------------------------------------------------|---------|------|
|                                                  | Cluster |      |
|                                                  | 1       | 2    |
| NACIONALIDADE                                    | 0       | 0    |
| NAC.MÃE                                          | 0       | 0    |
| NAC.PAI                                          | 0       | 0    |
| HABIL.PAI                                        | 4       | 4    |
| HABIL.MÃE                                        | 4       | 4    |
| TEMPO LIVRE                                      | 7       | 7    |
| PARTICIPAÇÃO SOCIAL                              | 7       | 7    |
| TRABALHO                                         | 7       | 7    |
| FORMAÇÃO                                         | 8       | 8    |
| HORARIO                                          | 8       | 8    |
| SALÁRIO                                          | 4       | 4    |
| CONDIÇÕES HIGIENICAS E SAÚDAVEIS ENO<br>TRABALHO | 4       | 5    |
| POSSIBILIDADE PARA APRENDER                      | 4       | 4    |
| TRABALHO SOCIALMENTE RECONHECIDO                 | 4       | 4    |
| TRABALHO ÚTIL À SOCIEDADE                        | 4       | 4    |
| OPORTUNIDADES DE CARREIRA                        | 3       | 7    |
| OPORTUNIDADES DE PROMOÇÃO                        | 3       | 7    |
| SATISFAÇÃO                                       | 2       | 2    |
| PREPARAÇÃO PARA A VIDA FUTURA                    | 2       | 3    |
| CARGA HORÁRIA                                    | 3       | 3    |
| generoCFG                                        | 2,73    | 2,85 |
| CONTRATO DE LONGA DURAÇÃO                        | 4       | 4    |
| TIPO DE TRABALHO                                 | 3       | 7    |
| RETIDO                                           | 1       | 0    |

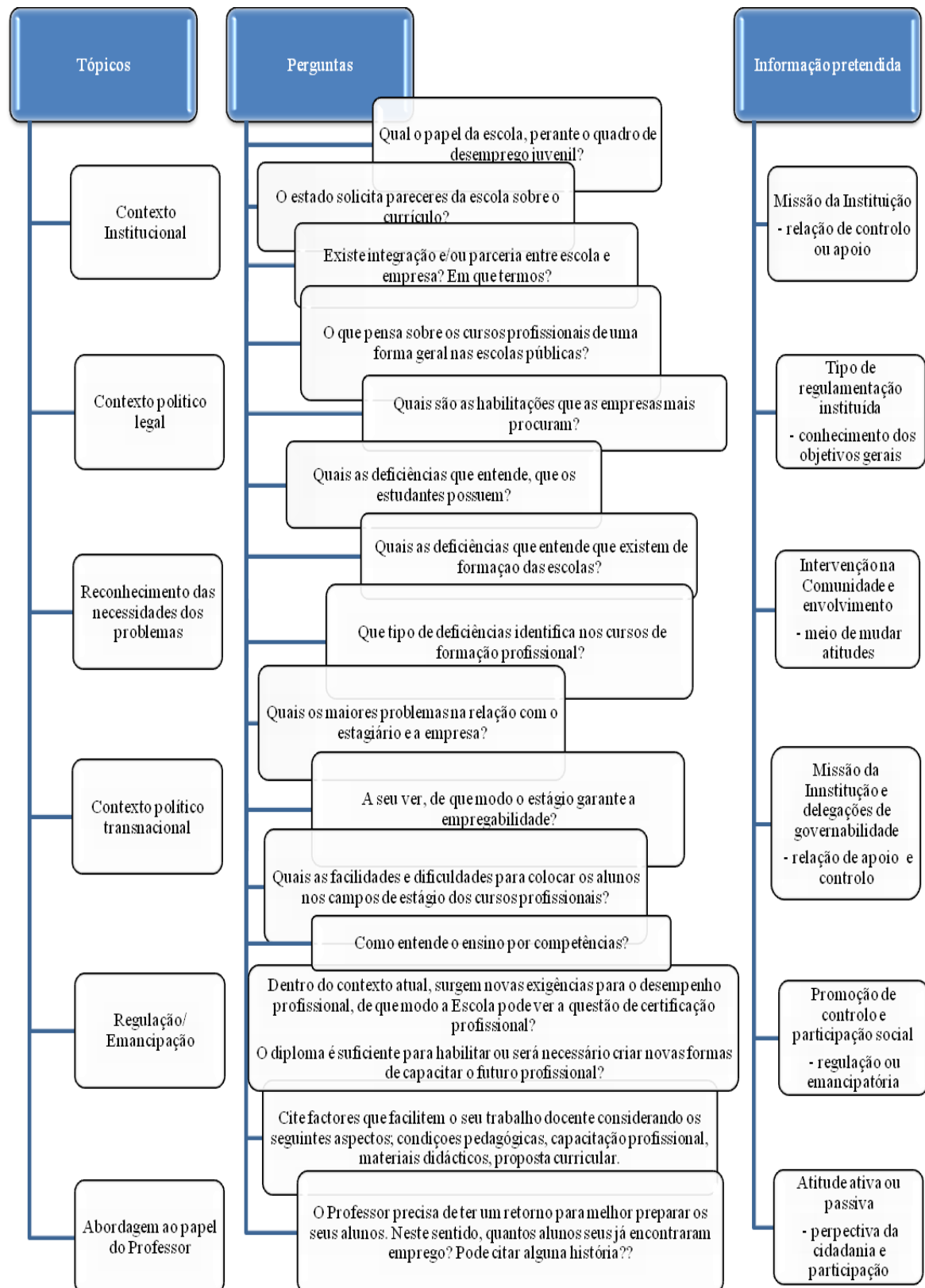
Apêndice 13 - Análise inicial de *clusters* na amostra de Lisboa

| Initial Cluster Centers                    |         |    |
|--------------------------------------------|---------|----|
|                                            | Cluster |    |
|                                            | 1       | 2  |
| GENERO                                     | 1       | 1  |
| NACIONAL                                   | 1       | 0  |
| NAC.MÃE                                    | 0       | 0  |
| NAC.PAI                                    | 1       | 3  |
| HAB.LIT.PAI                                | 10      | 1  |
| HAB.LIT.MÃE                                | 10      | 1  |
| TEMPO LIVRE                                | 5       | 10 |
| PARTICIPAÇÃO SOCIAL                        | 3       | 10 |
| TRABALHO                                   | 3       | 10 |
| FAMILIA                                    | 10      | 10 |
| FORMAÇÃO                                   | 5       | 10 |
| HORARIO                                    | 4       | 5  |
| OPORTUNIDADES DE PROGRESSÃO                | 3       | 5  |
| TRABALHO ADEQUADO À FORMAÇÃO               | 5       | 5  |
| TRABALHO SOCIALMENTE RECONHECIDO           | 5       | 5  |
| TRABALHO ÚTIL À SOCIEDADE                  | 5       | 5  |
| SALÁRIO                                    | 1       | 9  |
| AMBIENTE E CONDIÇÕES DE TRABALHO           | 1       | 9  |
| COMPETENCIA CIENTIFICA DOS PROFESSORES     | 1       | 4  |
| PRATICA E FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO | 2       | 2  |
| CONHECIMENTOS DE CULTURA GERAL             | 2       | 2  |

Apêndice 14 - Análise final de *clusters* na amostra de Lisboa

| Final Cluster Centers                      |         |   |
|--------------------------------------------|---------|---|
|                                            | Cluster |   |
|                                            | 1       | 2 |
| GENERO                                     | 0       | 0 |
| NACIONAL                                   | 0       | 0 |
| NAC.MÃE                                    | 0       | 0 |
| NAC.PAI                                    | 0       | 0 |
| HAB.LIT.PAI                                | 5       | 5 |
| HAB.LIT.MÃE                                | 4       | 4 |
| TEMPO LIVRE                                | 8       | 6 |
| PARTICIPAÇÃO SOCIAL                        | 8       | 6 |
| TRABALHO                                   | 6       | 7 |
| FAMILIA                                    | 8       | 8 |
| FORMAÇÃO                                   | 8       | 8 |
| HORARIO                                    | 4       | 4 |
| OPORTUNIDADES DE PROGRESSÃO                | 5       | 4 |
| TRABALHO ADEQUADO À FORMAÇÃO               | 4       | 4 |
| TRABALHO SOCIALMENTE RECONHECIDO           | 5       | 4 |
| TRABALHO ÚTIL À SOCIEDADE                  | 4       | 4 |
| SALÁRIO                                    | 1       | 7 |
| AMBIENTE E CONDIÇÕES DE TRABALHO           | 2       | 7 |
| COMPETENCIA CIENTIFICA DOS PROFESSORES     | 1       | 2 |
| PRATICA E FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO | 2       | 2 |
| CONHECIMENTOS DE CULTURA GERAL             | 2       | 2 |

## Apêndice 15 - Mapa conceitual das entrevistas



Apêndice 16 - Características das amostras em Barcelona

| <i>Zona</i>      | <i>Características</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>BARCELONA</b> | <p>Idade: 45 anos<br/> Sexo: masculino<br/> Nº de anos de serviço: 20 anos<br/> Grau académico: Licenciatura<br/> Zona em que lecciona: All Hebrón - Barcelona<br/> Instituto XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX<br/> Escola Pública<br/> Entrevista realizada a: XXXXXXXXXXXXX<br/> Função: Diretor<br/> HB<sub>p</sub><sup>MS</sup></p>        |
|                  | <p>Idade: 46 anos<br/> Sexo: masculino<br/> Nº de anos de serviço: 15 anos<br/> Grau académico: Licenciatura<br/> Zona em que lecciona: Barcelona (centro)<br/> Escola XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX<br/> Escola Privada<br/> Entrevista realizada a: XXXXXXXXXXXXX<br/> Função: Diretor<br/> B<sub>v</sub><sup>s</sup></p>                 |
|                  | <p>Idade: 60 anos<br/> Sexo: masculino<br/> Nº de anos de serviço: 35 anos<br/> Grau académico: Licenciatura<br/> Zona em que lecciona: Barcelona (centro)<br/> Instituto XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX<br/> Escola Pública<br/> Entrevista realizada a: XXXXXXXXXXXXX<br/> Função: Diretor<br/> TB<sub>p</sub><sup>MS</sup></p>            |
|                  | <p>Idade: 43 anos<br/> Sexo: masculino<br/> Nº de anos de serviço: 15 anos<br/> Grau académico: Licenciatura<br/> Zona em que lecciona: Barcelona (Sant Marti)<br/> Escola XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX<br/> Escola Pública / Privada<br/> Entrevista realizada a: XXXXXXXXXXXXX<br/> Função: Diretor<br/> B<sub>pV</sub><sup>MS</sup></p> |

Apêndice 17 - Características das amostras em Lisboa

| <i>Zona</i>   | <i>Características</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>LISBOA</b> | <p>Idade: 42 anos<br/> Sexo: masculino<br/> Nº de anos de serviço: 20 anos<br/> Grau académico: Licenciatura<br/> Zona em que lecciona: Amadora<br/> Escola XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX<br/> Escola Pública<br/> Entrevista realizada a: XXXXXXXXXXXXXXXX<br/> Função: Coordenador do Curso Profissional de Audiovisuais<br/> AL<sub>p</sub><sup>s</sup></p>   |
|               | <p>Idade: 57 anos<br/> Sexo: Masculino<br/> Nº de anos de serviço: 35 anos<br/> Grau académico: Formação Superior em Electrónica<br/> Zona em que lecciona: Lisboa<br/> Escola XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX<br/> Escola Privada<br/> Entrevista realizada a: XXXXXXXXXXXXXXXX<br/> Função: Diretor<br/> BL<sub>p</sub><sup>s</sup></p>                          |
|               | <p>Idade: 33 anos<br/> Sexo: feminino<br/> Nº de anos de serviço: 10 anos<br/> Grau académico: Licenciatura em Psicologia<br/> Zona em que lecciona: Lisboa<br/> Escola XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX<br/> Escola Privada<br/> Entrevista realizada a: XXXXXXXXXXXXXXXX<br/> Função: Diretora<br/> L<sub>pV</sub><sup>3S</sup></p>                               |
|               | <p>Idade: 52 anos<br/> Sexo: masculino<br/> Nº de anos de serviço: 30 anos<br/> Grau académico: Licenciatura em Arquitetura<br/> Zona em que lecciona: Amadora<br/> Escola XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX<br/> Escola Pública<br/> Entrevista realizada a: XXXXXXXXXXXXXXXX<br/> Função: Coordenador do Curso Profissional de Multimédia<br/> LP<sup>3S</sup></p> |





## **Caracterització de les motivacions dels alumnes d'FP envers el treball, els estudis i la inserció laboral.**

### **Objectius:**

Definir una sèrie de trets de l'alumnat d'FP de darrer curs com valors vers el treball, motivacions que els han portat a estudiar FP i perspectives laborals. Aquestes dades s'empraran per tal d'enriquir la planificació i els criteris que ha de seguir una bona orientació acadèmica i professional per als actuals i futurs alumnes d'FP. També s'incorporaran aquestes dades a un estudi per tal d'identificar causes d'Abandonament Escolar Prematur a la ciutat de Barcelona.

Aquestes dades es recolliran entre 4 famílies professionals concretes: Arts gràfiques, Informàtica i Comunicacions, Imatge i so i Electricitat i electrònica. La raó és que aquest mateix projecte s'està portant a terme a altres països de la Unió Europea amb les mateixes famílies professionals, fet que ens permetrà comparar resultats i aprofitar qualsevol bona pràctica europea detectada per molt específica que sigui.

### **Metodologia:**

Les dades i informació es recolliran mitjançant dos mètodes:

- Passació d'un qüestionari online (mitjançant un link que porta al qüestionari) als **alumnes del darrer curs** aprofitant una assignatura que es desenvolupi a una aula amb orinadors. Temps per complimentar el qüestionari 5 minuts. El professor de l'aula es qui indica que s'ha d'emplenar aquest qüestionari i qui subministra el link.
- Entrevistes personals a directors de centre (un investigador es desplaça al centre a conveniència del director en di, hora i lloc) amb una durada aproximada d'entre 20 i 30 minuts.

### **Quan es pesaran els qüestionaris i es faran les entrevistes.**

Entre el 18 i 31 de maig

### **Qui participa en aquest projecte:**

Les institucions que participen en aquest projecte són la Fundació BCN FP, La Universitat Autònoma de Barcelona i l'Ajuntament de Barcelona.

## ANEXO 2 – Declaração de Universidade Lusófona para o trabalho de investigação em Lisboa.

|  UNIVERSIDADE LUSÓFONA<br>de Humanidades e Tecnologias<br><i>Humani nihil alienum</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Instituto de Educação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |
| Lisboa, 2 de Abril de 2012                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
| <b>Declaração</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| <p>Para os efeitos tidos por convenientes, declara-se que a presente pesquisa conduzida pela Dr<sup>a</sup> <b>Carla Silva</b> se insere num trabalho de doutoramento sobre a população jovem em dois países do sul da Europa (Espanha e Portugal). Esta investigação, visa analisar e comparar, a população de jovens em frequência no ensino profissional, nas regiões de Barcelona e Lisboa, inserindo-se desta forma, numa segunda etapa de investigação por inquérito, que é a recolha de dados. Pretende-se conhecer os alunos que frequentam esta modalidade de formação e as razões que estiveram na origem da sua opção e suas expectativas. Na tentativa de conhecer as perceções, a satisfação, as expectativas, as opiniões dos indivíduos, a investigação, pretende também, debater com alguns atores no campo escolar, usando para isto, as entrevistas semiestruturadas.</p> <p>Um estudo desta dimensão, será tratado com a máxima confidencialidade e somente para os fins académicos declarados em epígrafe, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das respostas.</p> <p>Solicitamos a sua melhor compreensão para o trabalho que se pretende efectuar e agradece-se toda a colaboração na concretização da recolha de dados.</p> |  |
| <div><br/>Prof. Doutor António Teodoro<br/>Professor Catedrático.</div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| <div>Campo Grande, 376<br/>1749-024 Lisboa - Portugal<br/>Telefone. 21 751 55 00<br/>Fax. 21 757 70 06<br/>email: <a href="mailto:informacoes@ulusofona.pt">informacoes@ulusofona.pt</a><br/><a href="http://www.ulusofona.pt">www.ulusofona.pt</a></div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |  |