

## **Transição escola-trabalho de jovens formados em centros de formação profissional: itinerários de inclusão?**

Idalina Machado<sup>1</sup>, Sidalina Almeida<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Professora Auxiliar do Instituto Superior de Serviço Social do Porto; Investigadora Integrada do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, Porto, Portugal. [idalina.machado@isssp.pt](mailto:idalina.machado@isssp.pt); [imachado@letras.up.pt](mailto:imachado@letras.up.pt); <sup>2</sup> Professora Auxiliar do Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Porto, Portugal. [sidalina.almeida@isssp.pt](mailto:sidalina.almeida@isssp.pt).

**Resumo:** Considerando os condicionalismos de tipo social e escolar que contribuem decisivamente para a configuração de trajetórias escolares de interrupção da escolaridade obrigatória dando origem a diplomas com reduzido valor no mercado de trabalho, perseguem-nos duas interrogações: que destinos de inclusão social são possíveis para jovens de meios populares que saíram da escola com baixas qualificações? Os seus percursos de transição e de vida confundem-se apenas com a vivência de processos de exclusão social? Para lhes dar resposta, elegeram-se medidas de qualificação inicial promovidas por centros de formação profissional já que elas se destinam a jovens em situação de abandono/saída precoce do sistema de ensino e visam contrariar as baixas qualificações escolares e profissionais e promover a integração mais qualificada no mercado de trabalho. Interessa-nos entender se este ensino profissional tem permitido a sua transição para o mundo do trabalho, num contexto caracterizado por percursos não-lineares, mais longos e sinuosos.

**Palavras-chave:** Formação profissional, Itinerários de transição, Inclusão social, Exclusão social, Jovens.

**Title:** Transition from school to work of young graduates in vocational training centers: inclusion itineraries?

**Abstract:** Considering the social and school constraints that contribute decisively to the configuration of school interruption trajectories of compulsory education leading to diplomas of reduced value in the job market, two questions guide us: what social inclusion destinations are possible for young people from popular classes who have left school with low qualifications? Their paths of transition and life are only an experience of social exclusion processes? To address them, were elected initial qualification measures promoted by vocational training centers because they addressed for young people in situations of drop out of the education system and aim to counteract the low educational and professional qualifications and promote the integration more qualified in the labor market. We are interested in understanding whether this vocational education has allowed their transition to labor market, in a context characterized by non-linear, longer and winding paths.

**Keywords:** Vocational training, transition itineraries, social inclusion, social exclusion, youngs.

**Título:** Transición escuela-trabajo de jóvenes titulados en centros de formación profesional: itinerarios de inclusión?

**Resumen:** Teniendo en cuenta las limitaciones de tipo social y escolar que contribuyen a la configuración de trayectorias de interrupción de la escuela obligatoria que conduce a títulos de valor reducido en el mercado laboral, perseguimos dos preguntas: que destinos de inclusión social son posibles para los jóvenes de medios populares que han dejado los estudios con baja cualificación? Sus caminos de transición y de vida se confunden sólo con la experiencia de procesos de exclusión social? Para responderlas, fueron elegidas medidas de cualificación inicial promovidas por centros de formación profesional dirigidos a jóvenes en situación de abandono del sistema educativo y con el objetivo de contrariar las bajas cualificaciones académicas y profesionales y promover una integración más calificada en el mercado laboral. Estamos interesados en comprender si esta formación profesional ha permitido la transición al mundo del trabajo, en un contexto caracterizado por rutas no lineales, más largos y sinuosos.

**Palabras clave:** Formación profesional, itinerarios de transición, Inclusión social, Exclusión social, jóvenes.

## 1. Introdução

A nossa reflexão recai sobre a análise de dispositivos de transição apostados em contrariar a exclusão escolar e social de jovens de meios populares. Considerando os condicionalismos de tipo escolar e social que dão um contributo decisivo para a configuração de trajetórias escolares de interrupção da escolaridade obrigatória que, sabemos, conduzem a diplomas com um reduzido valor de troca no mercado de trabalho, perseguem-nos uma interrogação: que destinos de inclusão social são possíveis para estes jovens que saíram da escola com baixos diplomas escolares e que prosseguiram estudos na formação profissional?

A eleição de medidas de qualificação inicial promovidas por centros de formação profissional prende-se com o facto de elas se destinarem a jovens em situação de abandono ou de saída precoce do sistema de ensino e de terem como intenções contrariar as baixas qualificações escolares e profissionais e promover a integração mais qualificada no mercado de trabalho. Pretende-se esclarecer o que motiva os jovens para a “escolha” dos cursos do Sistema de Aprendizagem e de educação-formação realizados em centros de formação profissional e que papel desempenham no seu processo de inclusão económica e social.

Nesse sentido, interessa conhecer os itinerários dos jovens percebendo as condições criadas pelos centros de formação para a transição daqueles para o mundo do trabalho, num tempo em que os processos de transição perderam a sua linearidade e se tornaram mais longos e sinuosos. Neste sentido, privilegiam-se alguns indicadores que nos permitem caracterizar a inserção profissional dos jovens, de modo a perceber se ela se pauta pela precariedade ou, pelo contrário, se este tipo de formação garante uma inserção mais estável no mundo do trabalho. Para além disso, assume significação particular a correspondência progressivamente construída entre a formação desenvolvida pelos jovens e o emprego, entre as competências gerais adquiridas durante a formação e as competências exigidas pelo posto de trabalho<sup>1</sup>.

## 2. O ensino profissional: uma via de combate às desigualdades sociais?

Refletir sobre o papel de cursos de formação profissional no processo de inclusão económica e social de jovens que foram excluídos da escola regular, obriga-nos a começar por situar esta discussão no tema das desigualdades sociais e das desigualdades escolares.

Na explicação das desigualdades escolares, as análises da sociologia da educação foram dominadas, nas décadas de 60 e 70, pelas teorias da reprodução. A partir da década de 80, com a massificação do ensino e a constatação da ineficácia das políticas educativas na promoção da igualdade de oportunidades, aquela perspetiva foi sendo progressivamente substituída pelo “estudo dos processos através dos quais a própria instituição escolar, por via dos seus mecanismos internos, contribui para a (re)produção dos problemas sociais” (Diogo & Silva, 2010, p.53-55). Diversos autores salientam a importância da análise do modo como a própria ação da escola reforça e acrescenta mecanismos e fatores de desigualdade e de exclusão social que se expressam no acesso e sucesso escolares diferenciados para os jovens que têm distintas origens sociais.

<sup>1</sup> Este texto surge no quadro de um projeto de investigação que está a ser desenvolvido no Instituto Superior de Serviço Social do Porto.

Efetivamente, a trajetória escolar na escola regular dos jovens que realizaram cursos de Aprendizagem e/ou de Educação e Formação em centros de formação profissional, e que está marcada, com alguma regularidade, por fenómenos de abandono prévio à frequência do curso e por insucesso escolar, deve ser estudada na sua relação com a origem social dos jovens. As desigualdades sociais escolares manifestam-se também quando relacionamos as diversas trajetórias escolares na escola regular e as distintas origens sociais com a entrada e a permanência dos jovens em diferentes vias de ensino: a via “nobre” de ensino e as vias mais profissionalizantes. Além de ser importante analisar estas relações, na linha das tendências mais recentes da sociologia da educação, interessa mostrar como no interior da própria escola há diversos mecanismos de promoção da exclusão. A este propósito deve referir-se “as correntes interpretativas da nova sociologia da educação que elegem vários domínios de análise (as interações, as experiências e sentidos construídos pelos actores, o currículo escolar, a cultura dos estabelecimentos escolares, as dinâmicas familiares) para desvendar o interior de algumas caixas negras”. (Diogo & Silva, 2010, p.54-55).

Neste sentido, consideramos que a escola regular ao eleger um currículo escolar que é opressor para os jovens de meios populares, leva-os a construir uma relação negativa com o saber, excluindo-os, mesmo que eles continuem “excluídos do interior” (Bourdieu & Champagne, 1992). Como referem Bourdieu e Champagne, no interior da escola os jovens das classes populares ficam sujeitos a práticas mais brandas e dissimuladas de exclusão (...). A escola exclui como sempre, mas agora exclui de uma maneira permanente e subtil, através de uma seleção cada vez mais precoce, realizada em torno da diversificação de fileiras associadas aos processos de orientação – são “práticas de exclusão doces, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto pelos que as exercem como para os que a elas se sujeitam” (1992, p.72-73).

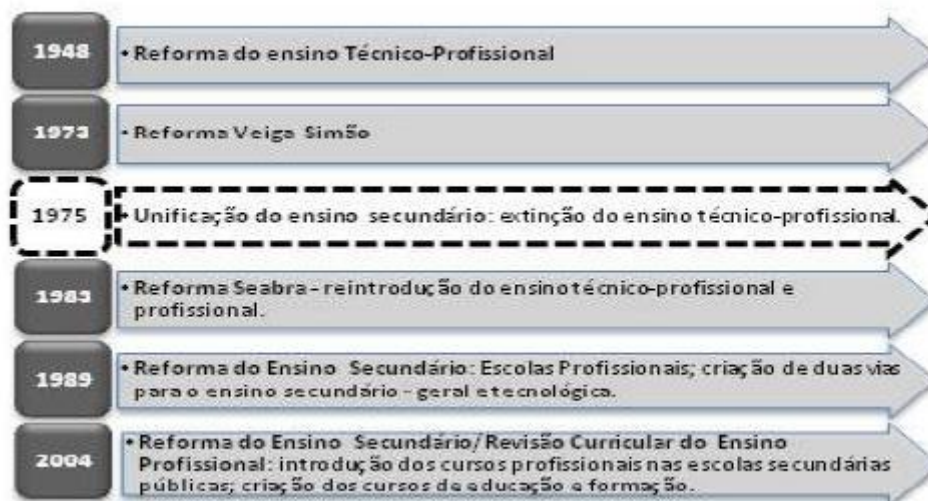
Dubet refere a existência de “desigualdades multiplicadas” em que “a maioria delas não se reduz nem ao berço nem à posição de classe” (2000, p.22). Na verdade, quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui, apesar das políticas que visam atenuar esse fenómeno (Dubet, 2003), como pode ser o caso das medidas de formação profissional destinadas a intervir sobre o insucesso e o abandono escolares. Não considerando a escola como essa “caixa negra neutra” que simplesmente gravava as desigualdades sociais sob a forma de desvantagens culturais, e apesar das tentativas de proporcionar maior igualdade de oportunidades, constata-se a perpetuação de processos de segregação escolar que assumem, “nesta fase de ampla escolarização de todos, diversas formas no interior do próprio sistema de ensino. (Seabra, 2009).

A perpetuação dos processos de segregação escolar obriga a questionar se faz sentido falar de uma escola única que assenta no princípio que a todos devem ser dadas iguais condições para o domínio de um conjunto de saberes, normas e valores que sustentem a integração social e o exercício da cidadania ou se se deve multiplicar as vias de ensino, com a salvaguarda de um mínimo cultural comum, tal como defendiam o Collège de France e Bourdieu nas *Propostas para o Ensino do Futuro* (1987). Este mínimo cultural comum é uma condição para a integração mais bem-sucedida no mercado de trabalho e, em última instância, para o exercício da cidadania.

A proposta da escola única foi assumida para o sistema de ensino português no período revolucionário, privilegiando-se a permanência dos alunos na escola regular através da extinção do ensino técnico-profissional em 1975 e respetiva unificação do

ensino secundário (ver figura 1). Estas medidas inscreveram-se no modelo da escola democrática que visava contrariar o seu papel na reprodução das desigualdades sociais, ou seja, “romper com a dualidade ensino liceal-ensino técnico, dualidade que no contexto político-social vigente exprime, ao mesmo tempo que reforça, não apenas a dualidade trabalho intelectual-trabalho manual, mas também, correlativamente a dualidade dominante-dominado” (Grácio, 1981, p.106-107).

**Figura 1. Principais marcos cronológicos das reformas educativas do sistema de educação e formação (pós-1948)**



Fonte: M. F. Cerqueira; A. Martins, 2011, p.129

Embora nunca se tenha assumido objetivamente o ensino dual no sistema educativo português, a partir de 1989 houve uma reforma no ensino secundário que deu origem quer à criação de escolas profissionais, quer à criação da via tecnológica, a par da tradicional via geral. Em 2004, essa tendência acentuou-se com a introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas e com a criação dos cursos de educação e formação.

A diversificação dos percursos escolares de carácter qualificante, nomeadamente o ensino técnico-profissional e o ensino profissional, concorrem para o crescimento do ensino secundário e para a sua massificação. No entanto, esta massificação não se traduz necessariamente em democratização do ensino, até porque a diversificação de vias que integram a oferta educativa constitui um dos mecanismos de (re)produção das desigualdades no interior do sistema de ensino.

Como já atrás se enunciou, a oferta escolar não é homogénea: um dos principais mecanismos de diferenciação é a existência de diferentes percursos escolares, as designadas “via nobre” e via profissionalizante de ensino, resultantes de critérios do desempenho e não de efetivas escolhas dos alunos relacionadas com as suas motivações, “gostos” e interesses. Como refere Dubet, “de maneira relativamente precoce, este jogo inscreve os alunos em percursos escolares de desempenho desigual e, ao longo dos cursos, as diferenças aumentam. Assim, observa-se que os alunos com dificuldades são orientados para trajectórias escolares mais ou menos valorizadas no interior de uma hierarquia extremamente rígida, que impede, quase por completo, o retorno para as carreiras honrosas ou prestigiadas” (2003, p.36).

Transição escola-trabalho de jovens formados em centros de formação profissional: itinerários de inclusão?

O discurso político apresentou, a partir dos anos 80 do século XX, as vias profissionalizantes de ensino secundário como potenciadoras das relações entre educação e mercado de trabalho e como pertinentes para dar resposta a um número significativo de jovens que saíam do sistema escolar sem terminar o ensino secundário e que não tinham qualificações para o trabalho. Assim, a formação profissional aparece gradualmente com uma importância acrescida no sistema educativo português, sobretudo a partir da integração de Portugal na então Comunidade Económica Europeia (CEE). Como refere Antunes, “o conjunto das medidas que estruturam o ensino/formação de nível secundário ao longo dos anos 80 e 90, pode ser interpretado nos termos do mandato que busca articular a gestão da inserção profissional dos jovens com a integração e retenção de novos públicos em percursos de escolarização prolongada alternativos à escola regular” (2000, p. 127).

A reforma do ensino secundário implementada a partir do ano letivo de 2004/2005 tinha como objetivo a consolidação do ensino profissional, no interior das escolas secundárias. Além disso, para permitir a inserção profissional de jovens qualificados, o Instituto de Emprego e Formação Profissional reforça, na qualificação inicial, os cursos de Aprendizagem, os cursos de Educação e Formação e os cursos de Formação Qualificante. Estes cursos profissionais de nível secundário são apresentados como um percurso alternativo assente numa estrutura curricular modular e numa dimensão predominantemente técnica e prática da aprendizagem (favorecendo-se a formação em contexto de trabalho), preparando para o exercício profissional qualificado. Nos cursos profissionais, e particularmente naqueles que implementam a formação em alternância, o plano de estudos organiza-se em três componentes - sociocultural, científica e técnica – que devem permitir aos jovens além da “apropriação de um saber considerado objeto, também aprender a fazer, entrar em formas de dispositivos relacionais, observar e refletir” (Charlot, 1999, p.104-114). Este é o modelo epistémico de Charlot (1997) que distingue diferentes figuras do aprender<sup>2</sup> nos cursos de formação profissional que podem ser motores, para os jovens, da reconstrução da sua relação com o saber e também com o “saber-objeto” que predomina na escola regular.

Sem pretender centrar esta reflexão na discussão das condições que a escola regular oferece ou não para a aprendizagem dos jovens de meios populares que, na sua maioria, foram estigmatizados como maus alunos e que interiorizaram a sua incapacidade, importa perceber de que modo a remobilização para uma nova escola – no nosso caso, os centros de formação profissional – constitui uma oportunidade para ir mais longe na trajetória escolar/de formação e se potencia a integração social por via do mercado de trabalho, através de uma inserção profissional qualificada.

<sup>2</sup> *Uma primeira figura do “aprender é apropriar-se de um saber considerado como objeto, sem referência às situações e atividades através das quais o objeto é constituído.” Aprender é também fazer, ser capaz de matricular uma operação ou um conjunto de operações. [...] Aprender é entrar em formas de dispositivos relacionais [...] e, assim, tornar-se capaz de matricular os seus comportamentos e as formas de subjetividade nas relações com os outros e também consigo mesmo. [...] Aprender é, ainda, observar e refletir, colocar em relação os factos e os princípios e, assim, dotar-se de um conjunto de referências que permitem interpretar a vida e a minha vida, compreender as pessoas e conhecer-se a si próprio. [...] (Charlot, 1999, p. 104 a 114).*

### 3. A complexificação dos processos de transição escola-trabalho

Não deixamos também de considerar que os jovens de meios populares que saem da escola regular com baixos títulos escolares são os mais sensíveis à precariedade em momentos de transição, pois o facto de se encontrarem “mais desmunidos social e economicamente torna-os mais expostos às movimentações sociais que interferem directamente na sua inserção social e no espaço de transição socialmente construído.” (Carvalho, 1998, p.31). Embora conscientes de que muitos desses jovens sofrem efetivamente processos de exclusão social, estando limitados a trabalhar como mão de obra não qualificada profissionalmente ou a entrar rapidamente nos elevados números do desemprego juvenil, será que: a formação profissional garante o aumento das qualificações académicas e profissionais para uma inserção mais favorável no mercado de trabalho?; Como se caracteriza a sua inserção profissional?; Qual a relação entre a formação e as tarefas que são chamados a desempenhar?

Este eixo de análise convoca para a discussão os contributos teóricos sobre a transição para a vida adulta, particularmente no eixo da escola/formação profissional - mundo do trabalho que, nas últimas décadas, tem revelado grandes transformações. Desde logo, convém referir que os ciclos de vida deixaram de ser lineares: contrariamente ao que acontecia até à década de 70 do século XX, a formação pode não se seguir ao trabalho. Estamos perante transformações que se expressam por novos e diferentes tipos de transições para o mundo do trabalho/inserção profissional que não se seguem inevitavelmente à saída da escola ou da formação profissional, podendo até ser simultâneos ou não se efetivarem. A passagem da escola/formação para o mundo do trabalho já não se caracteriza pela estabilidade e não é potencialmente programável, sendo mais adequado falar-se hoje em transições múltiplas e em percursos variáveis e “intermitentes” de inserção profissional.

São vários os autores que mostram que o processo de transição/inserção profissional decorre durante um período cada vez mais longo e é caracterizado por uma maior complexidade. Desde finais dos anos 70 do século XX, os jovens entraram num longo e complexo processo de transição em que já não é fácil identificar o seu início e o seu fim (Alves, 2007, p.6; Charlot & Glasman, 1998, p.11-12; Dubar; 1998, p.30). Embora as fases que constituem o processo de transição continuem a ser relevantes nos percursos de vida dos indivíduos, elas são adiadas e podem não constituir um processo sequencial ou até nunca ocorrer, dando origem a “buracos negros” (Abrantes & Guerreiro, 2007, p.39).

Mais do que o modelo instantâneo de transição entre conhecidos e seguros estádios, assistimos à deslinearização e à não sincronização dos ritmos das suas passagens reveladas pelo desajustamento geral dos três processos que tradicionalmente estavam associados na passagem à vida adulta: “o fim dos estudos, o acesso ao emprego e a constituição da nova família” (Galland, 1991). O acesso ao primeiro emprego após a formação já não é mais do que o início de um processo de entradas (que muitas vezes não se caracterizam pela estabilidade contratual) e saídas do mercado de trabalho, passando por períodos mais ou menos longos de desemprego. Trata-se de modelos não lineares de transição para a vida adulta (no eixo escola/formação/trabalho e no eixo da vida familiar e pessoal) que estão baseados no risco e na imprevisibilidade e em presentes sem futuro (Abrantes & Guerreiro, 2007, p.39).

Um dos principais fatores responsáveis pela complexificação dos processos de transição para a vida adulta, é a contração das oportunidades no mercado de trabalho

Transição escola-trabalho de jovens formados em centros de formação profissional: itinerários de inclusão?

(Furlong & Cartmel, 1997) que se traduz num aumento das situações de desemprego, bem como na crescente precariedade dos contratos de trabalho.

A transição hoje caracteriza-se pela reversibilidade e transitoriedade das situações, dos papéis e estatutos, havendo passagens diversas entre “escola-formação-trabalho”, uma alternância entre situações de trabalho, de procura de emprego, de duplo emprego, de ocupação de postos contratuais sucessivos entrecruzados com períodos de espera, de situações de ocupação ocasional, de desemprego e de retorno aos estudos. Temos que explicar o movimento e a descontinuidade da transição e a grande diversidade nas formas das passagens, usando as expressões “labirintos de vida” e “trajectórias não-lineares” caracterizadas pelo movimento yô-yô” presentes no curso de vida de muitos jovens (Pais, 2001, p.9). No mesmo sentido, também Galland (1985) e Roquero (1994), já nas décadas de 80 e 90, caracterizavam a inserção profissional como “porta giratória”.

Acrescente-se que os processos de transição são diversos, não só entre os jovens que seguem a via nobre de ensino e aqueles que seguem as vias mais profissionalizantes, mas igualmente dentro de cada uma das vias de ensino referidas. Esta diversidade de percursos tem dado origem à construção de diversas tipologias de perfis de transição propostas por vários autores<sup>3</sup>, que será alvo de discussão em fases posteriores de desenvolvimento do trabalho que deu origem a esta comunicação.

#### **4. Dispositivos de transição entre escola/formação – mundo do trabalho em Portugal: o Sistema de Aprendizagem e os cursos de Educação e Formação de Jovens**

A transição da escola para o mundo do trabalho e o próprio processo de inserção profissional dos jovens transformou-se numa fase intermédia, num tempo de moratória, “num longo caminho dos combatentes” (Charlot & Glassman, 1998) e é um dos principais problemas com que se debate a juventude contemporânea, sendo eleito para a intervenção pelos poderes públicos através de medidas de política de educação e formação profissional, de emprego e de juventude. Trata-se de um período de “crise do emprego” e de “crise da escola,” em que o Estado, através dos dispositivos públicos de inserção que se ocupam com a “gestão das longas passagens”, assume centralidade e contribui grandemente para a verdadeira institucionalização da juventude como idade de vida cada vez mais prolongada no tempo (Drancourt & Berger, 1995, p.30).

Centrar-nos-emos na análise de dois desses dispositivos de transição criados pelo Estado português e que constituem duas medidas de qualificação inicial para jovens com percursos de insucesso e de abandono escolares: o Sistema de Aprendizagem e os cursos de Educação e Formação para Jovens em centros de formação profissional de gestão direta e de gestão participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional e entidades externas<sup>4</sup>.

O discurso político defende a escola/centros de formação profissional como espaços onde se desenvolvem estratégias fundamentais de promoção da igualdade de oportunidades e de extinção de dinâmicas (re)produtoras de diversas formas de exclusão social. Estes dispositivos de transição são apresentados como potenciadores da redução

<sup>3</sup> Galland (1995), Bourdieu (1984), Nunes (1998), Casal (1997), Nilsen e outros (2002), Carvalho (1998).

<sup>4</sup> A informação mais detalhada sobre as duas medidas de qualificação inicial em análise está disponível no Anexo 1 e no Anexo 2.

das diferenças sociais que separam os que têm uma trajetória escolar curta, marcada pelo insucesso e abandono escolares, e os que têm trajetórias escolares mais longas e caracterizadas pelo sucesso escolar.

Contudo, as vias profissionalizantes, consideradas vias de “segunda oportunidade”, constituíram-se, como mostraram diferentes estudos, em veículos de reprodução das desigualdades sociais. Estas vias destinavam-se a jovens com curtas trajetórias na escola regular que não tinham sucesso no ensino de caráter mais geral e que procuravam a formação profissional para um acesso imediato ao mercado de trabalho, não tendo como objetivo principal o prosseguimento de estudos no ensino superior.

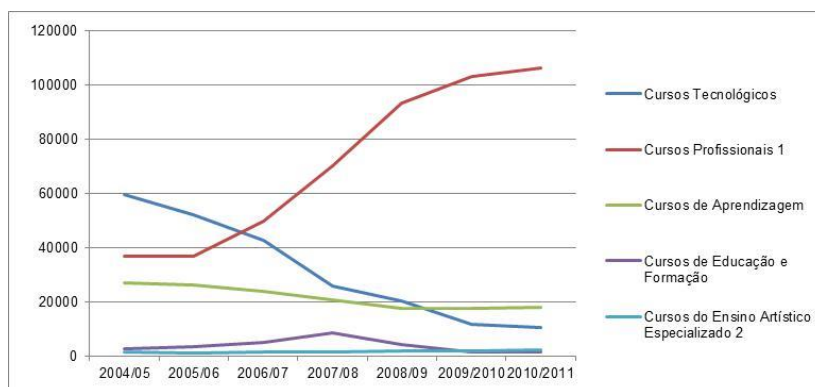
Até à reforma do ensino secundário de 2004, o número de jovens a frequentar as vias profissionalizantes de ensino quer no âmbito do sistema de ensino, quer as promovidas pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, era reduzido. A esta procura reduzida de ofertas formativas alternativas associava-se a permanência em Portugal de elevadas taxas de abandono escolar precoce e uma entrada de jovens no mercado de trabalho com níveis de qualificação muito reduzidos, com a conseqüente condenação a atividades pouco qualificadas e a baixos salários<sup>5</sup>. Como refere Capucha, “quanto menores as qualificações, menores tendem a ser as remunerações, as oportunidades de acesso à aprendizagem, a qualidade do emprego e mais dificuldades se verificam para a readaptação e a reconversão de saberes em caso de exclusão profissional” (Capucha, 2005, p.45-46).

Contudo, nos anos letivos mais recentes tem-se registado um aumento significativo do número de matriculados em cursos das vias profissionalizantes. Esta tendência acentuou-se a partir de 2004, altura que se regista um aumento muito significativo de alunos inscritos nos cursos profissionais das escolas de ensino regular: entre 2004/05 e 2010/11 esse crescimento foi da ordem dos 190%. Se em 2004/05, do total de alunos inscritos no ensino secundário, 38,2% estavam integrados nos vias qualificantes, em 2010/11 a proporção sobe para 42,6%, revelando uma tendência de aproximação dos 50% assumidos como a meta a atingir perante a União Europeia. As tendências registadas ficam a dever-se, sobretudo, ao aumento da oferta formativa de cursos profissionais no ensino secundário regular (ver gráfico 1).

Efetivamente, quando comparamos o contributo que cada tipo de curso dá para o cumprimento da meta estabelecida (atingir 50% de alunos inscritos nas ofertas qualificantes), o gráfico 1 revela que são os cursos profissionais do ensino secundário regular aqueles que para ela mais contribuem. Ao invés, os cursos tecnológicos têm registado fortes decréscimos no número de alunos (assinale-se que entre 2004/05 e 2010/11 estes cursos registaram -82,5% de alunos inscritos). Quanto às restantes ofertas, é de salientar a tendência para a manutenção de valores relativamente estáveis no período indicado.

<sup>5</sup> De acordo com dados do Eurostat, em 1992 a taxa de saída precoce em Portugal era de 50%, em 2002 o valor desce ligeiramente para 45% e em 2012 atinge os 20,8%. A tendência de descida acentua-se sobretudo a partir de 2004, ano da reforma do ensino secundário em Portugal. Temos, também, uma das mais baixas taxas de ensino secundário completo entre os jovens dos 20 aos 24 anos na UE-27: apesar de estar a aumentar a proporção de jovens naquela faixa etária com o ensino secundário (passou-se de 44,4% para 67,5% entre 2001 e 2012), fica ainda muito aquém dos valores médios da UE para aqueles anos (76,6% em 2001 e 80,2% em 2012). Os dados do INE referentes à taxa de desemprego da população ativa em Portugal revelam que esta varia no sentido inverso ao do nível de qualificações escolares: em 2014, a taxa de desemprego da população ativa sem escolaridade obrigatória era de 13,8% e a da população ativa com o ensino superior completo, era de 10%.



**Gráfico 1. Evolução do número de alunos inscritos em cursos de dupla certificação no ensino secundário em Portugal (entre 2004-05 e 2010/11)**

Fonte: Neves, A.O. (coord.) et al. (2010). *Avaliação Externa do Impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações – ANQ - Agência Nacional para as Qualificações*. Lisboa: IESE.

Transição escola-trabalho de jovens formados em centros de formação profissional: itinerários de inclusão?

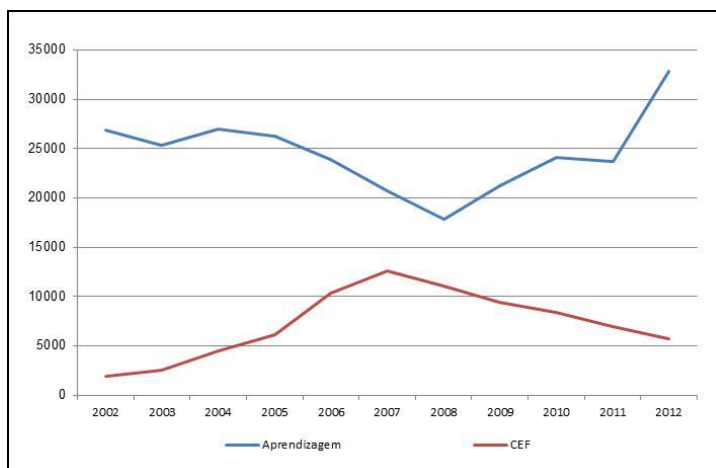
Para entender a crescente permanência dos jovens no sistema de ensino, não se pode deixar de considerar a evolução da taxa de desemprego juvenil. Na verdade, e segundo os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística, desde 2002 que esta taxa tem vindo a aumentar, situando-se em 2010 nos 22,8%.

Para além do aumento da oferta formativa, as taxas de desemprego relativamente baixas e alguns anos de crescimento económico relativo, ajudam a compreender uma maior procura de um tipo de formação que tradicionalmente está mais vocacionada para a transição para o mercado de trabalho.

No que concerne às duas medidas em análise, o gráfico 2 revela uma diminuição dos formandos inscritos em cursos do Sistema de Aprendizagem entre 2004-2008, tendência que se fica a dever, sobretudo, à forte aposta do Ministério de Educação na ampliação de cursos profissionais para jovens nas escolas de ensino secundário. Contudo, entre 2002 e 2012, o número de formandos inscritos neste tipo de cursos cresceu 22,1%. Quanto aos cursos de Educação e Formação para Jovens, embora a tendência global seja para um aumento do número de inscritos (a taxa de variação dos inscritos nestes cursos entre 2002 e 2012 foi de 206,9%), a diminuição registada a partir de 2007 pode ser explicada pelo facto de existir a mesma oferta formativa no sistema de ensino regular. Para além disso, a crescente oferta de cursos profissionais promovida pelo Ministério da Educação constitui uma forma de manter os alunos dos cursos de Educação e Formação no sistema de ensino regular.

As principais entidades responsáveis pelos cursos de Aprendizagem são os Centros de Gestão Direta do IEFP e as entidades externas uma vez que são estas que concentram as percentagens mais elevadas de formandos inscritos. Os Centros de Gestão Participada têm uma expressão reduzida, sempre inferior a 20%. O maior peso de formandos inscritos em cursos de Aprendizagem em entidades externas, nos anos de 2004, 2005, 2011 e 2012, ficará a dever-se a opções políticas de externalização da formação? Ou estas oscilações prender-se-ão com uma maior ou menor adequação da oferta formativa das diversas entidades aos interesses dos formandos? Quanto aos formandos inscritos em cursos de Educação e Formação para Jovens, estes estão claramente concentrados nos Centros de Gestão Direta do IEFP. Será que este predomínio dos Centros de Gestão Direta está relacionado com o tipo de públicos aos quais se dirige a medida: jovens com percursos de insucesso e abandono escolar?

**Gráfico 2. Evolução do número de formandos inscritos nos cursos de Aprendizagem e nos Cursos de Educação-Formação (IEFP+CGD e CGP) em Portugal (de 2002 a 2012)**



Fonte: IEFP, Síntese dos Programas e Medidas de Emprego e Formação Profissional (2002-2012).

Para perceber o contributo da formação profissional, mais concretamente das duas medidas evidenciadas no gráfico 2, para a inclusão económica e social é pertinente averiguar se a frequência do ensino profissional favorece a transição para o mercado de trabalho. Para isso, recorreremos à análise dos resultados dos inquéritos aplicados aos beneficiários das medidas de apoio à formação profissional, aplicados pelo IEFP no quadro do Sistema Global de Avaliação das Medidas de Emprego e Formação, relativos aos anos de 2011 e 2013.

### 5. Itinerários de transição escola-mundo de trabalho: análise dos resultados dos inquéritos do IEFP a jovens dos cursos de Aprendizagem e de Educação e Formação

Os dados tratados permitiram-nos (embora com algumas limitações) ler as principais tendências dos itinerários de transição da formação profissional para o mundo do trabalho dos jovens que terminaram cursos de Aprendizagem e de Educação e Formação de Jovens em 2011 e em 2013.

**Quadro 1. Universo e total de respondentes dos cursos de Aprendizagem e Educação e Formação de Jovens em 2011 e em 2013 (valores absolutos)**

	2011		2013	
	Universo	Total de respondentes	Universo	Total de respondentes
Cursos de Aprendizagem	4785	272	5144	578
Cursos de Educação e Formação de Jovens	2036	169	792	157

Fonte: Taveira, C. (coord.) (2013). Relatório anual sobre os processos de integração no mercado de trabalho dos utentes que participaram na Formação no ano de 2011. Lisboa: IEFP; Bases de dados relativas aos inquéritos fornecidas pelo IEFP.

No ano de 2011 o IEFP constituiu uma amostra aleatória estratificada de 1810 ex-formandos, com um grau de confiança de 95%. As variáveis de estratificação eram a

Transição escola-trabalho de jovens formados em centros de formação profissional: itinerários de inclusão?

medida de formação e as delegações regionais e foram obtidas 1408 respostas (77,7% em relação à amostra), das quais 272 de ex-formandos de cursos de Aprendizagem e 169 de ex-formandos de cursos de Educação e Formação de Jovens. Foram inquiridos os ex-formandos que terminaram ações de formação até dezembro de 2011.

No ano de 2013 manteve-se o critério de uma amostra aleatória estratificada, constituída por 19141 ex-formandos (32,2% dos 59333), com base nas mesmas variáveis de estratificação - a medida de formação e as delegações regionais – tendo sido obtidas 578 respostas de ex-formandos de cursos de Aprendizagem e 157 de ex-formandos de cursos de Educação e Formação de Jovens. À semelhança do verificado no ano de 2011, foram inquiridos os ex-formandos que terminaram ações de formação até dezembro de 2013.

A população inquirida caracteriza-se por ser predominantemente jovem, o que de resto se coaduna com as especificidades das duas medidas no que diz respeito aos destinatários: os cursos de Aprendizagem destinam-se a jovens com idades inferiores a 25 anos e os cursos de Educação e Formação destinam-se a jovens com idade igual ou superior a 15 anos e inferior a 23 anos. Enquanto em 2011 há um predomínio de respostas de jovens do sexo masculino, em ambas as medidas, em 2013 inverte-se a tendência, passando a predominar os respondentes do sexo feminino. As habilitações académicas à entrada nos cursos de formação revelam que os inquiridos possuem maioritariamente habilitações iguais ao 3º ciclo ou ao secundário, para as duas medidas em análise<sup>6</sup>.

### 5.1 Os itinerários de transição da escola para o mundo do trabalho: principais tendências

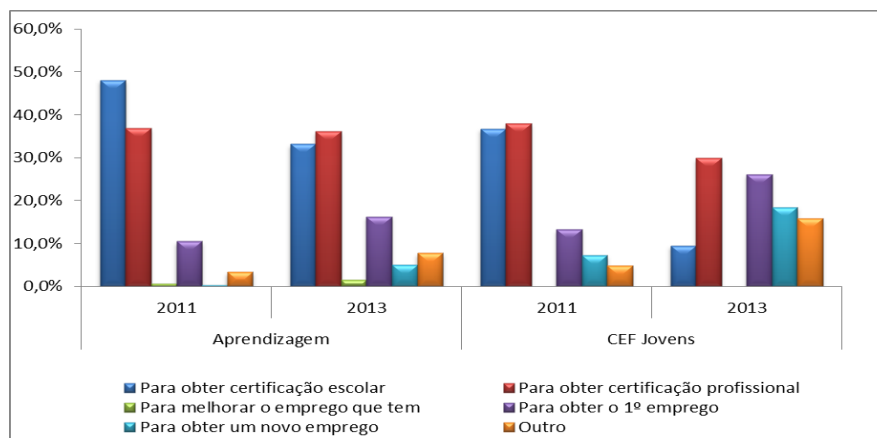
Uma das primeiras questões em análise prende-se com o que motiva os jovens para a frequência dos cursos de Aprendizagem e de Educação e Formação. O facto de serem cursos de dupla certificação parece-nos ser uma das principais motivações dos jovens inquiridos revelada pelos dados do gráfico 3. Sendo medidas destinadas a jovens com trajetórias escolares marcadas pelo abandono e pelo insucesso escolares, podemos considerar que os jovens veem a formação profissional de dupla certificação como uma outra via preferível de obter uma formação de nível superior ao 9º ano de escolaridade. “As estratégias de evitamento escolar” (Moreau, 2003, p.167) na escola regular, andam a par dos “imperativos sociais de escolarização prolongada”.

As razões mais apontadas pelos jovens inquiridos para a frequência dos cursos de Aprendizagem são a obtenção da certificação escolar e a obtenção da certificação profissional. No caso dos cursos de educação-formação, em ambos os anos, é a certificação profissional que aparece como a principal razão. Ainda que em 2011 a certificação escolar fosse uma razão enunciada por 36,7% dos inquiridos neste último tipo de curso, em 2013 perde bastante importância, descendo para 9,6%. Estes dados parecem indicar que os jovens veem na formação profissional uma oportunidade de desenvolver competências que mais facilmente se possam traduzir em oportunidades de aceder ao mercado de trabalho. No mesmo sentido, a formação profissional é entendida pelos jovens como um passaporte para a transição para a vida ativa: em 2013, 16,3% dos inquiridos que frequentaram cursos de Aprendizagem fizeram-no com o objetivo de obter

<sup>6</sup> Ver Anexo 3 e Anexo 4.

o 1º emprego e 26,1% dos inquiridos que frequentaram os cursos de educação-formação referem o mesmo tipo de razão. Em ambos os casos, esta última razão apresenta um aumento que poderá ser explicado no contexto da crise económica e social que limitou as oportunidades de emprego, sobretudo para os jovens.

**Gráfico 3. Principais razões apontadas pelos inquiridos para frequentar os cursos de Aprendizagem e de Educação e Formação de Jovens (2011 e 2013)**



Fonte: Bases de dados relativas aos inquéritos fornecidas pelo IEFP.

O valor das diferentes formações depende do acesso ao mercado de trabalho e do valor dos postos de trabalho a que elas dão acesso. Considerando que os cursos qualificantes estão orientados pela sua missão para a inserção no mercado de trabalho, é importante perceber como têm estes cursos permitido essa integração.

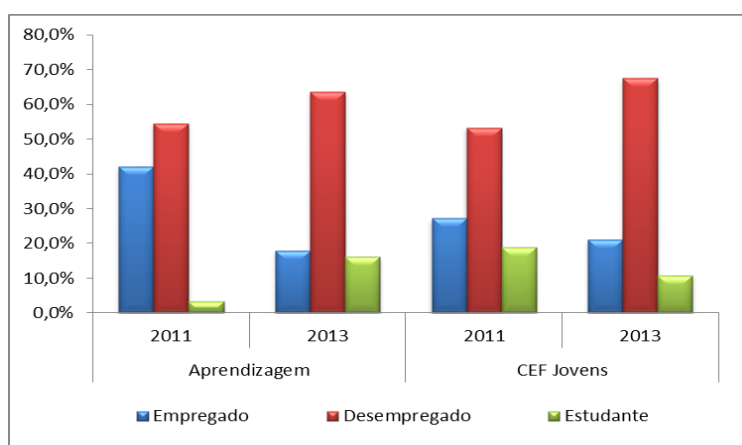
Para estudar os itinerários de transição da formação profissional para o mundo do trabalho entendemos ser necessário não considerar a inserção profissional como um momento na história destes jovens diplomados nos cursos de aprendizagem e de educação-formação, mas antes como um processo que tende a alongar-se no tempo e a complexificar-se. Assim sendo, inspiramo-nos na perspectiva teórica de Vincens (1981, 1997) que considera a inserção como a mudança de estado, uma sucessão de acontecimentos individuais objectiva e subjectivamente vividos, como a passagem de um estado inicial a um estado final. Uma das questões que consideramos decisivas é determinar o acontecimento que marca o fim desse processo e que, segundo Vincens (1981), corresponde à obtenção de um emprego estável. Tal critério parece-nos inadequado num tempo em que predominam os empregos precários e as novas formas de subemprego. Deste modo, recorremos à proposta de Vernières (1997) que identifica o início do processo com o momento em que a pessoa, pela primeira vez, procura ou realiza uma atividade produtiva e o fim com o alcançar de uma “posição estabilizada” no emprego (Vernières, 1997) que não significa necessariamente um emprego estável com um contrato a termo indeterminado, podendo antes terminar numa ocupação duravelmente instável no mercado de trabalho.

Consideramos, então, que estudar os itinerários de transição de diplomados destes cursos é estudar as posições que ocuparam e os estatutos que assumiram no mercado de trabalho desde que terminaram a sua formação até ao momento em que foram inquiridos. Assim, procuramos conhecer as posições por eles ocupadas no mercado de trabalho, recorrendo a indicadores como a condição perante o trabalho dos ex-formandos depois da

formação; o vínculo laboral dos ex-formandos depois da formação e o impacto da formação para a obtenção do emprego actual.

Entre o plano das expectativas dos jovens em relação aos cursos de formação profissional e o plano da realidade concreta, regista-se um hiato considerável. Quer em 2011, quer em 2013, em ambas as ofertas formativas, regista-se uma maior percentagem dos ex-formandos inquiridos em situação de desemprego (ver gráfico 4), situação aliás que se agravou entre os dois momentos do tempo em análise. Saliente-se que nos cursos de Aprendizagem há, neste período temporal, uma diminuição considerável da percentagem de inquiridos empregados e um aumento significativo da percentagem de inquiridos que prosseguiram estudos. Estes dados mostram-nos que os processos de transição são longos e imprevisíveis e que os jovens (mesmo os das vias profissionalizantes) são “obrigados” a permanecer no sistema de ensino.

**Gráfico 4. Condição perante o trabalho dos inquiridos após conclusão dos cursos de Aprendizagem e de Educação e Formação de Jovens (2011 e 2013)**

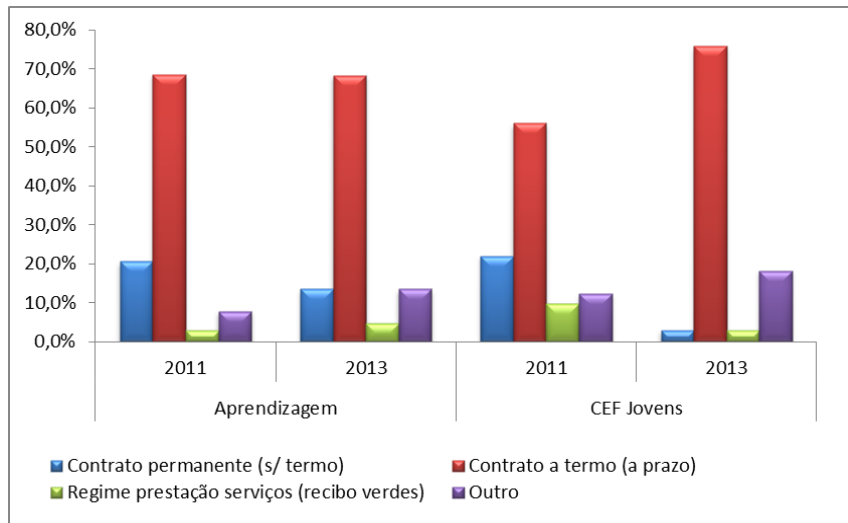


Fonte: Bases de dados relativas aos inquéritos fornecidas pelo IEFP.

Mesmo para aqueles que se inserem profissionalmente, as trajetórias profissionais não deixam de ser marcadas pela instabilidade e pela precariedade: os contratos a termo são largamente predominantes, com valores próximos dos 70% para os ex-formandos da Aprendizagem, para os dois anos considerados, e com valores que rondam os 60% em 2011 e que atingem quase os 80% em 2013, nos ex-formandos dos cursos de educação-formação (ver gráfico 5).

Apesar dos dados apresentados revelarem que estes dispositivos de transição não garantem a inserção profissional para uma elevada percentagem de jovens inquiridos, não deixam de ter um impacto no acesso ao emprego. Como mostra o gráfico 6, para o ano de 2011 predominam os ex-formandos dos dois tipos de cursos que consideram que a formação recebida foi decisiva para a obtenção de emprego, não sendo, contudo, de menosprezar, nos cursos de Aprendizagem, os cerca de 20% que consideram que ela foi pouco decisiva e outros 20% que consideram que ela em nada contribuiu para a obtenção do emprego.

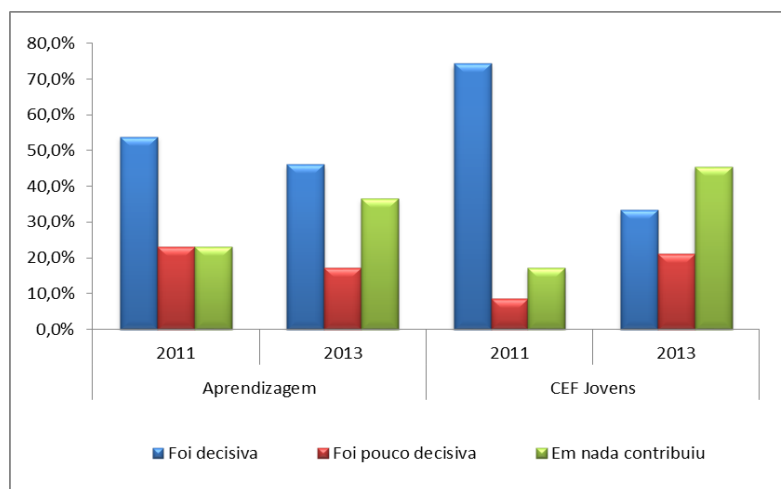
**Gráfico 5. Tipo de contrato de trabalho dos inquiridos empregados após conclusão dos cursos de Aprendizagem e de Educação e Formação de Jovens (2011 e 2013)**



Fonte: Bases de dados relativas aos inquéritos fornecidas pelo IEFP.

No ano de 2013, a maioria dos ex-formandos dos cursos de Aprendizagem ainda considera que a formação foi decisiva para o acesso ao emprego (mais de 70%). Contudo, esta tendência que já não se verifica nos cursos de educação-formação: os que consideram decisiva são cerca de 30%, contra cerca de 45% que consideram que a formação em nada contribuiu para a obtenção do emprego. Será que este aumento de situações em que a formação “em nada contribuiu” para a inserção profissional está relacionado com a intensificação da crise económica que restringe as oportunidades de emprego? Ou traduzirá a existência de um desajustamento entre as necessidades do mercado de trabalho e a oferta formativa?

**Gráfico 6. Percepção dos inquiridos empregados dos cursos de Aprendizagem e de Educação e Formação de Jovens quanto ao contributo da formação para a obtenção do emprego actual (2011 e 2013)**



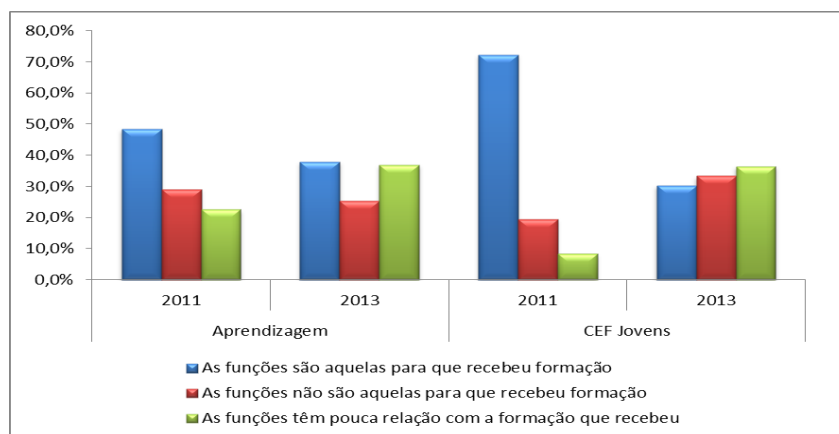
Fonte: Bases de dados relativas aos inquéritos fornecidas pelo IEFP.

Na reconstrução dos percursos objectivos de transição consideramos também a relação entre a formação recebida e o conteúdo funcional dos postos de trabalho após a formação profissional.

Trottier, Laforce e Cloutier (1998) procuram também demarcar o início e o fim do período de inserção. À semelhança de Vernières (1997), na identificação do fim do processo, a estabilidade não está associada unicamente ao emprego com contrato de duração indeterminada. Contudo, outro critério adoptado por Trottier, Laforce e Cloutier (1998) para identificar o fim do processo é o da correspondência entre a formação desenvolvida e o emprego, que não ocorre automaticamente com a obtenção do diploma.

Para os que se conseguiram integrar no mercado de trabalho, interessa compreender que tipo de relação existe entre a formação realizada e o conteúdo funcional dos postos de trabalho ocupados após a finalização do curso. “As funções que exercem são aquelas para as quais recebeu formação” é a opção de resposta predominante nos inquiridos dos dois tipos de curso em 2011, o que deixa pressupor que os postos de trabalho antes do acentuar do processo de crise em Portugal convocavam as competências adquiridas na formação profissional formalmente realizada nos centros de formação profissional. Em 2013, regista-se um aumento das situações de inquiridos, nos dois tipos de cursos, que indicam que “as funções atuais têm pouca relação com a formação que recebeu”, embora com valores não muito distantes dos das categorias “as funções são aquelas para que recebeu formação” e “as funções não são aquelas para que recebeu formação” (ver gráfico 7).

**Gráfico 7. Percepção dos inquiridos empregados dos cursos de Aprendizagem e de Educação e Formação de Jovens sobre a relação entre as funções exercidas no trabalho e a formação frequentada (2011 e 2013)**



Fonte: Bases de dados relativas aos inquéritos fornecidas pelo IEFP.

Da análise efetuada conclui-se que o que motiva os jovens para a frequência dos cursos do sistema de aprendizagem e de educação-formação é a possibilidade de inserção profissional que eles lhes parecem oferecer, contudo, há um hiato entre as motivações dos jovens e as reais oportunidades de inserção profissional, revelando reduzida percentagem de jovens que efetivamente obtêm emprego. Os dados aqui apresentados são certamente limitados para conhecer os percursos objectivos de transição dos jovens, tanto mais que eles não nos permitem conhecer a mobilidade sócio-profissional. Pretendemos, por isso, em fases posteriores de investigação, fazer um

estudo que nos permita não só perceber as mudanças ocorridas nos percursos de transição dos jovens ao longo do tempo, mas também apreender os seus percursos subjectivos de transição.

## **6. Conclusão**

Partindo da questão inicial que era a de saber qual o papel da formação profissional no processo de inclusão económica e social dos jovens formados em cursos de formação profissional com elevadas probabilidades de terem sido excluídos da escola regular, podemos concluir que o cenário para o ano de 2011 era ligeiramente mais positivo do que o registado em 2013. Para isso terá contribuído, sem dúvida, o agravamento das condições económicas do país que intensificou o desemprego, em particular o desemprego jovem, bem como a precariedade laboral. Para uma percentagem ainda significativa de jovens estes cursos potenciaram o prosseguimento de estudos para o ensino superior. Esta última tendência pode ficar a dever-se à falta de oportunidades de entrada imediata no mercado de trabalho, sendo o prosseguimento de estudos uma inevitabilidade. Ou, pelo contrário, pode revelar que a formação profissional organizada em centros de formação promove um modelo de ensino alternativo ao da escola regular que potencia a reconstrução da relação com o saber e com a aprendizagem e dá origem ao desenvolvimento de motivações para prolongar a trajetória escolar.

Optámos por fazer, na base de dados estatísticos disponibilizados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, uma leitura das principais tendências dos itinerários de transição de ex-formandos dos cursos de Aprendizagem e de educação formação organizados por centros de formação profissional. Reconhecemos que a informação disponível não permite realizar uma análise aprofundada destes processos de transição para a vida ativa. Neste sentido, está prevista a aplicação de um questionário aos ex-formandos de centros de formação profissional da Área Metropolitana do Porto que permitirá considerar outros indicadores e ao qual se associarão técnicas de natureza qualitativa: as entrevistas semiestruturadas e grupos focais.

Pretendemos com o desenvolvimento do projeto de investigação, na base do qual foi apresentada esta comunicação, conhecer de forma mais aprofundada os processos de transição. Porque consideramos importante conhecer a sucessão de acontecimentos objectiva e subjectivamente vividos pelos jovens no processo de transição, é nosso objectivo de investigação apreender as representações dos jovens sobre este período, procurando, na senda dos trabalhos de Trotter, Laforce e Cloutier (1998), Dubar e Demazière (1997), Drancourt e Berger (1995), trabalhá-lo como período privilegiado de socialização profissional e de definição identitária.

Outro objectivo de investigação é conhecer as potencialidade do(s) modelo(s) de aprendizagem eleitos para as duas medidas em análise. Mais concretamente, as potencialidades na multiplicação das oportunidades na escola e no mundo do trabalho e na atenuação das consequências negativas do veredicto da escola regular. Centrar o olhar nos métodos pedagógicos, nas relações entre os atores presentes, nos espaços de alternância e nos equipamentos disponibilizados pelas diferentes instituições de ensino/formação, será essencial para fazer uma avaliação mais rigorosa dos impactos destes dispositivos nas transições escola/formação profissional - trabalho.

Transição escola-trabalho de jovens formados em centros de formação profissional: itinerários de inclusão?



## Bibliografia

- Abrantes, P. & Guerreiro, M.D. (2007). *Transições incertas. Os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Alves, N. (2007). *Inserção profissional e formas identitárias: percursos dos licenciados da Universidade de Lisboa*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Antunes, F. (2000). Novas instituições e processos educativos. A reforma portuguesa do ensino secundário no contexto comunitário (1988-1996). In J.A. Pacheco (org.), *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação* (109-134). Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1984). La jeunesse n'est qu'un mot. *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 91/92, 71-75.
- Capucha, L. (2005). *Formulação de propostas de concepção estratégica das intervenções operacionais no domínio da inclusão social*. Lisboa: Direção Geral de Desenvolvimento Regional e ISCTE.
- Carvalho, A. (1998). *Da escola ao mundo do trabalho*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Casal, J. (1997). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precaridad y desestructuración. In J. M. Pais & L. Chrisholm (orgs.), *Jovens em mudança*, Atas do Congresso Growing up between centre and periphery. Lisboa: ICS.
- Cerqueira, M. F. & Martins, A. (2011). A consolidação da educação e formação profissional na escola secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 123-145.
- Charlot, B. (1997). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Éditions Anthropos.
- Charlot, B. & Glasman, D. (1998). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris: PUF.
- Collège de France & Bourdieu, P. (1987). Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, 101-120.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). Analyser les entretiens biographiques. Paris: Nathan.
- Diogo, A. M. & Silva, P. (2010). Escola, família e desigualdades. In P. Abrantes (org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (51-80). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Drancourt, C.; Berger, L. (1995). *L'insertion des jeunes en France*. Paris: PUF.
- Dubar, C. (1998). Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In B. Charlot & D. Glasman (orgs.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (29-36). Paris: PUF.
- Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées*. Paris: Éditions de l'Aube.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change: individualisation and risk in the age of high modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Galland, O. (1985). Formes et transformations de l'entrée dans la vie adulte. *Sociologie du Travail*, 27 (1), 32-52.
- Galland, O. (1991). *Les jeunes*. Paris: La Découverte.
- Galland, O. (1997). *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- Grácio, R. (1981). *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Instituto de Emprego e Formação Profissional. *Síntese dos programas e medidas de emprego e formação profissional (2002 a 2012)*. [em linha]. Disponível em <https://www.iefp.pt/estatisticas>.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris: La Dispute.

- Neves, A.O. (coord.) et al. (2010). *Avaliação externa do impacto da expansão dos cursos profissionais no sistema nacional de qualificações – ANQ - Agência Nacional para as Qualificações*. Lisboa: IESE.
- Nilsen, A.; Guerreiro, M. D. & Brannen, J. (2002). Most choices involve money: different pathways to adulthood. In J. Brannen, S. Lewis, A. Nilsen & J. Smithson (orgs.), *Young europeans, work and family* (162-182). Londres: Routledge.
- Nunes, J. S. (1998). Perfis sociais juvenis. In M. V.Cabral & J. M. Pais (orgs.), *Jovens portugueses de hoje* (1-51). Oeiras: Celta Editora.
- Pais, J. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.
- Roquero, E. (1994). Los tránsitos laborales: por la diversidad de las estrategias personales, en el marco de la organización de la transición. *Revista de Educación*, 303, 149-163.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106.
- Taveira, C. (coord.) (2013). Relatório anual sobre os processos de integração no mercado de trabalho dos utentes que participaram na Formação no ano de 2011. Lisboa: IEFP.
- Trottier, C. ; Laforce, L. & Cloutier, R. (1998). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. In B. Charlot; G. Glasman (orgs.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (390-341). Paris: PUF.
- Vernières, M. (1997). La notion d'insertion professionnelle. In M. Vernières (org.), *L'insertion professionnelle, analyses et débats* (9-22). Paris: Economica.
- Vincens, J. (1981). *Problematique generale de l'insertion professionnelle: l'insertion professionnelle des jeunes à la sortie des études postsecondaires*. Louvain: Institut de Sciences du Travail, Université Catholique.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes : à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation-Emploi*, 60, 21-36.

## Anexo 1. Cursos de Aprendizagem

Modalidade	Cursos de Aprendizagem	
<b>Objetivos</b>	<p><b>Formação profissional inicial, em alternância, dirigidos a jovens, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos</b>, e regem-se pelos seguintes <b>princípios orientadores</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenção junto <b>dos jovens em transição para a vida ativa</b> e dos que já integram o mercado de trabalho sem o nível secundário de formação escolar e profissional, com vista à <b>melhoria dos níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional</b>;</li> <li>• Organização em <b>componentes de formação – sociocultural, científica, tecnológica e prática</b> – que visam as <b>várias dimensões do saber</b>, integradas em <b>estruturas curriculares predominantemente profissionalizantes</b> adequadas ao nível de qualificação e às diversas saídas profissionais;</li> <li>• <b>Reconhecimento do potencial formativo da situação de trabalho</b>, através de uma maior valorização da intervenção e do <b>contributo formativo das empresas</b>, assumindo-as como verdadeiros espaços de formação, geradores de progressão das <b>aprendizagens</b>;</li> <li>• <b>A alternância é entendida como uma sucessão de contextos de formação</b>, articulados entre si, que promovem a realização das aprendizagens com vista à aquisição das competências que integram um determinado perfil de saída.</li> </ul>	
<b>Destinatários</b>	<p>Destinam-se a <b>jovens</b> que devem reunir, cumulativamente, a idade e habilitações escolares que a seguir se indicam.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Idade inferior a 25 anos</b>. Em situações excecionais poderá admitir-se candidatos com idade igual ou superior a 25 anos</li> <li>• <b>3.º Ciclo do ensino básico ou equivalente</b> ou habilitação superior ao 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente, sem conclusão do ensino secundário ou equivalente.</li> </ul>	
<b>Componentes de formação</b>	<p><b>1. Formação Sociocultural:</b> com carácter transdisciplinar e transversal, que visa a aquisição ou reforço de competências académicas, pessoais, sociais e profissionais, tendo em vista a inserção na vida ativa e a adaptabilidade aos diferentes contextos de trabalho. Visa, ainda, potenciar o desenvolvimento dos cidadãos, no espaço nacional e comunitário, proporcionando as condições para o aprofundamento das capacidades de autonomia, iniciativa, auto aprendizagem, trabalho em equipa, recolha e tratamento da informação e resolução de problemas.</p> <p><b>2. Formação Científica:</b> visa a aquisição de competências nos domínios de natureza científica que fundamentam as tecnologias, numa lógica transdisciplinar e transversal, no que se refere às aprendizagens necessárias ao exercício de uma determinada profissão.</p> <p><b>3. Formação Tecnológica:</b> visa, de forma integrada com as restantes componentes de formação, dotar os formandos de competências tecnológicas que lhes permitam o desenvolvimento de atividades práticas e de resolução de problemas inerentes ao exercício de uma determinada profissão.</p> <p><b>4. Formação Prática em Contexto de Trabalho</b> - visa desenvolver novas competências e consolidar as adquiridas em contexto de formação, através da realização de atividades inerentes ao exercício profissional, bem como facilitar a futura inserção profissional.</p>	
<b>Duração (horas)</b>	2800 a 3700	
<b>Nível de Qualificação</b>	Académica	Ensino Secundário (12.º ano)
	Profissional	Nível 4
<b>Ministério de Tutela</b>	Ministério da Economia e do Emprego/Instituto do Emprego e Formação Profissional	
<b>Entidades Formadoras/ Coordenadoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Rede de Centros de Formação Profissional de Gestão Direta (IEFP, I.P.)</li> <li>* Rede de Centros de Formação de Gestão Participada</li> <li>* Entidades formadoras, públicas e privadas, certificadas no âmbito sistema de certificação de entidades formadoras</li> </ul>	

Transição escola-trabalho de jovens formados em centros de formação profissional: itinerários de inclusão?

## Anexo 2. Cursos de Educação e Formação de jovens

Modalidade	Cursos de Educação e Formação para Jovens (CEF-Jovens)	
<b>Objetivos</b>	Face ao elevado número de <b>jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida ativa</b> , os cursos de Educação e Formação para jovens <b>visam a recuperação dos défices de qualificação, escolar e profissional</b> , destes públicos, através da aquisição de competências escolares, técnicas, sociais e relacionais, que lhes permitam <b>ingressar num mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo</b> .	
<b>Destinatários</b>	Destinam-se a jovens, candidatos ao primeiro emprego, ou a novo emprego, com <b>idade igual ou superior a 15 anos e inferior a 23 anos</b> , à data de início do curso, <b>em risco de abandono escolar, ou que já abandonaram a via regular de ensino e detentores de habilitações escolares que variam entre o 6.º ano de escolaridade, ou inferior e o ensino secundário</b> .	
<b>Componentes de formação</b>	Apresentam uma <b>estrutura curricular, acentuadamente profissionalizante</b> , que integra quatro <b>componentes de formação</b> , nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>Sociocultural;</b></li> <li>b) <b>Científica;</b></li> <li>c) <b>Tecnológica;</b></li> <li>d) <b>Prática em contexto de trabalho.</b></li> </ul> Em situações particulares e sempre que a área de formação ou o público-alvo o aconselhe, pode realizar-se um estágio complementar pós-formação, com uma duração máxima de seis meses.	
<b>Duração (horas)</b>	Entre um mínimo de 1155 e um máximo de 3465.*	
<b>Nível de Qualificação</b>	<b>Académica</b>	A frequência destes cursos, com aproveitamento, garante a obtenção de uma qualificação de nível 1, 2 ou 4, associada a uma progressão escolar, com equivalência ao 6.º, 9.º ou 12.º anos de escolaridade.
	<b>Profissional</b>	
<b>Ministério de Tutela</b>	Ministério da Educação e Ciência   Ministério da Economia e do Emprego/Instituto do Emprego e Formação Profissional	
<b>Entidades Formadoras/ Coordenadoras</b>	Os cursos são desenvolvidos pela <b>rede das escolas públicas, particulares e cooperativas, escolas profissionais e centros de gestão direta e participada do IEFP, ou outras entidades formadoras acreditadas</b> , em articulação com entidades da comunidade, designadamente os órgãos autárquicos, as empresas ou organizações empresariais, outros parceiros sociais e associações de âmbito local ou regional, consubstanciada em protocolos subscritos pelas entidades envolvidas, tendo em vista rendibilizar as estruturas físicas e os recursos humanos e materiais.	

Transição escola-trabalho de jovens formados em centros de formação profissional: itinerários de inclusão?

**Anexo 3. Distribuição dos inquiridos dos cursos de Aprendizagem por sexo, nível de escolaridade e grupo etário, em 2011 e em 2013**

		CURSOS DE APRENDIZAGEM				
		Ano de 2011		Ano de 2013		
		<25 anos	25 a 34 anos	<25 anos	25 a 34 anos	35 a 54 anos
Feminino	3º ciclo	39	5	138	17	1
	Secundário	54	9	130	24	--
<b>Total Feminino</b>		<b>93</b>	<b>14</b>	<b>268</b>	<b>41</b>	<b>1</b>
Masculino	2º ciclo	1	--	--	--	--
	3º ciclo	95	5	120	19	--
	Secundário	56	8	101	27	0
	Superior	--	--	0	0	1
<b>Total masculino</b>		<b>152</b>	<b>13</b>	<b>221</b>	<b>46</b>	<b>1</b>
<b>Total geral</b>		<b>245</b>	<b>27</b>	<b>489</b>	<b>87</b>	<b>2</b>
		(272)		(578)		

Fonte: Inquérito aos Formandos, IEFP.

**Anexo 4. Distribuição dos inquiridos dos cursos de Educação e Formação de Jovens por sexo, nível de escolaridade e grupo etário, em 2011 e em 2013**

		CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS				
		Ano de 2011		Ano de 2013		
		<25 anos	25 a 34 anos	<25 anos	25 a 34 anos	35 a 54 anos
Feminino	2º Ciclo	9	0	3	0	0
	3º Ciclo	25	2	7	0	0
	Secundário	32	5	74	5	1
	Superior	--	1	--	--	--
<b>Total Feminino</b>		<b>66</b>	<b>8</b>	<b>84</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
Masculino	2º Ciclo	46	0	2	0	--
	3º Ciclo	37	1	6	0	--
	Secundário	11	0	52	7	--
	Superior	--	--	--	--	--
<b>Total Masculino</b>		<b>94</b>	<b>1</b>	<b>60</b>	<b>7</b>	<b>0</b>
<b>Total geral</b>		<b>160</b>	<b>9</b>	<b>144</b>	<b>12</b>	<b>1</b>
		(169)		(157)		

Fonte: Inquérito aos Formandos, IEFP.