

Capítulo 9

Susana Ambrósio, Lucília Santos & Henrique MAC Fonseca

A permeabilidade entre o ensino vocacional e o ensino superior: análise dos percursos dos alunos dos CET da Universidade de Aveiro

Introdução

A permeabilidade entre os sistemas formais de Ensino Vocacional (EV) e de Ensino Superior (ES) tem adquirido *momentum* em toda a comunidade Europeia, muito devido ao crescente número de estagiários que concluíram formação de nível cinco¹ e pretendem continuar estudos para obter qualificações superiores. O surgimento de cursos de EV em instituições de ES, nomeadamente os extintos Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e os atuais Cursos de Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), apresentam-se como uma realidade incontornável que em muito contribuiu e contribui para esse *momentum*.

O presente capítulo incide, no âmbito da permeabilidade entre EV e ES, na análise da trajetória de diplomados dos CET que prosseguiram estudos no ES, designadamente na Universidade de Aveiro (UA). Pretende-se, por um lado, investigar se a permeabilidade promovida pela UA teve influência nessa mesma trajetória; por outro lado, ambiciona-se identificar que aspetos podem potenciar a permeabilidade desses estudantes. Espera-se, assim, contribuir para uma base de trabalho fundamental para o sucesso dos CTeSP no que diz respeito à permeabilidade entre EV e ES.

¹ O EV promovido pelas IES e que engloba a Educação Vocacional/ Educação Pós-secundária situa-se no nível cinco do Quadro Europeu de Qualificações (European Qualifications Framework, EQF)

A permeabilidade entre o ensino vocacional e o ensino superior

O mercado de trabalho exige cada vez mais um conjunto de competências sólidas e orientadas vocacionalmente, o que implica uma atualização constante dos seus atores, processos e instituições. A integração entre o conhecimento (ES) e as competências (EV) terá influenciado uma nova perspectiva da sociedade no que diz respeito ao EV, nomeadamente a nível pós-secundário, levando a que as IES expandissem as suas ofertas formativas para atender às necessidades da sociedade atual.

Um dos fatores que é considerado como potenciador para o desenvolvimento do EV com sucesso é a permeabilidade entre os percursos vocacionais e académicos (European Commission, 2017a), articulando-se com a adequação às novas competências exigidas pelo mercado de trabalho e pelas necessidades da economia (CEDEFOP, 2018).

Neste sentido, a permeabilidade remete para a possibilidade dos aprendentes se moverem entre o EV e o ES, de um modo mais fácil em termos de i. acesso (“a elegibilidade formal de candidatos com determinados perfis de aprendizagem para entrar numa oportunidade de aprendizagem”), ii. admissão (“os candidatos com determinados perfis de aprendizagem não são apenas formalmente elegíveis, mas selecionados para entrar com base nesses perfis de aprendizagem”) e iii. isenção ou equivalência parcial (“candidatos com certos perfis de aprendizagem podem omitir certas partes do programa alvo”) (CEDEFOP, 2014a, p.1).

A principal ideia subjacente ao conceito de permeabilidade é a possibilidade de os aprendentes serem reconhecidos e creditados o seu desempenho e os resultados das suas aprendizagens entre diferentes setores de educação e de formação, implicando a aceitação mútua de resultados de aprendizagens, créditos, graus e/ou diplomas (Archan & Schlögel 2007). A permeabilidade pode ser de dois tipos: horizontal (transição suave entre oportunidades de aprendizagem diferentes, mudando o tipo de estabelecimento de ensino ou as atividades formativas no âmbito do mesmo nível educativo) e vertical

(mudanças de percursos educativos entre diferentes níveis, como por exemplo a oportunidade de prosseguir estudos depois do EV para o ES) (idem).

Para alcançar esta permeabilidade entre os EV e ES, os países europeus desenvolveram e implementaram mecanismos que asseguram a mobilidade dos aprendentes entre os dois níveis de ensino, particularmente em termos de estruturas de qualificações, sistemas de transferência de créditos e procedimentos de validação: o Sistema Europeu de Créditos para o EV (ECVET) e o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos para o ES (ECTS) (European Council, 2009).

No entanto, o EV e o ES enfrentam desafios comuns, nomeadamente ao nível da transição dos seus aprendentes para o mercado de trabalho e dos requisitos de Educação e Formação em termos de conhecimentos e competências (CEDEFOP, 2014b). Neste sentido, surge um outro desafio relacionado com a permeabilidade entre os dois subsistemas, entre o sistema educativo e o mercado de trabalho. A permeabilidade entre os dois níveis implica abordagens e qualificações de garantia de qualidade, principalmente em relação à vinculação da acreditação com as qualificações (CEDEFOP, 2017). Esses desafios suscitam questões ao nível do papel dos sistemas de transferência de créditos do EV para o alargamento do acesso, da admissão e da equivalência e que soluções complementares e alternativas podem ser encontradas, não só no ensino formal mas, também, no âmbito da aprendizagem não formal e informal. Outra questão relaciona-se com a necessidade e a viabilidade de alcançar a compatibilidade, comparabilidade e complementaridade entre os dois sistemas.

Vários estudos concorrem com algumas respostas face a estas questões, sublinhando as vantagens da permeabilidade entre os dois sistemas. É frequentemente sugerido que a transferência de créditos e as estruturas de articulação entre os cursos do EV e do ES ampliam os diferentes percursos destes estudantes e encorajam a frequência do ES para este grupo de estudantes não tradicionais (McKenzie, 2006). Contudo, se o EV se pretende impulsionador de aprendizagens futuras (CEDEFOP, 2011),

parece ser fundamental que as competências que os estudantes adquirem ou desenvolvem no EV sejam reconhecidas no sistema de ES de modo a promover a sua progressão nos estudos (Hatt & Baxter, 2003) e que, por exemplo no caso de países como a Áustria, a Alemanha e a Suíça, seja tida em consideração a complexidade da hibridização ao combinar elementos organizacionais e institucionais dos dois sistemas (Graf, 2013).

Quanto aos obstáculos associados à permeabilidade, estes podem surgir a nível institucional, designadamente a nível do gabinete de admissão (Ertel, Hayward & McLaughlin, 2012) em que são evidenciados um conjunto distinto de critérios para os estudantes não tradicionais, quando comparados com os dos estudantes que terminaram o ensino secundário” (idem, p. 77) associados a conceitos de meritocracia e ao facto de “o sistema principal de acesso ao ES parece favorecer candidatos tradicionais [...] e as qualificações profissionais não serem reconhecidas como equivalências adequadas por grande parte do setor de ES [...]” (idem, p. 78). Outros obstáculos poderão estar ocultos, nomeadamente ao nível dos programas de EV que não incluem qualificações que permitam o acesso ao ES (Spöttl, 2013).

Atualmente assiste-se a um esforço a nível Europeu no sentido de promover a continuidade da aprendizagem e qualificação entre EV e ES. São exemplos os *Degree Apprenticeships* (Antcliff & Fuller, 2018) e os *Istituti Tecnici Superiori* (HTI - Institutos Superiores Técnicos Italianos) que provêm EV a nível terciário, embora os certificados atribuídos não sejam graus académicos. Neste último exemplo, após 4 a 6 semestres, 1800 a 2000 horas letivas, é obtido um *Diploma di Tecnico Superiore*, semelhante ao que sucede com os CTeSP (European Commission, 2017a). Um dos principais obstáculos prende-se com o facto de a qualificação de nível 3 a 5, incluir uma definição de estágio que não é compatível com o que se passa no ES: para os cursos de Medicina e de Direito, por exemplo, este modelo de aprendizagem conduz a profissões graduadas, mas, na maioria dos cursos, não é esse o caso.

Outro ponto importante no âmbito da permeabilidade reporta-se à perceção que os cidadãos têm sobre a mesma. De acordo com o Inquérito

do CEDEFOP (2017), e considerando as respostas de 35 000 europeus oriundos dos 28 países da CE, a grande maioria já ouviu falar do EV (86%), sendo que este está associado geralmente a uma educação que prepara para uma ocupação específica e raramente ligada ao ES (universidade). O facto de não haver percepção do EV como oferta de oportunidade de progressão para o ES tende a reduzir a sua atratividade. Esta conceptualização do EV está em consonância com o motivo da escolha do EV pelos seus estudantes de EV que tendem a relatar que foi a probabilidade de encontrar um emprego que os orientou na escolha do percurso educativo no nível pós-secundário (46%), enquanto estudantes de educação geral tendem a justificar a sua escolha com base na possibilidade de continuar a educação superior (45%). No que diz respeito à permeabilidade vertical, os resultados do inquérito indicam que pouco mais de metade dos europeus (54%) concorda que é fácil continuar para o ES, após o EV pós-secundário.

Há, pois, um caminho longo a percorrer, em relação à dicotomia entre o EV e o ES, sendo a permeabilidade um conceito altamente conciliador. No presente capítulo, e pese embora que possa ser considerado algo redutor, assumimos o conceito de permeabilidade associado à transferência de créditos entre os dois sistemas de ensino, uma vez que procuramos compreender se o percurso dos diplomados dos CET no ES, nomeadamente a decisão de prosseguir estudos e a escolha do curso de ES, é influenciado pela possibilidade de transferência de créditos do CET para o novo curso.

O ensino vocacional em Portugal

No que diz respeito ao EV ministrado por IES em Portugal, podemos considerar dois períodos distintos: o dos (i) Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e o dos (ii) Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP). Os primeiros foram implementados no ano letivo de 2002/2003 e terminaram o seu funcionamento nas IES até ao dia 31 de dezembro de 2016, sendo substituídos, em 2014/15, pelos CTeSP.

(i) Cursos de Especialização Tecnológica (CET) - Foi somente a partir de

2002² que os CET passaram a constar da oferta das IES. De acordo com a Direção-Geral do ES, no ano de 2013 estavam registados 565 CET em IES, estando a grande maioria (383, 68%) em instituições públicas, mais concretamente em Institutos/Escolas Politécnicas (Tabela 1).

Devido à sua representatividade no leque de ofertas das IES e à sua especificidade, foram várias as investigações que se debruçaram sobre esta oferta formativa, tal como o projeto internacional PRILHE³ (*Promoting Reflective Independent Learning in HE*), realizado em 2004, e do qual Portugal fez parte (Correia et al., 2008) e o projeto nacional “A formação Profissional Pós-Secundária em Portugal: da sua caracterização à apresentação de propostas que potenciem a sua qualidade” que decorreu entre 2003 e 2006 (Costa et al., 2009). Para além destes projetos de investigação coletivos, também foram efetuados projetos de investigação individuais de mestrado (Inocentes, 2006) e de doutoramento (Pereira, 2006; Pereira, 2009 e Santos, 2010).

De um modo geral, todas as investigações mostraram vários pontos fortes dos CET, evidenciando i. a adequabilidade das áreas formativas oferecidas (Pereira, 2006; Inocentes, 2006; Santos, 2010); ii. uma razoável valorização por parte dos empregadores (Pereira, 2006); iii. a valorização, pelos vários atores envolvidos no curso, das componentes formativas dos planos de estudo (Pereira, 2006); iv. o impacto positivo ocorrido, essencialmente na formação a nível de formandos desempregados (Pereira, 2006); v. o CET como um meio efetivo para a aquisição e atualização de novos conhecimentos e competências (Pereira, 2009); vi. o CET como facilitador de regresso ao sistema de ensino de pessoas com níveis de formação intermédios e experiência profissional (Pereira, 2009; Santos, 2010) e vii. o CET como via alternativa de prosseguimento de estudos e de entrada no mercado de trabalho para os mais jovens (Pereira, 2009; Santos, 2010).

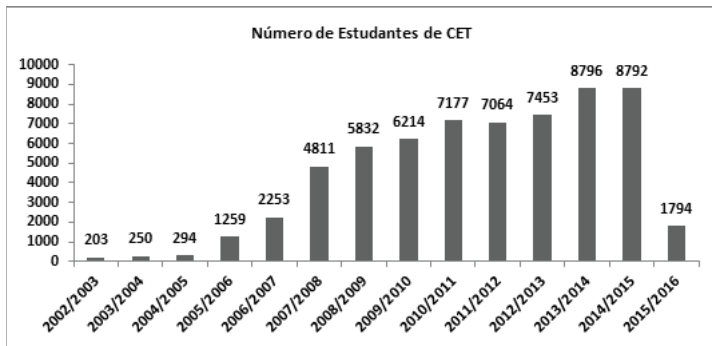
² Portaria n.º 392/2002, de 12 de abril

³ Projeto financiado pelo Programa Socrates Grundtvig da Comissão Europeia - 113869-CP-1-2004-1-UKGRUNDTVIG-G1

Nos estudos foram ainda indicados alguns aspetos que necessitavam de melhoria: i. comunicação entre os diferentes intervenientes do processo formativo (Costa et al., 2009; Pereira, 2006; Santos, 2010); ii. metodologias de ensino e plano curricular (Costa et al., 2009; Pereira, 2006); iii. promoção da imagem social destes cursos junto da sociedade em geral, e dos alunos do ensino secundários e empregadores em particular (Costa et al., 2009; Pereira, 2009; Santos, 2010); iv. envolvimento dos empregadores na conceção dos cursos (Pereira, 2009) e v. processos de avaliação externa e indicadores de qualidade (Pereira, 2006; Pereira, 2009). Investigadores como Pereira (2006) e Pereira (2009) consideram ainda que seria importante fazer o estudo do percurso académico dos estudantes do ES que ingressaram por esta via de acesso.

Desde o seu início, em 2002/2003, até ao seu término, em 2015/2016, estiveram inscritos nos CET mais de 60.000 estudantes, havendo um crescendo claro ao longo dos anos, se excluirmos o último ano de funcionamento (Figura 1).

Figura 1. Número de estudantes que frequentaram os CET (por ano letivo)



Fonte: DGES, 2018 (www.dges.gov.pt)

Quanto ao acesso ao ES, os diplomados dos CET podiam beneficiar de uma via especial de acesso. No que diz respeito à permeabilidade vertical (Schlögel & Archan, 2007), importa ressaltar que a implementação do Sistema de ECVT, que pretende “facilitar a compatibilidade, comparabilidade e

complementaridade dos sistemas de transferência de créditos utilizados no Ensino Vocacional e no Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS), utilizado no ES” (CEDEFOP, 2014a), não parece ser necessário no caso português, uma vez que todos os CET estão organizados em ECTS (entre 60 e 90 ECTS), o que pode potenciar a permeabilidade entre os dois sistemas de ensino.

(ii) Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) - Desde 2016, os CET nas IES foram substituídos pelos CTeSP⁴ que não conferem grau académico, mas atribuem um diploma técnico superior profissional. Também os CTeSP estão organizados em ECTS, mais concretamente em 120 créditos, com uma duração de quatro semestres curriculares. Estão estruturados em componentes de formação geral e científica, incluindo formação técnica e formação em contexto de trabalho (estágio). Os diplomados dos CTeSP podem candidatar-se ao ES através de uma via específica e, caso continuem na mesma área de estudos, obter um plano de creditações para o novo curso do ES, tal como acontecia nos CET. No que respeita a esta tipologia de formação, aplicada na Universidade de Aveiro (UA) em 2014/15, apenas a 1ª edição terminou o percurso pelo que não há, ainda, dados sistemáticos quer sobre o perfil dos alunos, quer da sua trajetória, na e depois da UA.

O perfil dos estudantes do ensino vocacional

Relativamente ao perfil dos estudantes do EV, encontramos na literatura alguns traços comuns, independentemente da sua nacionalidade. A grande maioria dos estudos debruça-se sobre características tais como o género, a idade, as qualificações prévias ao EV, a atividade profissional e os percursos académicos, permitindo traçar um perfil dos estudantes do EV e entender melhor quem são os que procuram o EV.

(i) Género - De acordo com vários estudos, a maioria dos estudantes são predominantemente homens, quer em contexto nacional (e.g., Correia, Sá,

⁴ Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro e Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março

Costa & Sarmiento, 2008; Costa, Simões, Pereira & Pombo, 2009; Inocentes, 2006; Pereira, 2006; Petiz, 2006), quer em contexto internacional (e.g. Colley, James, Tedder & Diment, 2003; Koul, Clariana, Kongsuwan & Sujjivorakul, 2009; Misra, 2011; Rivera-Batiz, 1998). No entanto, resultados opostos foram obtidos por Pereira (2009) e por Menon (2002), indicando que o número de mulheres era significativamente superior ao número de homens a frequentar os cursos de EV. Estas diferenças de género podem estar relacionadas com a área do curso, designadamente Serviço Social e Jornalismo (Haasler & Gottschall, 2015) ou com a área da saúde, por exemplo, uma vez que se constata uma reprodução de profissões dominadas por questões de género e que são perpetuadas pelo sistema de EV (Colley et al., 2003; Høst, Seland, & Skålholt, 2015). O sistema de Ensino Dual de EV da Alemanha evidencia a escolha de determinada ocupação tendo por base o género, mas também os dois subsistemas em que “o Ensino Dual de EV é predominantemente masculino ao passo que o ramo escolar profissional a tempo inteiro atrai principalmente mulheres jovens” (Kraus, 2006, p. 418).

(ii) Idade – Por um lado, os resultados analisados indicam que a grande maioria de estudantes do EV são jovens adultos, com idades inferiores os 24-25 anos (Colley et al., 2003; Costa et al., 2009; Petiz, 2006) ou que a grande maioria tem menos de 30 anos, com idades compreendidas entre os 24 e os 29 anos (Pereira, 2009). Por outro lado, outros estudos indicam que a grande maioria de estudantes de EV são adultos (ou adultos maduros), com idades entre os 25 e os 30 anos ou com mais de 30 anos (Correia et al., 2008; Inocentes, 2006; Pereira, 2006).

(iii) Contexto Familiar - Alguns resultados apontam para um ambiente familiar onde a maioria dos progenitores tem apenas o primeiro ciclo de escolaridade (Rivera-Batiz, 1998). Os estudos concluem também que, tendencialmente, as famílias destes estudantes são de classe socioeconómica baixa (Colley et al., 2003; Harkin, 1998; Menon, 2002; Rivera-Batiz, 1998).

(iv.) Qualificações prévias ao EV - Alguns estudos concluem que os

estudantes possuíam o ensino secundário, a grande maioria com uma qualificação profissional de nível 3 (Pereira, 2009).

(v.) Atividade Profissional – Os resultados indicam que a maioria dos estudantes estão empregados, entre 65% a 85% do total (Correia et al., 2008; Costa et al., 2009; Inocentes, 2006; Pereira, 2009; Pereira, 2006) e, desses, a maioria trabalha em empresas na área do curso de EV que frequentam (Costa et al., 2009; Pereira, 2009). Importa ainda referir que os sujeitos que participarem em cursos de EV têm tendência a ter melhores salários do que os que não têm qualquer formação pós-secundária (Rivera-Batiz, 1998).

(vi.) Percurso Académico – Os estudos concluem que estes estudantes evidenciam tendencialmente dificuldades académicas no início da sua formação (Bandias, Fuller & Pfitzner, 2011) o que pode ser relacionado com o facto de a grande maioria dos estudantes ter estado fora do sistema educativo durante cinco ou mais anos (Correia et al., 2008; Pereira, 2006; Petiz, 2006) e terem frequentado anteriormente instituições educativas diferentes, como escolas profissionais e centros de formação.

Metodologia e contexto da investigação

No presente capítulo, pretende-se i. caracterizar o perfil dos estudantes dos CET da UA; ii. caracterizar o percurso académico destes estudantes na UA e iii. compreender o papel da transferência de créditos (permeabilidade) nesse percurso.

Para atingir estes objetivos, fez-se uso de uma metodologia quantitativa, mas também de uma metodologia qualitativa. Num primeiro momento foram analisados dados institucionais relativos aos percursos dos estudantes dos CET na UA, entre os anos de 2006/2007 e 2015/2016, num total de 2142 diplomados dos CET. A análise dos dados foi realizada com recurso ao programa SPSS. Num segundo momento, foram revisitados os dados obtidos num projeto de investigação sobre estudantes não tradicionais⁵, com particular enfoque nos resultados obtidos sobre os motivos que levaram

⁵ Projeto de investigação PTDC/IVC-PEC/4886/2012

estes alunos a candidatarem-se ao CET na UA e sobre a adequação da premissa que o CET é uma via alternativa para o acesso ao ES. Assim, com recurso ao programa SPSS, foram analisados os dados obtidos através do inquérito por questionário aplicado nos 19 CET da UA, ao qual responderam 257 estudantes de CET. Foram igualmente considerados os dados obtidos em 12 entrevistas semiestruturadas (Ghiglione & Matalon, 1992) realizadas com estudantes dos CET. Quanto à análise dos dados obtidos, após a transcrição das entrevistas, estas foram analisadas recorrendo ao programa NVivo.

Perfil dos estudantes dos CET

À semelhança de estudos anteriores (Costa et al, 2009; Misra, 2011) a maioria dos estudantes dos CET da UA são do género masculino (73%), talvez justificado pela tendência em reproduzir profissões dominadas por questões de género no sistema de EV, tal como identificaram, por exemplo, Haasler & Gottschall (2015).

Quanto à idade, o intervalo de idade destes estudantes situa-se entre os 17 e os 61 anos, sendo que a maioria dos estudantes tem entre 17 e 21 anos (n=218, 60%) e apenas 6% (21) são maiores de 36 anos. Estes resultados indicam, tal como nos estudos de Colley et al. (2003) e Costa et al. (2009), que os CET atraem predominantemente jovens adultos.

Quanto ao contexto familiar, de acordo com os dados analisados, os pais da maioria dos estudantes têm o 9º ano de escolaridade ou equivalente, o que contraria os resultados indicados por Rivera-Batiz (1998) em que a maioria os pais dos estudantes do EV tinha apenas o primeiro ciclo. No entanto, os dados do presente estudo corroboram as conclusões de Colley et al. (2003) e Menon (2002), que indicavam que as famílias dos estudantes do EV são tendencialmente de classe socioeconómica baixa.

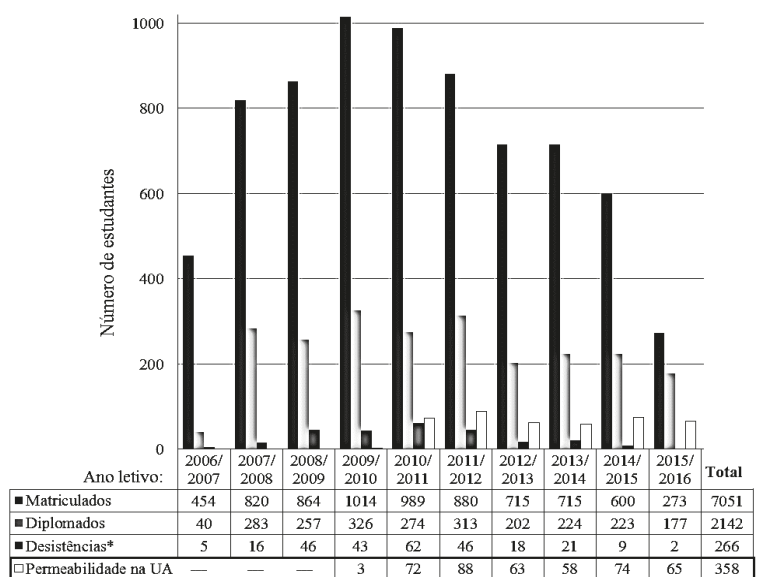
Quanto às qualificações dos estudantes prévias ao seu ingresso no CET e respetivo percurso académico, tal como apontado por Pereira (2009), a grande maioria dos estudantes (52%) em análise tem o ensino secundário completo ou uma certificação profissional de nível 4. Contudo, apenas 29%

dos estudantes interrompeu a sua educação formal antes de ingressar no CET o que contraria os estudos de Correia et al. (2008), Pereira (2006) e Petiz (2006), que concluíram que a grande maioria está afastada do seu percurso formal antes de ingressar no CET.

Caracterização do percurso académico dos diplomados CET na UA

De acordo com os dados institucionais disponíveis, entre os anos letivos de 2006/2007 e 2015/2016, matricularam-se em CET na UA 7051 estudantes, dos quais 46% se diplomaram e 3,8% desistiram. Os anos letivos de 2009/2010 e 2010/2011 foram aqueles respetivamente com maior número de diplomados, 326, e maior número de abandonos, 62 (Figura 2).

Figura 2. Número de estudantes a frequentar os CET (matriculados, diplomados e desistências por ano letivo) e permeabilidade de diplomados CET no ES



(*) “Desistências” refere-se a alunos que anularam o CET à instituição. Fonte SIGACAD, UA.

É importante salientar que, no mesmo ano académico, o número de inscrições e de diplomados não está relacionado com os mesmos alunos. Por

exemplo, os 40 graduados em 2006/2007 são estudantes que iniciaram o CET no ano letivo de 2004/2005 (Figura 2).

Os diplomados dos CET matriculados no ES são oriundos de 19 CET. De acordo com os dados analisados, os CET com mais diplomados no ES são Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação, com 53 alunos, e Instalações Elétricas e Automação Industrial, com 44 alunos. Os CET com menos diplomados no ES são Desenvolvimento de Software, Administração de Sistemas e Produtos Multimédia e Logística, cada um com dois alunos. Os cursos de Design de Calçado e Produtos Multimédia são, cada um, a origem de apenas um aluno de CET no ES.

A análise dos dados indica que os sete cursos de ES mais escolhidos pelos diplomados dos CET são Engenharia Eletrotécnica (n=64), Tecnologias da Informação (n=45), Gestão da Qualidade (n=23), Finanças (n=21), Contabilidade (n=20), Engenharia Mecânica (n=19) e Marketing (n=17) (Tabela 1). Importa ainda referir que os cursos de Finanças, Marketing e Contabilidade são também disponibilizados em regime pós-laboral e que Contabilidade também é disponibilizado em sistema de e-learning (Tabela 1).

Tal como referido anteriormente, todos os CET da UA estão organizados em ECTS. A UA disponibiliza igualmente um plano de acreditação que permite, tendo em conta os curricula quer do CET, quer do curso do ES, que os diplomados dos CET beneficiem de transferência de créditos do sistema do EV para o sistema do ES (permeabilidade).

Os dados indicam que são 18 os cursos do ES que possibilitam a transferência de créditos a partir dos diversos CET. Os cinco cursos de ES que permitem transferência de créditos a partir da grande maioria dos CET (17) são: Engenharia Eletrotécnica, Secretariado e Comunicação Empresarial, Gestão Pública e Autárquica, Gestão da Qualidade e Gestão Comercial. O curso de Tecnologias da Informação possibilita a transferência de créditos provenientes de 15 CET distintos e o curso de Contabilidade possibilita a transferência de créditos a partir de 5 CET (Tabela 1).

Tabela 1. Comparação entre os cursos de ES mais procurados pelos diplomados dos CET e os cursos de ES com mais transferência de créditos oriundos dos diferentes CET

Cursos de ES mais procurados pelos diplomados dos CET	Cursos de ES com maior acreditação proveniente dos diferentes CET
Engenharia eletrotécnica ($n=64$)	Engenharia eletrotécnica ($n'= 17$)
Tecnologias da informação ($n=45$)	Secretariado e comunicação empresarial ($n'= 17$)
Gestão da qualidade ($n=23$)	Gestão pública e autárquica ($n'= 17$)
Finanças ($n=21$)	Gestão da qualidade ($n'= 17$)
Contabilidade ($n=20$)	Gestão comercial ($n'= 17$)
Engenharia mecânica ($n=19$)	Tecnologias da informação (15)
Marketing ($n=17$)	Contabilidade ($n'= 5$)

Na coluna da esquerda n indica o número de diplomados CET; Na coluna da direita n' refere o número de CET, em 19, dos quais os cursos do ES permitem transferência.

Se, por um lado, considerarmos os cursos de ES mais procurados pelos diplomados dos CET e, por outro lado, considerarmos os cursos de ES com maior número de CET associados em termos de transferência de créditos, podemos constatar que nem sempre a escolha dos cursos de ES parece estar associada à possibilidade de transferência de créditos entre o EV e o ES. Confrontando os sete cursos de ES mais procurados pelos diplomados dos CET com os sete cursos de ES com mais planos de transferência de créditos oriundos dos CET, conclui-se que apesar de cursos como Secretariado e Comunicação Empresarial, Gestão Pública e Autárquica e Gestão Comercial possibilitarem, cada um deles, que os diplomados de 17 CET distintos possam usufruir do plano de transferência de créditos, não constam dos cursos de ES mais procurados pelos diplomados dos CET. Estes resultados contrariam os estudos de Pereira (2009) e Santos (2010) em que o ingresso no CET era visto como uma via de acesso alternativa ao ES.

Influência da permeabilidade no percurso dos estudantes dos CET

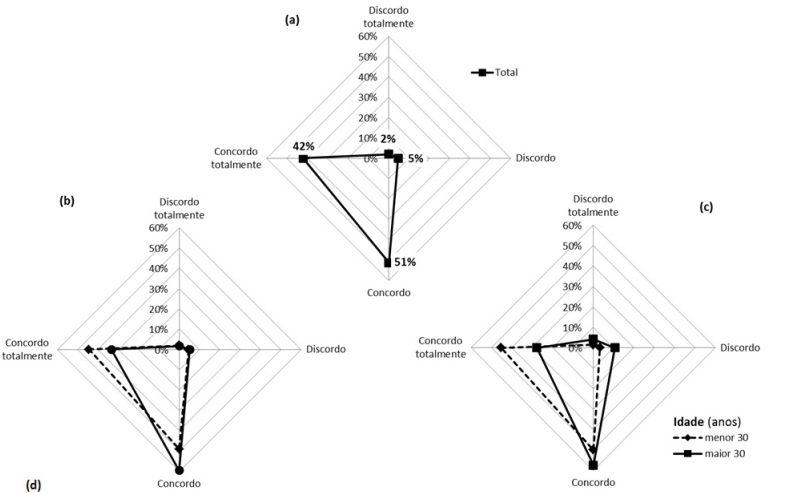
Em relação à permeabilidade entre o EV e o ES, e tendo em consideração os dados institucionais, dos 2142 diplomados dos CET, 358 (16,7%) candidataram-se e ingressaram em cursos do ES da UA. O ano letivo de 2009/2010 foi o primeiro em que houve diplomados dos CET a ingressar no ES por via especial ($n=3$). Nos anos seguintes houve um aumento significativo da presença dos diplomados dos CET no ES (30,2%) (Figura 2). Dos 358 alunos que ingressaram no ensino superior via CET, 155 (43,3%) ainda mantêm o estatuto de estudantes ativo na UA, o que significa que estes ex-alunos CET ainda continuam a prosseguir o seu objetivo. No entanto, os números de matrículas canceladas ($n = 72$, 20,2%) e de matrículas caducadas (63, 17,7%) também são dignos de nota, pois juntos perfazem 135 estudantes (37,9%) que abandonaram o ES. De acordo com os dados analisados, 35 alunos (9,8%) suspenderam a matrícula e 33 alunos (9,2%) terminaram o grau de ES.

Os números que acabamos de descrever alimentaram a nossa curiosidade quanto à estratégia premeditada dos alunos em usarem os CET como veículo para contornarem as dificuldades que tiveram no processo “normal” de candidatura ao ES. Ao revisitarmos os dados de um inquérito e de entrevistas semiestruturadas dirigidas a estudantes CET sobre os motivos subjacentes à inscrição nos CET da UA, os resultados mostram que a grande maioria utiliza o CET como via alternativa de acesso ao ES. De um total de 257 respondentes 93% respondem que o percurso académico que escolheram é uma via alternativa para entrar num curso superior (Figura 3a). Valores semelhantes foram encontrados em termos de género ($\chi^2(3, n=257) = 2.365, p>0.50$) (Figura 3b). Em termos de idade notou-se uma maior divergência de opiniões ($\chi^2(3, n=257) = 9.205, p<0.03$), 95% dos alunos mais novos concordam ou concordam totalmente que o CET é uma via alternativa para entrar num curso superior. Já os alunos com mais de 30 anos (que são apenas cerca de 18% dos respondentes, Figura 3d) 85%

corroboram a opinião dos colegas mais novos (Figura 3c). Esta citação das entrevistas ilustra as nossas conclusões:

[O que é que a levou a escolher o CET?] “Bem, eu não tive muito boas notas nos exames nacionais, então não me consegui candidatar à licenciatura. O CET foi uma oportunidade de recorrência, porque não tinha passados nos exames nacionais.” [Foi então um plano B?] “Exato.” (feminino, 19 anos)

Figura 3 – Opinião de 257 alunos CET respondentes ao inquérito sobre a concordância acerca de terem escolhido o CET como uma via alternativa para entrar no ES. (a) Distribuição da opinião global dos alunos; (b) Opiniões diferenciadas por género ($P>0.50$); (c) Opiniões diferenciadas por idade ($P<0.03$). (d) Número de respondentes.



Totalidade de respostas	Género	Idade
257 (100%)	Masculino = 200 (78%)	Menos de 30 anos = 210 (82%)
	Feminino = 57 (22%)	Mais de 30 anos = 47 (18%)

entre os dois sistemas de ensino promovidos pela UA, o que indica uma aposta institucional na permeabilidade como incentivo à frequência do ES após o EV e consequente promoção da aprendizagem ao longo da vida

(Baxter, 2003; Graff, 2013; Hatt, 2003; Mackenzie, 2006). Contudo, os resultados obtidos também sublinham que, apesar do número considerável de diplomados com estatuto ativo no ES, há uma discrepância significativa entre os cursos mais procurados pelos diplomados dos CET e os cursos de ES que possibilitam um maior plano de acreditação. Constata-se, assim, que nem sempre o facto de haver permeabilidade entre os dois sistemas de ensino é suficiente ou necessário para incentivar os estudantes do EV a prosseguir estudos. Esta constatação vem enfatizar a necessidade já identificada por Pereira (2006) e Pereira (2009) de continuar a estudar o percurso dos diplomados de EV no ES, de modo a que as instituições possam ajustar a sua oferta, tendo em conta as necessidades e motivações destes estudantes e, por conseguinte, responder às necessidades do mercado de trabalho.

Considerações Finais

Os resultados analisados permitem-nos observar que os alunos dos CET na UA têm um perfil semelhante ao da maioria dos que foram alvo dos estudos referidos noutras instituições, nacionais e/ou internacionais. 18,6% dos diplomados prosseguiram estudos para o ES fazendo uso da transferência de créditos instituída, o que evidencia que a UA oferece permeabilidade entre os dois sistemas de ensino, sublinhando a ideia que é acessível continuar para o ES após o EV pós-secundário (CEDEFOP, 2017) e que a flexibilidade e a diversidade de oferta de programas de formação pós-secundária fortalecem os percursos dos alunos que vêm do EV inicial (UNESCO-UNEVOC, 2017).

No entanto, observa-se que os cursos do ES mais procurados pelos diplomados dos CET não são os que permitem um maior plano de acreditação. Tal poderá dever-se ao facto de, à semelhança do concluído no Inquérito do CEDEFOP (2017), a motivação para procurar uma certificação profissional não ser a mesma que para uma qualificação académica.

É, pois, uma constatação, entre outras, que deverá ser tida em conta em estudos futuros sobre a eficácia da permeabilidade, esperando-se que o debate gerado por investigações sobre os CET constitua uma base de trabalho fundamental para o sucesso dos CTeSP.

Agradecimentos

Este trabalho foi elaborado com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto de investigação - Estudantes «Não Tradicionais» no ES em Portugal: Investigar para guiar a mudança institucional (PTDC/IVC-PEC/4886/2012).

Referências

- Antcliff, V & Fuller, A. (2018). SRHE Network – Post-Compulsory and Higher Education: “Degree Apprenticeships: What does research tell us already?”, London, UK.
- Archan, S. & Schlögl, P. (2007). From Apprenticeship Training to Postsecondary Education: A Study and Models on the Permeability of the Austrian Education System. Vienna: BMWA.
- Bandias, S., Fuller, D. & Pfitzner, D. (2011) Vocational and higher education in Australia: a need for closer collaboration. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(6), pp. 583-594.
- CEDEFOP (2011). Vocational education and training is good for you. The social benefits of VET for individuals. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2014a) The role of credit transfer systems in opening access, admission and exemption between vocational education and training (VET) and higher education (HE). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2014b). Quality assurance in VET and higher education for improving their permeability. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2017) CEDEFOP European public opinion survey on vocational education and training. Luxembourg: Publications Office. CEDEFOP research paper; No 62.
- Colley, H., James, D., Tedder, M. & Diment, K. (2003). Learning as Becoming in Vocational Education and Training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 4, pp. 471–496.
- Correia, A. M., Sá, D., Costa, A. & Sarmento, A. (2008). Building a Knowledge

- and Learning Society in Portugal - Adult Students in Technological Schools and Higher Education Institutions In Merrill, Barbara (ed.). (2008). *Learning to Change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education*. Hamburg: Peter Lang Publishers.
- Costa, N. M. V. N., Simões, A. R., Pereira, G. A., Pombo, L. (2009). Cursos de Especialização Tecnológica em Portugal: caraterização e sugestões de melhoria. *European Journal of Vocational Training*, 46, p151-173.
- DL nº 43/2014 de 18 de março, <https://dre.pt/application/file/a/571869>.
- DL nº 88/2006, de 23 de maio, <https://dre.pt/application/file/a/633197>
- European Commission (2017a). D-G Empl, SA & Inclusion, Directorate E-Skills, Unit E.3 – VET, Apprenticeships & adult learning “Business cooperating with vocational education and training providers for quality skills and attractive futures”.
- European Commission (2017). Business cooperating with vocational education and training providers for quality skills and attractive futures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council (2009). Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). Luxembourg: Official Journal of the European Union.
- Ertl, H, Hayward, G & McLaughlin, J (2012). The transition from vocational to higher education from the perspective of higher education admission staff. In Pilz, M. (Ed.). *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World*. 63-82.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Graf L. (2013). *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland*. Opladen: Budrich UniPress.

- Haasler, S. R. & Gottschall, K. (2015). Still a perfect model? The gender impact of vocational training in Germany. *Journal of Vocational Education & Training (JVET), Special Issue on "Gender in vocational education and training: pathways, process and practice"*, 67(1), pp. 78 - 92.
- Harkin, J. (1998). Constructs Used by Vocational Students in England to Evaluate Their Teachers. *Journal of Vocational Education and Training: The Vocational Aspect of Education*, 50(3) pp.339-53.
- Hatt, S. & Baxter, A (2003) From HE to FE: studies in transition. A comparison of students entering higher education with academic and vocational qualifications. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 5 (2), pp. 18-29.
- Høst, S., & Skålholt, A. (2015). Gender Policies Meet VET Practices--The Case of Health and Social Care in Norway. *Journal of Vocational Education and Training*, 67(1) pp. 109-126.
- Inocentes, E. (2006). *O Processo Supervisivo na Formação em Contexto de Trabalho*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado
- Koul, Clariana, Kongsuwan & Suji-Vorakul (2009). Students' Goal Orientations and Perceptions of Professional Competencies. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(3) pp. 307-318.
- Kraus, K. (2006). Better educated, but not equal – women between general education, VET, the labour market and the family in Germany. *Journal of Vocational Education and Training*, 58, pp. 409–422.
- McKenzie S (2006). 'Adult and Vocational Education for social sustainability: a new concept for TVET for sustainable development', paper presented at the UNESCO-UNEVOC International Expert's Meeting on TVET for Sustainable Development, Ho Chi Minh City, Vietnam, 2-5 July.
- Menon, M. F. (2002). The Mission of Universities and the Vocational Paradigm: an investigation of students' perceptions. *Journal of Vocational Education and Training*, 54 (4), pp. 515-532.

- Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: Policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), 27–45.
- Pereira, G. A. (2006). Formação Pós-Secundária Não Superior Os Cursos de Especialização Tecnológica do Programa Aveiro-Norte da Universidade de Aveiro - um estudo de avaliação da concepção ao impacte. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento
- Pereira, N. (2009). Cursos de Especialização Tecnológica em Portugal. Um novo modelo de formação pós-secundária não superior para a qualificação da população portuguesa. Universidad de Extremadura: Tese de Doutoramento.
- Petiz, S. (2006). O e-learning como instrumento de inovação no ensino e na formação – o caso do Programa Aveiro Norte. Aveiro: Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial. Universidade de Aveiro.
- Rivera-Batiz, F. L. (1998). *A profile and analysis of students in vocational training: Literacy skills, demographics, and socioeconomic characteristics*. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.
- Santos, R. (2010). Fundamentos e estratégias na formação pós- secundária de curta duração. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento.
- Spöttl, G. (2013). Permeability between VET and higher education – a way of human resource development. *European Journal of Training and Development*, 37(5), pp.454-471.
- UNESCO-UNEVOC (2017). *Virtual conference: Pathways between technical and vocational education and training and further education*. Retrived from: <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=e-Forum%20-%20Message%20Board>