



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

ENSINO PROFISSIONAL: CURSO OU RECURSO?

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação - Especialização em Administração e Gestão Escolar

Por

Sara Figueiredo

Faculdade de Ciências Humanas

Abril 2019



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

ENSINO PROFISSIONAL: CURSO OU RECURSO?

Dissertação apresentada à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
Ciências da Educação - Especialização em Administração
e Gestão Escolar

Por

Sara Figueiredo

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação de Doutor Rodrigo Queiroz e Melo

Abril 2019

RESUMO

A presente Dissertação tem por objetivo compreender as razões dos alunos para, após a conclusão do 9º ano de escolaridade, optarem pela via do ensino profissional em detrimento da via do ensino secundário científico-humanístico, sendo para o efeito efetuada uma análise sobre o caso de alguns alunos que escolheram cursos profissionais numa escola profissional da Área Metropolitana de Lisboa.

O quadro teórico engloba uma abordagem à evolução do ensino profissional em Portugal, à influência da experiência escolar e do contexto escolar nas razões, justificações e expectativas futuras dos jovens que optam pelo ensino profissional. O estudo empírico, de natureza qualitativa, baseia-se num questionário aplicado a 36 alunos e uma entrevista à Diretora Pedagógica da aludida escola profissional. Com o mesmo, pretende-se dar resposta às seguintes questões de investigação: 1. O ensino profissional é uma opção de estudo ou um recurso para os alunos que, após o 9º ano, optam pelo ensino profissional em detrimento do ensino científico-humanístico? 2. Quais os perfis sociais dos alunos que escolhem o ensino profissional? 3. Quais as razões/justificações que determinam que os alunos optem pelo ensino profissional? 4. Quais os níveis de satisfação dos alunos que escolhem o ensino profissional? 5. Quais as expectativas futuras dos alunos que ingressam no ensino profissional?

A análise e interpretação dos dados recolhidos permitiu concluir que: (i) os cursos profissionais foram uma opção primeira, e não um recurso, para a maioria daqueles alunos, (ii) os cursos profissionais não são uma mera via de formação alternativa para alunos com histórico de insucesso escolar (dificuldades de aprendizagem e abandono escolar), o que está em linha com a investigação de terceiros. Analisadas as razões/justificações dos alunos que optam pelo ensino profissional, constata-se que as principais são adquirir competências e qualificações numa área profissional para integrar o mercado de trabalho e prosseguir uma carreira. Face às expectativas futuras constata-se que as mesmas são a integração no mercado de trabalho e/ou a continuação de estudos de nível superior.

ABSTRACT

The scope of the current Thesis is to understand students' reasons to choose professional secondary courses over regular secondary courses when they finish 9th grade studies, and for that matter it was developed a research case study of students that attend a specific vocational school situated in Lisbon metropolitan area.

The theoretical frame contains an approach to vocational education evolution and the influence of the social profile, educational background, and of the educational context in the justifications and future expectations of students' vocational education studies choice. The empirical study is of qualitative nature and is based on the analysis of 36 students' responses to an anonymous survey and the interview responses of the Pedagogic Director of the chosen professional school. The proposed research questions are the following: 1. Do students consider Professional secondary studies a first option or a "resource" option to conclude its secondary studies? 2. Which social profile do professional students have?; 3. What are the main students' reasons/justifications to choose Professional secondary studies? 4. What are the levels of satisfaction of students that choose Professional secondary studies; 5. Which future expectations do students have when choosing Professional secondary studies?

The collected data evidence that most of the students chose Professional secondary education as a first option and not as an alternative to conclude secondary studies, and that vocational courses aren't a simple alternative path for students with school difficulties (learning disabilities and school dropouts), meeting other academic studies conclusions. Concerning students' main reasons/justifications to choose Professional secondary education we conclude that are acquiring professional competences and qualifications in a specific area which will solve future misalignments in job search and work/career outcomes. Concerning student's future expectations, we conclude that they intend to integrate the job market and/or pursue academic studies.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração de muitas pessoas, que de forma direta ou indireta, contribuíram para a sua realização, às quais expresso a minha gratidão pelo seu contributo importante.

Desta feita, agradeço a todos aqueles que comigo colaboraram e me apoiaram e cuja presença se revestiu de suporte e força. À direção da Universidade, Docentes deste Mestrado e à comunidade escolar em geral, pelo apoio prestado. Ao meu orientador Prof. Doutor Rodrigo Queiroz e Melo, pelas suas indicações, disponibilidade, apoio e compreensão facultadas para a realização deste trabalho. À Diretora Geral e à Diretora Pedagógica da Escola Profissional aludidas neste estudo. À minha família pelo apoio dedicado e motivação durante esta etapa da minha vida.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

ÍNDICE DE QUADROS

LISTA DE SIGLAS

PREÂMBULO

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I – ANTECEDENTES E DESENVOLVIMENTO DO
ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL 4

1.1. O Sistema Educativo Português..... 4

1.2. O subsistema de Ensino Profissional (EP): breve contextualização..... 7

1.2.1. O Subsistema de Ensino Profissional: contextualização histórica 8

1.2.2. As Escolas Profissionais 14

1.2.3. Estrutura Curricular dos cursos profissionais: Estrutura Modular 21

1.2.4. A Prova de Aptidão Profissional 26

1.2.5. A Estratégia de Lisboa 2010: compromissos e metas..... 27

1.2.6. A reforma do ensino secundário de 2004 (2004-2010)..... 28

1.2.7. ANQEP, I.P: “Somos Ensino Profissional” 35

1.2.8. Projeção Futura do Ensino Profissional 51

CAPÍTULO II – AS RAZÕES DA ESCOLHA DO ENSINO
PROFISSIONAL PELOS ALUNOS 62

2.1. Perfil social e experiência escolar 62

2.2. Escola: Contexto que condiciona a escolha dos alunos 63

2.3. Justificações e expectativas dos jovens em relação à escolha do ensino
profissional 67

CAPÍTULO III – METODOLOGIA 72

3.1. Questões de Investigação 72

3.2. Modelo de Análise 73

3.3. Cenário Investigativo 76

3.4. Escolha e justificação dos procedimentos de recolha de dados 80

3.5. Validade, Aferição da Viabilidade do estudo 85

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	87
4.1. Perfil social dos alunos	87
4.1.1. Caracterização sociodemográfica	88
4.1.2. Contexto familiar (Habilitações literárias dos pais dos alunos).....	89
4.2. Experiência escolar	90
4.2.1. Insucesso Escolar.....	91
4.2.2. Razões atribuídas ao insucesso escolar.....	91
4.2.3. Ano de escolaridade frequentado antes de ingressar no ensino profissional	93
4.2.4. Tipo de ensino frequentado antes de ingressar no ensino profissional	93
4.2.5. Tipo de estabelecimento escolar frequentado antes de ingressar no ensino profissional.....	94
4.2.6. Experiência escolar: síntese	95
4.3. Razões/Justificações e Níveis de satisfação escolares	95
4.3.1. Razões/Justificações	95
4.3.2. Níveis de Satisfação.....	101
4.4. Expetativas futuras (pós-ensino profissional).....	103
4.5. Análise da Entrevista	105
4.5.1. Análise do Conteúdo da Entrevista.....	105
CONCLUSÕES.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
LEGISLAÇÃO.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ELETRÓNICAS	120
ANEXO A.....	123
ANEXO B	124
ANEXO C	129
ANEXO D.....	130

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Organização do SEP	6
Figura 2 – Dados Estatísticos do Ano Letivo de 2016/2017	7

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Idade dos alunos inquiridos.....	88
Gráfico 2– Distribuição dos alunos por género e curso.....	88
Gráfico 3 - Residência dos alunos inquiridos.....	89
Gráfico 4 – Escolaridade dos pais dos alunos	89
Gráfico 5 - Reprovação ao longo do percurso escolar.....	91
Gráfico 6 - Razões da reprovação ao longo do percurso escolar.....	92
Gráfico 7 - Ano de escolaridade que os alunos frequentavam antes de entrar no atual curso profissional.....	93
Gráfico 8 - Tipo de ensino frequentado.....	94
Gráfico 9 - Tipo de estabelecimento escolar frequentado antes de ingressar no ensino profissional	94
Gráfico 10 - Frequência de um curso profissional e a facilidade em concluir o 12º ano	96
Gráfico 11 - Razões apontadas pelos alunos para terem optado pelo curso profissional	97
Gráfico 12 - Conhecimento dos cursos profissionais por parte dos alunos.....	99
Gráfico 13 – O curso frequentado como primeira opção	99
Gráfico 14 – Motivos que impediram a 1ª opção na escolha do curso.....	100
Gráfico 15 – Opção pelo curso profissional e o conhecimento das profissões a que ele dá acesso.....	100
Gráfico 16 – Motivos da escolha pela Escola Profissional	101
Gráfico 17 - O curso profissional como fator de orgulho.....	102
Gráfico 18 - Expetativas perante o curso frequentado	102
Gráfico 19 - Nível de satisfação face às variantes do Curso	103
Gráfico 20 - Expetativas Futuras (pós-ensino profissional)	104

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Plano de estudos do ensino profissional.....	22
Quadro 2 - Modelo de análise e de operacionalização dos conceitos	73
Quadro 3 - Transcrição e análise da entrevista.....	106

LISTA DE SIGLAS

AML – Área Metropolitana de Lisboa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CQEP – Centro para a Qualificação e Ensino Profissional

CRP - Constituição da República Portuguesa

DL – Decreto-Lei

EP - Ensino Profissional

EPR – Escola Profissional

ER – Ensino Regular

ES – Ensino Superior

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica e Artística e Profissional

GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS - Organização Mundial de Saúde

PAP – Prova de Aptidão Profissional

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

SEP – Sistema Educativo Português

EU – União Europeia (ex- CEE, Comunidade Económica Europeia)

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura

UNIVA – Unidade de Inserção na Vida Ativa

PREÂMBULO

A Motivação do estudo...

A prática docente da autora da presente investigação foi iniciada em finais dos anos noventa do século transato (1998), tendo sido marcada por diversos exemplos paradigmáticos ligados à presente Instituição Universitária onde a mesma apresentou o presente trabalho de investigação. Nesta Instituição diversos Professores/Mestres – enquanto modelos e facilitadores de aprendizagem e de conhecimentos –, a ajudaram a sedimentar os seus futuros horizontes profissionais e também evidenciaram a importância da dinâmica de aprendizagem bilateral na docência, entre professor-aluno e aluno-professor.

Sedimentado o horizonte e consolidados os conhecimentos académicos e profissionais, a mestranda/investigadora teve a oportunidade de fazer um percurso no ensino com carácter ambivalente, ensinando em simultâneo em escolas públicas e profissionais. A experiência adquirida nesta última via de ensino - que evidenciou a importância da personalização do ensino e da criação de projetos educativos alternativos e inovadores como fator gerador de eficiência e eficácia educativa, combatendo simultaneamente ciclos de desigualdade, de pobreza e de exclusão – motivou a mestranda/investigadora na escolha do tema da sua tese sobre as razões que levam os alunos após terminarem o 9º ano de escolaridade a optar pelo ensino profissional em detrimento do ensino regular. Com o desenvolvimento do presente estudo, a autora pretende dar um contributo assente numa experiência e num conjunto de factos reunidos que espera poder vir a enriquecer o acervo bibliográfico de relevo existente sobre a aludida temática.

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado aborda um tema do sector da educação, designadamente o ensino secundário profissional e pretende compreender as razões que levam os alunos a escolher este subsistema de ensino, após a conclusão do 9º ano, em detrimento do ensino regular. O contexto investigativo deste estudo é uma escola profissional sita na Área Metropolitana de Lisboa que leciona cursos profissionais de natureza diversa, entre os quais os cursos de Técnico de Fotografia e de Técnico de Design de Interiores/Exteriores.

Este tema foi, até ao presente, alvo de diversos estudos e de investigações no contexto nacional que contribuem para que as escolas e os professores dos cursos profissionais encontrem respostas para os seus alunos. Esta realidade facilita a investigação e a organização de dados teóricos relativos ao ensino secundário profissional em Portugal, apresentando a vantagem de permitir ao investigador/mestrando o desenvolvimento de um tema documentado por informações disponíveis e com carácter de interesse no âmbito das Ciências Sociais. O estudo das razões da escolha do ensino secundário profissional pelos alunos e das suas justificações e expectativas centra-se em várias dimensões, componentes e indicadores, que foram formulados após a investigação e tratamento dos dados teóricos e estatísticos, e antes dos procedimentos de recolha e análise dos dados.

De referir que o tema do ensino profissional apresenta uma pertinência relevante na atualidade, sendo considerado uma aposta do Sistema Educativo Português, isto após serem ultrapassadas algumas questões de secundarização e de estigmatização iniciais. Em declarações recentes Tiago B. Rodrigues, atual Ministro da Educação, refere que o ensino profissional é considerado como um “Ensino de corpo inteiro”, em face da potencialidade da sua dupla valência académica e profissional, sendo desejável que 50% dos alunos terminem o ensino secundário profissional nesta via e reforcem os setores sociais, laborais e económicos nacionais.

Relativamente à estrutura da Dissertação, esta divide-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo aborda-se os antecedentes e o desenvolvimento do ensino profissional em Portugal. Começa-se por fazer referência ao sistema educativo português, enquadrando e contextualizando o aparecimento do subsistema de ensino profissional no seu âmbito. Seguidamente, apresenta-se uma contextualização histórica do ensino profissional em Portugal, antes da abertura das escolas profissionais, que a partir da década de 70, juntamente com o ensino tecnológico, passou a acompanhar o ensino técnico em Portugal, então denominado como ensino técnico e industrial (Grácio, 1998, p. 205, citado por Lemos, 2015, p. 10).

Em 1989, a constituição das escolas profissionais em Portugal, bem como as respetivas políticas educativas implantadas a nível europeu visaram a formação de técnicos intermédios e de profissionais altamente especializados, de acordo com as necessidades de desenvolvimento local e regional (Cabrito, 1994, p. 40), apresentam-se como conteúdos estruturais deste primeiro capítulo. A comparação dos modelos educativos das escolas profissionais e das escolas secundárias estatais também se incluem neste capítulo, tal como uma caracterização da estrutura curricular dos cursos profissionais e respetivo modelo de organização curricular, a estrutura modular - uma organização do currículo aberta e flexível, capaz de dar resposta aos desafios da formação profissional do mundo contemporâneo (Orvalho e Alonso, 2009, p.2997) -, e de Avaliação final,- a Prova de Aptidão Profissional -, aludindo-se aos documentos legislativos que os caracterizam.

O segundo capítulo debruça-se nas razões da escolha do ensino profissional pelos alunos, centrando-se na influência que a experiência escolar dos mesmos tem nessa escolha, como por exemplo o insucesso escolar e os abandonos escolares (Alves, Viseu e Cruz, 2001, pp.157-175, citado por Lemos, 2015, p. 11), bem como as expectativas e projetos futuros. Nesta senda é apresentada alguma literatura sobre a temática, bem como alguns estudos recentes que demonstram a influência do contexto escolar na construção das escolhas dos alunos.

O terceiro capítulo descreve a metodologia a utilizar. Divide-se em objetivos – geral e específicos -, questões de investigação (de partida e complementares), modelo de

análise, procedimentos de recolha de dados, e procedimentos de análise de dados. O objetivo geral visa a compreensão do tema central, sendo para o efeito também definidos objetivos específicos que permitam obter a compreensão do tema central (i.e., objetivo geral), após a elaboração do modelo de análise, que será testado através dos dados empíricos recolhidos. A questão de partida de investigação estabelece os aspetos centrais a entender e compreender no presente estudo, e para o efeito os dados empíricos recolhidos devem permitir a obtenção de respostas conclusivas. Em paralelo, são formuladas questões complementares para as quais se pretende obter resposta através dos dados empíricos, sobre os diversos aspetos que englobam a questão de partida da investigação e o objetivo geral estipulado. O modelo de análise, a sistematização e sintetização das várias dimensões, componentes e indicadores detetados são formulados durante e após o desenvolvimento dos capítulos teóricos. Segundo Lemos (2015, p.12), os procedimentos de recolha de dados são elaborados consoante os objetivos delineados (geral e específicos), as questões apresentadas (de partida e complementares) e o modelo de análise elaborado, de modo a que sejam adequados à tipologia de investigação planeada e permitam uma recolha de dados que sejam extensos, claros e úteis, para a execução de uma posterior análise. Os procedimentos de recolha foram o questionário a alunos e a entrevista à Diretora pedagógica da escola profissional da Área Metropolitana de Lisboa. Os procedimentos de análise de dados também devem estar em sintonia com os objetivos delineados, com as questões de investigação, com o modelo de análise e, principalmente, com o procedimento definido para a recolha de dados. O procedimento definido para a análise dos dados foi a análise de conteúdo estatística qualitativa.

O quarto capítulo procede ao desenvolvimento da análise dos resultados (dados recolhidos). Esta análise consistiu nas respostas às questões de investigação, com base nos dados empíricos recolhidos (questionário e entrevista). Por fim, apresentam-se as conclusões do estudo.

Esta Dissertação permite perceber que existem diversas razões comuns e também outras diferentes que levam a que os alunos optem pelo sistema de ensino profissional em detrimento do sistema de ensino regular, a maioria das quais se encontram referidas no quadro teórico.

CAPÍTULO I – ANTECEDENTES E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL

Orientações Internacional, Europeia e Nacional

1.1. O Sistema Educativo Português

O Ensino é consagrado pela Constituição da República Portuguesa (CRP) e pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) como um instrumento de emancipação individual e coletivo, tendo um papel determinante na vida de cada cidadão e no desenvolvimento do país. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, art.º 1º, pontos 2 e 3), que estabelece o quadro geral do Sistema Educativo, “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (...) e desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas”.

Os sistemas educativos são considerados pilares estruturantes das sociedades, sendo comumente descritos como uma poderosa alavanca social que contribui para o desenvolvimento dos países, simultaneamente posicionando-os, no atual contexto de globalização mundial, junto dos demais parceiros políticos e/ou geoestratégicos. Desta forma o conceito de Sistema Educativo apresenta uma natureza abrangente, respeitando a todo o conjunto de iniciativas, processos e organizações desenvolvidos pelas sociedades atuais para cuidar e desenvolver a formação dos seus cidadãos. De acordo com Tavares (1991, p. 95), “O sistema educativo é concebido, apoiado, financiado e desenvolvido pela sociedade, fornecendo, em retorno, progresso humano, ético e cultural bem como capital de conhecimentos útil à vida social e económica e aptidões para o desempenho social”. Neste sentido, a principal missão dos sistemas educativos é facultar as condições para um desempenho social do ser humano, proporcionando uma educação de qualidade no futuro.

Os sistemas educativos são compostos por organizações de natureza diversa, designadamente por escolas, centros e institutos, órgãos de planeamento, a administração e a avaliação do sistema de ensino, que dentro das suas competências próprias têm como principal foco de atuação as atividades de formação e de ensino, o desenvolvimento de métodos e instrumentos educativos, o desenvolvimento curricular, a gestão de recursos humanos, o planeamento e a avaliação das atividades. Os atuais modelos de gestão escolar preconizam a participação próxima dos docentes, dos pais e das organizações locais. Desta feita,

A gestão da escola implica não só um estreito relacionamento entre a escola e a comunidade, mas também dispor-se de um leque rico de capacidades administrativas para gerir meios humanos e materiais e de um forte sentido de liderança para que a escola possa adquirir imagem e perfil próprios. (Tavares, 1991, p. 26)

Pelo exposto, o Sistema Educativo português (SEP) apresenta-se como um conjunto de meios por via do qual se proporciona o direito à Educação, desenvolvendo-se, segundo diretiva do Ministério da Educação (1998), de acordo com um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidades de diferentes instituições e entidades (públicas, particulares e cooperativas). São assumidos como princípios basilares e orientadores do SEP, o direito constitucional à educação e o dever do Estado de promover a democratização da educação, garantindo o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares e demais condições para o desenvolvimento da personalidade para o progresso social e para a participação democrática na vida ativa.

O SEP é regulado pelo Estado através do Ministério da Educação (ME) e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. O ME, presentemente tutelado pelo ministro Tiago Brandão Rodrigues, é o departamento governamental que assume ter a missão de definir, coordenar, executar e avaliar as políticas nacionais dirigidas aos sistemas educativos, científico e tecnológico (no âmbito dos ciclos de estudo da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar), bem como articular, no âmbito da promoção da qualificação da população, a política nacional de educação e a política nacional de formação profissional (Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de Dezembro) ¹.

¹ Na prossecução da sua missão, o ME apresenta como missões as seguintes: a. Definir e promover a execução das políticas relativas à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário, bem como às modalidades especiais e à educação extraescolar; b. Definir e promover a execução das políticas de educação e formação profissional, em conjunto com o departamento governamental responsável pelas áreas do Emprego e da Formação Profissional; (...) d. Assegurar o direito ao ensino e a observância da escolaridade obrigatória,

O atual SEP foi organizado e estruturado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Assembleia da República em 1986 (Lei nº46/86, de 14 de outubro), posteriormente alterada, nalguns dos seus articulados, pela Lei nº 115/97, de 19 de setembro). Segundo a informação disponível² o SEP encontra-se estruturado em níveis de educação, formação e aprendizagem designadamente,

1. Educação pré-escolar (de frequência facultativa, em jardins de infância públicos ou privados, e destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 e a entrada na escolaridade obrigatória³);
2. o ensino básico, com uma duração de nove anos, corresponde à escolaridade obrigatória, dos 6 aos 15 anos de idade, encontrando-se estruturado em três ciclos sequenciais, com uma duração de 4, 2 e 3 anos, respetivamente;
3. O ensino secundário, que tem como referencial de três anos letivos e encontra-se organizado segundo formas diferenciadas, com cursos permeáveis entre si, orientados quer para o prosseguimento de estudos, quer para o mundo do trabalho;
4. O ensino pós-secundário não superior encontra-se organizado em cursos de especialização tecnológica (CET), visando a inserção qualificada no mundo do trabalho e a aquisição do nível 4 de formação profissional;
5. O ensino superior, estruturado ao abrigo dos princípios da Declaração de Bolonha, sendo ministrado em institutos politécnicos e universidades de natureza pública, privada, cooperativa e concordatária. De referir que a educação e formação de jovens e de adultos oferece uma nova oportunidade a indivíduos com baixos níveis de qualificação, existindo uma vasta variedade de cursos que garante a dupla certificação escolar e profissional (correspondente aos ensinos básico e secundário e à qualificação profissional de nível 1, 2 e 3).

A figura *infra* apresentada retrata a organização do SEP⁴.

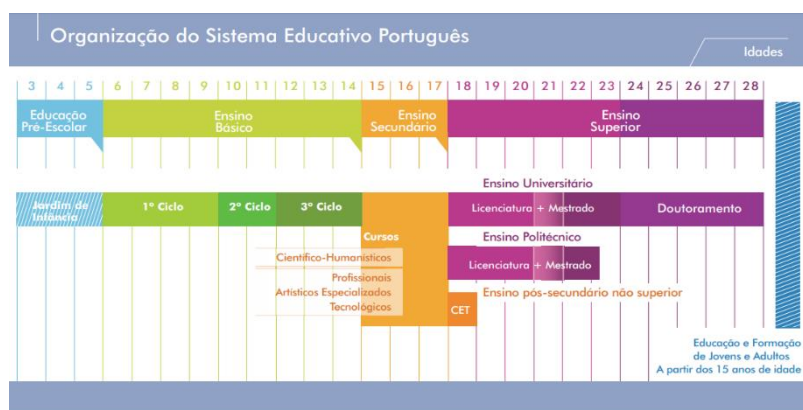


Figura 1 - Organização do SEP

prevenir o abandono escolar precoce e promover a qualificação da população em geral, numa perspetiva de fomento da educação ao longo da vida; e. Assegurar as condições de ensino e aprendizagem, tendo em vista a promoção do sucesso escolar e a realização da igualdade de oportunidades; f. Promover a inovação educacional (...).

² [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf) – acessado a 8 de setembro de 2018.

³ O Ministro referiu também a «meta de universalizar o pré-escolar aos três anos, para que todas as crianças do país possam ter educação pré-escolar de qualidade na escola pública e gratuita». No cumprimento deste propósito, aquele governante anunciou a abertura, no presente ano de 220 novas salas, que correspondem a «mais cinco mil vagas na educação pré-escolar».

⁴ [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf)

Segundo os dados recentemente divulgados pela Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, constantes na figura *infra* apresentada, o subsistema de educação profissional, registou naquele ano letivo uma frequência de 143.879 alunos.

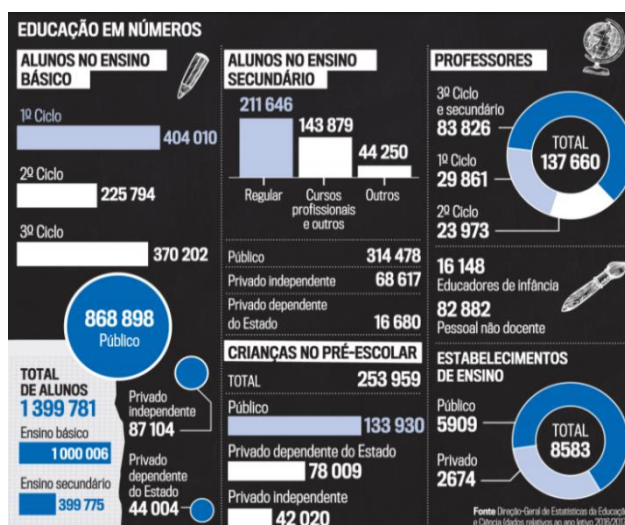


Figura 2 – Dados Estatísticos do Ano Letivo de 2016/2017

Fonte: Direcção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (2016/2017)

1.2. O subsistema de Ensino Profissional (EP): breve contextualização

O SEP institucionalizou o Ensino Profissional (EP) e as Escolas Profissionais há cerca de 30 anos, visando colmatar falhas de natureza social, económica e política e reproduzindo a tendência do modelo europeu das últimas décadas. A sua oferta de cursos preconiza a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, para áreas consideradas chave, designadamente a indústria, comércio e agricultura.

Ao longo das últimas décadas este subsistema de ensino tem-se consolidado no âmbito do SEP de forma mais expressiva e consistente, mas na sua génese subsistiram estigmas intelectuais e sociais que embora se encontrem esbatidos ainda perduram na atualidade. Como aponta Azevedo (2014, p. 1),

Criadas sob o impulso inicial do Estado, através de uma iniciativa dos Ministérios da Educação e do Trabalho, em parceria com múltiplos atores sociais, este tipo de ensino e escolas permaneceu, durante quinze anos, como uma importante inovação social e educacional e, ao mesmo tempo, um modelo bastante marginal, ao lado das ofertas educativas proporcionadas pelas escolas secundárias. (...) ao longo dos últimos dez anos (2005-2014), este modelo de educação e formação, de novo por iniciativa política do Ministério da Educação, foi introduzido nas escolas secundárias (em 505 “estabelecimentos”, em 2012), tornando-se um elemento central de uma nova política educativa, vinte e cinco anos volvidos.

Atualmente, a posição periférica deste subsistema de ensino no SEP alterou-se, sobretudo após a dualização da oferta de cursos no ensino secundário público, que passou a incluir a valência profissional na sua oferta curricular a partir de 2004. Como os dados estatísticos da figura 1 evidenciam, verifica-se uma tendência em crescendo do número de alunos inscritos nesta via, os censos relativos ao ano letivo de 2016/2017 contabilizam a frequência de 143.879 alunos em cursos profissionais (e outros), que se traduz numa franja de jovens que, em simultâneo, obtém uma qualificação profissional para integrar o mercado de trabalho e uma equivalência de conclusão do ensino secundário que permite o prosseguimento de estudos.

Ultrapassados alguns aspetos de secundarização e estigmatização inicial, o EP é evocado presentemente como uma aposta do SEP. De destacar que, numa visita enquadrada na abertura do ano letivo 2018/2019, a uma Escola Profissional da zona sul do país, o atual Ministro da Educação, Tiago B. Rodrigues, referiu – se ao mesmo como um “Ensino de corpo inteiro”, dada a possibilidade de dupla certificação académica e profissional. Segundo as declarações então proferidas, uma das metas do ME é a de que no futuro 50% dos alunos terminem o ensino secundário na via profissional, sendo que “a nossa sociedade, a nossa economia e o nosso mercado de trabalho precisam de alunos que saiam do ensino profissional e as nossas universidades e o ensino politécnico precisam verdadeiramente de alunos que também saiam do ensino profissional⁵”. Tiago B. Rodrigues declarou ainda que com a nova legislação o reconhecimento do percurso curricular do ensino artístico e profissional, e com a eliminação de ‘barreiras’ no acesso ao ensino superior, ‘põe-se termo à discriminação marcada’ destes alunos quando tentavam entrar no ensino superior, com barreiras sucessivas, tendo mesmo de fazer exames de disciplinas que não eram lecionadas nos seus currículos.

1.2.1. O Subsistema de Ensino Profissional: contextualização histórica

Remontando ao passado, às origens do ensino técnico e profissional, verifica-se que o atual EP (ex-ensino técnico e profissional de nível intermédio) sofreu mudanças constantes ao longo dos séculos, i.e., avanços e recuos, subordinados à evolução política nacional.

⁵ <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/noticia?i=temos-apostado-no-ensino-profissional-que-e-um-ensino-de-corpo-inteiro>.

De salientar que diversos estudos se têm debruçado sobre esta temática de forma profunda, sendo um dos principais os do Doutor Joaquim Azevedo, figura de referência na criação destas escolas e desta via de ensino no nosso país. Tal como destaca Silva (2013), são várias as contribuições de Joaquim Azevedo sobre a temática, a saber, Azevedo (1991, 1992, 1999^a, 1999^b, 2003, 2004, 2007, 2009, 2011).

Do ponto de vista histórico-educativo, a existência da primeira formação de carácter técnico profissional de âmbito comercial no nosso país remonta ao século XVIII, por impulso da reforma educativa do governo de Marquês de Pombal (Ministro do rei D. José I). A reforma, que sedimentou as bases do SEP, conferiu ao Estado a autoridade doutrinária, pedagógica e financeira do ensino, que até então havia sido mantida pela Ordem da Companhia de Jesus. Destacam-se como seus marcos a. Criação da Diretoria Geral dos Estudos, com a inauguração da Aula do Comércio (Alvará de 19 de maio de 1759), visando a preparação dos negociantes portugueses para o desempenho de atividades comerciais, e cuja série de medidas culminam com a reforma geral do ensino em 1772; b. Constituição de Escolas Menores, a nível nacional e internacional, nos domínios ultramarinos. Contudo, no reinado precedente, o de D. Maria I, verificou-se um retrocesso na liderança do Estado, retomando a Igreja, nos anos subsequentes, a liderança e o ministério do ensino (elementar e médio) em conventos.

No decurso da época Liberal, a autoridade do Estado no ensino foi reconquistada. Deste modo, aquando da Revolução Industrial o Estado, mediante o imperativo de colmatar a falha na qualificação de trabalhadores com competências para laborar a maquinaria industrial de ponta, alargou o âmbito do ensino técnico à indústria. Foram então consideradas como iniciativas-chave a reforma de Passos Manuel, na década de 30, entre os anos de 1836 e 1937, em que se materializaram as reformas dos ensinos primário, secundário e superior, que evidenciaram a importância da introdução de matérias científicas e técnicas, consideradas vitais para o desenvolvimento do país. De salientar nesta fase o aparecimento das primeiras “escolas” de ensino técnico, designadamente os Conservatórios de Artes e Ofícios em Lisboa (1836, Decreto 18 de novembro) e no Porto (5 de janeiro de 1837), em cuja instrução (i.e., saber produtivo) era ministrada com maquinaria, modelos, utensílios, desenhos, descrições e livros sobre artes e ofícios. O funcionamento das mesmas perdurou por cerca de 16 anos, findos os quais foram, respetivamente, integrados na Escola Politécnica de Lisboa e na Academia Politécnica do Porto.

Aquando do período da Regeneração, durante a segunda metade do século XIX, com a preconização da modernização e do desenvolvimento económico nacional à escala europeia, registou-se um novo incremento do ensino técnico profissional, desta vez impulsionado por António Fontes Pereira de Melo, Ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria. Com a introdução das medidas legislativas relativas às escolas técnicas industriais⁶, agrícolas⁷ e comerciais, que visaram a qualificação de trabalhadores, A. Fontes Pereira de Melo deu curso ao “Fontismo”, projeto de iniciativas públicas que visou o aumento e a criação de infraestruturas diversas - tais como estradas, caminho-de-ferro (Lisboa-Carregado; Vendas Novas-Sintra) e a linha telegráfica -, a revolução da rede de transportes (barcos a vapor), e de comunicação (serviços postais e redes telefónicas). De salientar que, o impulso das ditas medidas deu origem à criação da Escola Comercial de Lisboa, em 1866, e posteriormente, em 1869, do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa. Como destaca Santos (2016, citado por Carvalho, 1986, p. 591), “A legislação sobre as escolas técnicas, industriais, agrícolas e comerciais é a contribuição mais notável para o progresso do nosso ensino, embora valha mais pelo impulso dado do que pelas realizações conseguidas”.

Em relação ao ensino “clássico e humanista”, o ensino técnico e profissional apresenta uma génese estigmatizante, dadas as diferenças de conteúdos, objetivos finais e as classes então frequentadoras. Como destaca Martins, Pardal e Dias (2005, p. 80),

“Esta correspondência entre necessidades do sistema económico e os conteúdos a transmitir aos alunos tendia a ser bastante linear e utilitarista excluindo-se a transmissão de saberes humanísticos que preparassem para a cidadania e muito menos para a formação de elites”. Na prática o que se verificava era uma frequência quase em exclusivo do ensino humanista pelas classes aristocrática e da alta burguesia, estando o ensino técnico e profissional adstrito às classes populares urbanas ou às classes rurais de maiores aspirações (...).

Na sequência da revolução de 25 de Abril de 1974, no decurso do ano letivo de 1975/76, o ensino é formalmente unificado sob um horizonte de “democratização do ensino”, ficando consignado a uma única vertente, a liceal (ensino secundário unificado). De referir que o conceito de democratização do ensino foi introduzido no âmbito da proposta de reforma do sistema educativo por Veiga Simão, que ocupou o cargo de ministro da educação em 1973, tendo como propósito colmatar as falhas verificadas no início prematuro da educação profissional carente de um “suporte de cultura geral

⁶ DG. 1 e 2 de 02.01.1853, conferindo 3 graus ao ensino industrial, nomeadamente elementar, secundário e complementar.

⁷ DG. 300 de 29.12.52, conferindo 3 graus ao ensino agrícola, nomeadamente rudimentar, ensino teórico e superior.

mínimo”. Também, como o ensino técnico apostava no saber técnico específico, que preconizava o desenvolvimento da destreza manual, ou seja, no “saber fazer”, os seus alunos raramente prosseguiram os estudos no ensino superior e politécnico. Com a democratização do ensino, a via liceal passou a oferecer cursos de caráter geral (que privilegiavam a formação geral, cultural e cívica) com currículos unificados, sem contemplação das formações direcionadas para o contexto de trabalho. Como refere Alves *et al* (2001, p. 69) “Esta decisão é fundamentada por uma ideologia de defesa da democratização do ensino e pela “pressão de camadas sociais que tendiam a investir em trajetórias escolares mais prolongadas para os seus filhos”. Contudo, tal medida traduziu-se numa lacuna da formação técnico profissional e num aumento exponencial de candidatos ao ensino superior, não compatível com a oferta então disponível, que em face deste cenário redundou na inserção de jovens no mercado de trabalho sem competências profissionais adquiridas no seu percurso escolar. Esta situação motivou um momento de “crise” do SEP, causado pelo défice de trabalhadores qualificados, que se repercute até à atualidade. Como refere Pardal *et al*, os resultados mais expressivos foram “um ensino secundário dependente e subsidiário do ensino superior, insucesso escolar elevadíssimo” – sobretudo nas classes sociais mais baixas-, e “desinteresse pela escola” (Pardal, Ventura e Dias, 2003, p. 96, citado por Silva, 2013, p. 7). Também Amado (1998, pp. 109-110) sublinha que “Essa unificação do ensino, ao contrário do que seria de esperar, penalizou as classes mais desfavorecidas, pois o acesso ‘para a maioria significou a condenação à entrada na vida ativa sem qualquer diploma nem preparação de ordem profissional’”.

Em 1974, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estabelece, no Relatório de E. Faure, os seguintes princípios: a. Defesa da diversidade na comunidade internacional; b. primado da solidariedade para com todos os aqueles que ainda não tinham acesso à educação; c. democracia e autodeterminação de cada povo e de cada homem; d. expansão integral do homem e o direito a uma educação ao longo da vida. (Martins, Ernesto e Martins, 2016, p.17). Em consequência, na década de 80, o paradigma da educação altera-se, numa lógica funcionalista, preconizando a criação no 12º ano de uma “fileira profissionalizante (...) como alternativa a trajetórias mais académicas” (Azevedo 1991, citado por Alves *et al*, 2001, p. 70). No ano de 1983, dá-se a reintrodução do ensino Técnico-Profissional nas escolas secundárias, estabelecido pelo despacho normativo 194-A/83 de 21 de Outubro, dirigido a jovens com o 9º ano de

escolaridade⁸. Contudo, esta lógica funcionalista não correspondeu às expectativas de sucesso iniciais, sendo que pôs em evidência fenómenos de elevadas taxas de insucesso e de baixos níveis de escolarização.

Desde 1984, até ao presente, são vários os fatores de ordem política e incentivos internacionais apontados como relevantes na reintrodução do EP e que condicionam o número de jovens que o frequentam. A adesão de Portugal à União Europeia (EU; então CEE) foi um dos momentos-chave. Em acréscimo, Azevedo (1991, pp. 21-23) aponta outros,

- a. Recomendações da OCDE⁹; UNESCO e o Banco Mundial; b. desemprego e abandono juvenil do sistema educativo para o mercado de trabalho sem qualificação profissional; c. sistema de ensino sem formação vocacional; d. *numerus clausus* na entrada no ensino superior, que deixa de fora milhões de jovens com o 12º ano sem preparação profissional; e. pressões das famílias e empregadores que acusavam o sistema de ensino de ineficácia.

Na altura, a reintrodução do EP ditou a reestruturação do SEP em 3 vias, que funcionaram nas escolas secundárias: Ensino Secundário, Profissional e Técnico Profissional. A via profissional, adstrita até 1983 a alunos com o 11º ano que não pretendiam prosseguir os estudos, filtrando o número de candidatos ao ensino superior, foi alargada aos alunos com o 9º ano de escolaridade. A sua estrutura curricular inicial bipartida (cursos profissionais e cursos técnico profissionais) revelou-se parcialmente redutora, sendo que os cursos profissionais, com duração de um ano letivo após o qual seria realizado um estágio empresarial de seis meses não conferiam equivalências escolares, apenas atribuíam uma qualificação profissional de nível II.

Em sentido inverso, os cursos técnico-profissionais, com duração de três anos letivos conferiam uma qualificação profissional nível III (atualmente de nível IV), apostando numa componente técnica e tecnológica e na certificação diplomática para o prosseguimento dos estudos e posterior acesso ao ensino superior. Em paralelo com os cursos técnico profissionais, em 1984, foi criada uma outra via, o Sistema de Aprendizagem – mediante o Decreto-Lei nº 102/84, de 29 de março. De acordo com as

⁸ Esta modalidade compreendia duas ofertas distintas, com estruturas curriculares distintas: a. Cursos profissionais com a duração de um ano letivo seguido de seis meses de estágio empresarial (sem atribuição de equivalência escolar e com uma qualificação profissional de nível II); b. Cursos técnico profissionais com a duração de três anos letivos e atribuição de um diploma de estudos secundários (sendo feita uma aposta na componente técnica e tecnológica, com a atribuição de qualificação profissional nível III). Ao contrário da primeira modalidade, esta última permitia o prosseguimento dos estudos no ensino superior, facto que contribuiu para o sucesso dos cursos técnico profissionais em detrimento dos cursos profissionais.

⁹ Após o “exame à política educativa de Portugal”, promovido em 1987, que continha como uma das recomendações centrais o investimento na qualificação profissional inicial dos jovens.

suas linhas gerais, sobre a “Lei da Aprendizagem”, o Sistema de Aprendizagem destina-se a jovens que tenham abandonado precocemente o sistema educativo, facultando uma dupla certificação, o nível IV de formação profissional e uma habilitação escolar de nível secundário, permitindo o prosseguimento dos estudos. O sistema de Aprendizagem define-se como sistema de formação em alternância, facultando cursos de formação num duplo contexto de alternância dual, entre a escola e a empresa. Por formação em alternância ou *dual* entende-se a administração de forma alternada de “sequências de formação ministradas por entidades formadoras com sequência de formação realizadas em contexto de trabalho”. (CIME, 2001) Este sistema, que consolidou a sua implementação em 1985, sob a égide do Ministério do trabalho, aquando do seu lançamento nos centros de formação profissional da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), oferece cursos de Aprendizagem com uma duração de três anos com uma estrutura curricular de formação quadripartida: Sociocultural, Científica, Tecnológica e Prática. Esta última é a componente-chave deste percurso de formação, sendo o momento de formação em centros de formação profissional e/ou empresas, com sessões de teoria e prática simulada, onde os formandos consolidam competências e conhecimentos adquiridos. Esta outra alternativa ao sistema regular de ensino - com uma reconhecida importância estratégica no quadro das políticas de educação, formação e emprego que contribui para o aumento das qualificações profissionais e escolares dos jovens - rege-se, de acordo com Silva (2013, p. 10), pelos seguintes princípios orientadores:

- Intervenção junto de jovens em transição para a vida ativa e dos que já integram o mercado de trabalho sem o nível secundário de formação escolar e profissional, com vista à melhoria dos níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional;
- Organização em componentes de formação – sociocultural, científica, tecnológica e prática – que visam as várias dimensões do saber, integradas e estruturas curriculares predominantemente profissionalizantes adequadas ao nível de qualificação e às diversas saídas profissionais;
- Reconhecimento do potencial formativo da situação de trabalho, através de uma maior valorização da intervenção e do contributo formativo das empresas, assumindo-as como verdadeiros espaços de formação, geradores de progressão das aprendizagens;
- A alternância é entendida como uma sucessão de contextos de formação, articulados entre si, que promovem a realização das aprendizagens com vista à aquisição das competências que integram um determinado perfil de saída.

Presentemente, a Portaria nº1497/2008, de 19 de dezembro, que regula as condições de acesso, organização, gestão e funcionamento dos cursos de aprendizagem, indica que

estes cursos se destinam a jovens entre os 15 e os 25 anos, que concluíram com aproveitamento o 3º ciclo do ensino básico ou equivalente e que não detenham uma habilitação escolar de nível secundário ou equivalente. Sendo ainda alargado o acesso a alunos que tenham frequentado um ou mais anos de qualquer área do ensino secundário, devendo para tal ser estabelecido um percurso de formação a realizar em função dos conhecimentos e competências certificados.

Pelo exposto, o aparecimento dos projetos educativos das escolas profissionais foi potenciado por um conjunto de fatores e atores dentro da sociedade civil, tendo o Estado atuado como seu agente regulador e, parcialmente, financiador. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE; lei 46/86, 14 de outubro 1986), apontada por Azevedo (2014) como ‘nova carta magna da educação escolar’, introduziu a reorientação da política educativa, tendo definido a existência de uma modalidade alternativa de educação escolar designada de Formação Profissional, sendo introduzidos os seus princípios gerais orientadores,

a organização da formação profissional se adegue às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados (art.º 19º).

Após a aprovação da LBSE, o novo Ministério da Educação, liderado por Roberto Carneiro (1988-1991) incentivou, como destaca Azevedo (2014, p. 2),

ainda mais o debate nas escolas e iniciou um processo de reforma educacional, desde a reestruturação do modelo curricular, à administração da educação, passando pelo ensino e pela formação de nível secundário; ao mesmo tempo, a formação profissional inicial era amplamente revista e criava-se, em 1984, uma nova modalidade de formação profissional em alternância, com base no célebre modelo dual de formação, presente sobretudo na Alemanha, Áustria, Luxemburgo e em parte da Suíça.

1.2.2. As Escolas Profissionais

As escolas profissionais nasceram como resposta a uma convocação social muito explícita e para procurar responder a muitas inquietações sociais e às angústias de muitas pessoas concretas, famílias, adolescentes e jovens, instituições sociais e empresas. Convocaram-nos, em primeiro lugar, os muitos milhares de alunos que reprovavam consecutivamente no ensino básico e no ensino secundário geral e eram empurrados para o abandono escolar precoce, sem qualquer qualificação profissional, sem perspetivas de uma adequada inserção socioprofissional e com uma autoestima destruída por uma instituição social tão poderosa que lhes dizia, dia após dia: tu não és capaz! Convocaram-nos muitos milhares de famílias que estavam

atónitas e muito preocupadas, não sabendo que orientação dar aos seus filhos, a braços com a sua recusa da escola, com a recusa das escolas em os acolher devidamente e com sua a falta de ferramentas sólidas de inserção socioprofissional, num contexto social de desemprego crescente entre os jovens. Procurámos, ainda, agir perante as situações repetidas de falta de qualidade e competência técnica com que muitos serviços eram prestados, onde quer que nos dirigíssemos, em toda a sociedade portuguesa. (Azevedo, 2014, p. 6)

As Escolas Profissionais foram constituídas mediante o Decreto-Lei nº 26/89, 21 de janeiro, enquanto estruturas de ensino e de formação com o objetivo de preparar os jovens, predominantemente para o mundo do trabalho. Aquando da sua criação, foram inaugurados cerca de 50 estabelecimentos nos meios rurais e urbanos do país, volvidos cerca de 4 anos já se contabilizavam 168 estabelecimentos de ensino profissional, um fator preditor do sucesso deste modelo educativo.

Do ponto de vista institucional as Escolas Profissionais materializam um novo modelo de política de educação, de organização escolar e de ação pedagógica, apresentando-se como estruturas de ensino e de formação com o objetivo de preparar os jovens, predominantemente para o mundo do trabalho. De acordo com Cabrito (1994, p. 40) “as mesmas dirigem-se prioritariamente à formação de técnicos intermédios e de profissionais altamente especializados, de acordo com as necessidades de desenvolvimento local e regional”. No plano pedagógico, as escolas profissionais inauguraram um novo ensino secundário sobretudo porque “À diferença institucional e organizacional em que apostaram (quanto à promoção, ao estatuto, à autonomia, etc.), juntaram a busca de uma diferença pedagógica que fizesse das escolas real alternativa, positiva, ao sistema regular de ensino” (...), um desenho pedagógico que compatibilizava duas apostas em simultâneo: a criação de cursos profissionalizantes, “concebidos e realizados em relação com as necessidades, interesses e oportunidades locais” e “a salvaguarda de formações de banda larga, vinculadas também, e nuclearmente, à finalidade do desenvolvimento pessoal e social” (Silva, Silva e Fonseca, 1996, p.35, citado por Azevedo, 2014, p.15). “Para vincar bem as características “fraturantes” do novo modelo, o nome ‘escolas profissionais’ foi objeto de aturada reflexão... no sentido de significar uma oferta institucional alternativa e completamente independente da tradição do ensino técnico-profissional ou tecnológico, ministrado em escolas secundárias inseridas no sistema estatal de ensino (Roberto Carneiro, 2004) ¹⁰

¹⁰ Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo (2014, pp. 15-16) destaca que,

as escolas profissionais propuseram-se prosseguir, desde a sua conceção, um modelo de ensino profissional capaz de proporcionar aos adolescentes e jovens um desenvolvimento humano global, como pessoas aptas a inserir-se de modo crítico, construtivo e personalizado na sociedade e no mercado de trabalho. As escolas profissionais foram institucionalmente desenhadas para promoverem nos alunos o gosto pelo estudo e pelo trabalho e, desse modo, para alcançarem níveis elevados de sucesso escolar.

Desta feita, o currículo das escolas profissionais foi estruturado de acordo com critérios de unidade educativa capaz de integrar teoria e prática, organização por disciplinas e por projeto, formação geral e formação profissional, escola e comunidade envolvente' (Azevedo, 2014, p. 16) e não como uma resposta prática e técnica do sistema educativo para jovens oriundos de grupos sociais desfavorecidos ou com dificuldades de aprendizagem. O plano de estudos dos cursos profissionais encontra-se estruturado em três componentes a saber, sociocultural e científica (contendo 50% da carga horária) e tecnológica e técnica (com outros 50%). A componente sociocultural é composta por duas disciplinas – Língua Materna e Língua Estrangeira – e por uma área Interdisciplinar – a “Área de Integração”. Esta área, pluridisciplinar e transversal, “de abertura para os problemas do mundo atual e para as condições e oportunidades de construção de identidades e projetos pessoais” (...) reúne saberes ancorados sobretudo na Filosofia, na Geografia, na Sociologia e na História. Para muitos dos investigadores e dos políticos, este foi um dos pilares desta inovação educacional, a par da adoção da organização modular dos programas, que estimulou um “ensino personalizado, diferenciado e apoiado por uma avaliação essencialmente formativa” (Silva, Silva e Fonseca, 1996, p. 35, citado por Azevedo, 2014, p. 16).

A adoção do “sistema modular” nasceu da necessidade de adequar os ritmos de ensino e de aprendizagem às características e capacidades dos diferentes alunos, permitindo desenvolver percursos individuais diversificados, de modo a criar condições para que todos, no final, pudessem vir a obter níveis de desenvolvimento e de qualificação equivalentes e elevados, o sucesso escolar real. A implementação da Área de Integração e do Sistema Modular recebeu por parte do GETAP, desde 1989, uma atenção muito particular. A organização modular representa um dos elementos matriciais do projeto educativo das escolas profissionais: “tratava-se de uma forma de centrar a aprendizagem sobre a pessoa do aluno; cada módulo identifica objetivos, meios e tarefas e propõe a avaliação; não há alunos deixados ‘por conta’, mas a todos se criam condições de progressão de um módulo a outro, reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino aprendizagem de cada educando; rendibilizam-se todas as aquisições feitas pelo aluno, consagrando tudo o que ele já sabe; desenvolve-se muito o sentido de responsabilidade individual e até a cooperação inter-alunos; perante as

tarefas a realizar, o aluno sabe o que fazer e torna-se claro que lhe cabe o principal papel na consecução da aprendizagem.” (GETAP, 1992, p. 15).

Contudo o seu espectro tem sido alargado e ajustado não apenas de acordo com as demandas nacionais, mas também segundo demandas internacionais/europeias, com a materialização do aumento do número de escolas e das respetivas ofertas de formação tendo em vista dar resposta à necessidade do mercado de trabalho de mão-de-obra especializada de nível intermédio. De forma paralela, esta aposta vem contribuindo para o combate ao insucesso escolar e para a prevenção do abandono escolar ao nível do ensino secundário. Segundo Azevedo (2014, p. 3) sublinha,

Esta situação tinha de ser ultrapassada sob o impulso de um cuidado trabalho das escolas e dos professores e sob os princípios da democracia, da equidade e da igualdade de oportunidades, oportunidades estas que teimavam em não florescer entre nós, mormente à medida que se caminhava de níveis elementares para níveis superiores de escolarização, do ensino primário para o ensino superior.

As escolas profissionais surgem como instituições impulsionadas pelo Estado - sendo regulamentadas mediante contratos-programa e regendo-se por princípios de autonomia pedagógica, financeira e administrativa -, em aposta na iniciativa da sociedade civil, sob a forma de parcerias locais ou sectoriais, promovida por instituições da sociedade civil várias, designadamente: câmaras municipais, empresas privadas, associações empresariais, associações sem fins lucrativos, associações patronais e sindicais, fundações). Neste domínio, a articulação e a colaboração entre as escolas profissionais e as empresas/instituições é fulcral e a sua “ação deve orientar-se para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos” (Leal de Camarinha, 2011, p. 92).

Segundo Azevedo (1991, p. 148, citado por Silva, 2013, p. 20), as escolas profissionais podem vir a ser uma alternativa de formação socialmente valorizada e um modelo educativo para maior sucesso pessoal e social, e mais desenvolvimento, participando ativamente nos processos de modernização do tecido empresarial da região. De acordo com Azevedo (1991 a, citado por Alves et al, 2001),

“O sucesso é traduzido por questões de natureza diversa, a saber, políticas, dada a necessidade de resolver os problemas da legitimidade do Sistema de Ensino; económica, pela necessidade de mão-de-obra qualificada adequável à modernização do tecido empresarial e aos “desafios de competitividade”; e ainda de natureza social, pela necessidade de diminuir o desemprego juvenil”.

Também na mesma linha de pensamento *Schumpeter* (citado por Marques, 1993, p. 27) evidencia “Trata-se de um modelo educativo inovador que procura dar “resposta

criativa/criadora às mudanças, procurando-se criar práticas que rompam com as políticas existentes".

“Embora a questão da diversificação de oportunidades de educação e formação, após a escolaridade básica de nove anos, nunca tivesse sido uma questão ideológica incontroversa, ganhava consistência, entre muitos atores sociais e políticos, a convicção de que a diversificação pós-ensino básico se impunha, em nome de um melhor desempenho dos alunos e de uma maior democraticidade e igualdade de oportunidades, como acontecia, aliás, na maioria dos países europeus”. (Azevedo, 2014, p. 5)

A finalidade das escolas profissionais são, de acordo com o estipulado no art.º 3º do DL nº 26/89, 21 janeiro, as seguintes,

preparar os jovens para a vida ativa; fortalecer a aproximação da escola e do mundo de trabalho, facultando aos alunos contato com a realidade profissional e munindo-os de experiência profissional, através da formação em contexto de trabalho; prestação de serviços à comunidade, promovendo uma valorização recíproca; dotar o país e a região, onde está inserida, de recursos humanos adequados ao seu desenvolvimento; preparar o jovem para a vida ativa ou prosseguimento de estudos numa modalidade de qualificação profissional. De referir que os cursos profissionais conferem aos alunos uma dupla certificação: qualificação do ensino secundário, possibilitando o acesso ao ensino superior, e a qualificação profissional nível IV¹¹ da União Europeia, que reconhece ao aluno a capacidade de integrar o mundo do trabalho na área técnica do seu curso.

De salientar que o desenvolvimento geográfico das escolas profissionais foi e tem sido favorecido num contexto de evolução económica e social nacional e de integração europeia, fomentando uma perspetiva de futuro e de colaboração entre todos os setores da sociedade educativa que “se mobiliza na sua globalidade para fazer face aos desafios da educação e da formação num contexto de acelerada mutação” (Carneiro, citado por Marques 1993, p. 11).

Em 2002, são reconhecidas as seguintes diferenças das escolas profissionais face às instituições públicas de ensino regular (Azevedo, 2014, p. 13),

¹¹ Recomendação do Conselho e do Parlamento Europeu, datada de 23 de abril de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (JO, nº C 111, de 6 de maio de 2008). O desenvolvimento do Quadro Europeu de Qualificações teve início em 2004 como resposta aos pedidos dos Estados-Membros, dos parceiros sociais e de outras partes interessadas relativamente à elaboração de uma referência comum que permitisse aumentar a transparência das qualificações, considerando que o desenvolvimento e o reconhecimento dos conhecimentos, das aptidões e das competências dos cidadãos são fundamentais para o desenvolvimento individual, a competitividade, o emprego e a coesão social da Comunidade; e deverão facilitar a mobilidade transnacional dos trabalhadores e aprendentes e contribuir para satisfazer as necessidades da oferta e da procura no mercado europeu de trabalho. (...) A Recomendação entrou formalmente em vigor em abril de 2008. Fixa o ano de 2010 como a data recomendada até a qual os países devem referenciar os respetivos sistemas nacionais de qualificação e o QEQ, devendo assegurar que, em 2012, os certificados de qualificações individuais contenham uma referência ao nível correspondente do QEQ. O QEQ correlacionara os quadros e sistemas nacionais de qualificações dos vários países em torno de uma referência europeia comum: os seus oito níveis de referência. Os níveis abrangem a escala completa de qualificações, desde os níveis básicos (Nível 1, por exemplo, certificado de conclusão do ensino básico), até aos níveis avançados (Nível 8, por exemplo, Doutoramentos).

Tipo de Escolas Parâmetros	Escolas Secundárias	Escolas Profissionais
Promotores de escolas	Estado	Instituições da sociedade civil e privados (nota: com exceções, caso das escolas profissionais agrícolas, em geral estatais, resultando de uma conversão de anteriores escolas secundárias agrícolas)
Modelos de administração e gestão	Direta do Estado	Autónoma
Administração do currículo	Centralizada	Descentralizada
Tipologias curriculares	Uniformes	Diversificadas (mais tarde tendencialmente uniformes)
Componente curricular predominante	Geral e académica	50% geral e científica 50% técnica e tecnológica
Sistema de progressão anual	Por disciplinas	Por unidades/módulos
Contratação de docentes	Administração Central	Escola a escola
Certificação	Cursos gerais: -Diploma do Ensino Secundário Cursos Tecnológicos:	Diploma de Técnico de ... (sem exames nacionais), com equivalência ao Diploma de Ensino Secundário

	-Diploma do Ensino Secundário e Diploma de Técnico de ... (com exames nacionais)	
--	--	--

Mediante o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, “o XIX Governo Constitucional prevê um conjunto de novas medidas dirigidas à competitividade, ao crescimento e ao emprego, nas quais se enquadra um programa de atuação para o eixo dos jovens no âmbito dos acordos sobre o reforço do ensino profissional”, criando uma rede de escolas públicas com cursos profissionais, os cursos profissionalmente qualificantes. Em face da crescente procura de alunos diplomados com um curso profissional e do aumento de alunos a procurarem cursos profissionais, as metas definidas na Estratégia de Lisboa para o ensino e formação profissional, e face à incapacidade de resposta das escolas profissionais, é alargado (por via daquele Decreto) o ensino profissional às escolas secundárias, em regime experimental, i.e., enquanto projeto-piloto (cf. Azevedo, 2014) nas áreas de mecânica e química. Nesse ano letivo, com a Reforma do Ensino Secundário, os cursos profissionais passaram a integrar o nível secundário de educação, com o reforço da diversidade da oferta e a generalização do ensino profissional nas escolas secundárias públicas. Volvidos dois anos, em 2006/2007, ocorre uma generalização dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas com a introdução da Iniciativa Novas Oportunidades, criada no âmbito da estratégia de Lisboa, onde foram estabelecidas metas para a educação no período 2005-2010, sendo destacado que no final do seu período de vigência o número de abrangidos em vias profissionalizantes correspondesse a metade do total de jovens a frequentar o ensino secundário. (Conselho Nacional da Educação, 2011, p. 66)¹².

A metamorfose operada nas escolas secundárias do ensino público, que passaram a facultar cursos do EP, “vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos” (art. 5º), originou uma maior abertura destas às necessidades do meio envolvente, valorizando “mecanismos de aproximação entre os estabelecimentos de ensino e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais ou culturais do tecido social

¹² http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao_2011.pdf

local e regional, constituindo-se, assim, como potencial fator de desenvolvimento e resultado do mesmo, no contexto de uma sociedade e economia do conhecimento e da inovação” (ME, 2003, citado por Cerqueira e Martins, 2011, p. 141). A Portaria 550-C/2004, de 21 de maio, capítulo III, artigo 8º, vinca o cuidado de adequar esta oferta formativa aos perfis profissionais atuais e emergentes.

Como constante da Tabela 2, os censos da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência em relação ao ano letivo de 2016/2017 evidenciam um incremento na procura dos cursos profissionais, registando um número de 143.879 em contraponto com o Ensino Secundário regular, com 211.646 alunos inscritos, indo ao encontro do proposto pela LBSE, 1986, onde, no art.º 19º, é sugerido que,

a formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.

Segundo refere Madeira (2006, p. 123), para além de se apresentar como uma possível resposta ao mercado de trabalho, o ensino EP,

pode constituir uma contribuição para as respostas aos problemas que subsistem, como o abandono e insucesso escolares, a dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho, os desajustamentos entre a habilitação académica e a atividade profissional (...) a componente prática do programa pode tornar a vida quotidiana na escola mais atraente para muitos jovens e contribuir para manter o interesse dos alunos em dificuldade. (OCDE, 1989, citado por Madeira, 2006, p. 125).

1.2.3. Estrutura Curricular dos cursos profissionais: Estrutura Modular

Os Cursos Profissionais são cursos do Ensino Secundário, pertencentes à vertente de percursos qualificantes de dupla certificação, que conferem um diploma de conclusão de estudos secundários e um certificado de qualificação de nível IV, de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). Como já foi destacado, o objetivo dos mesmos é preparar e integrar técnicos no mercado de trabalho após a conclusão do ensino secundário, permitindo ainda o prosseguimento de estudos em Cursos de Especialização Tecnológica ou Superiores (Diário da República, Portaria n.º 789/2009).

Os cursos profissionais têm a duração de três anos e são atualmente lecionados em escolas públicas de Ensino Secundário como em Escolas Profissionais, Públicas ou

Privadas. O seu plano de estudo é constituído por três áreas de formação, concretamente a sociocultural, a científica e a técnica, como consta no Quadro *infra* apresentado.

Quadro 1 - Plano de estudos do ensino profissional¹³

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	TOTAL DE HORAS (a) / CICLO DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Português	320h
	Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220h
	Área de Integração	220h
	Tecnologias da Informação e Comunicação	100h
	Educação Física	140h
Científica	2 a 3 disciplinas (c)	500h
Técnica	3 a 4 disciplinas (d)	1180h
	Formação em Contexto de Trabalho (e)	420h
Carga horária total/ Curso		3100h

(a) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga horária anual de forma a otimizar a gestão global modular e a formação em contexto de trabalho.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

(c) Disciplinas científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.

(d) Disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturante da qualificação profissional visada.

(e) A formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.

As componentes de formação apresentam uma estrutura curricular organizada por módulos, caracterizada de forma completa mais adiante, dada a sua expressão na promoção das aprendizagens significativas e na motivação dos alunos. Os programas das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica são elaborados pelo ME, contrariamente aos das disciplinas da área técnica, em que atualmente as escolas

¹³ <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

“propõem os programas das disciplinas da componente de formação técnica, tendo em conta o estabelecido no referencial de formação da família profissional em que se enquadra o respetivo curso” (Portaria n.º 550-C/2004). De salientar que a vertente técnica abrange uma componente de formação dual obrigatória, designada de Formação em Contexto de Trabalho (FCT) ¹⁴, *vulgo* estágio em contexto profissional, que se desenrola num contexto real de trabalho, com a supervisão e coordenação da escola e da respetiva empresa ou instituição. A FCT tem como objetivo ajustar a adequada transição do mundo escolar para o mundo do trabalho, um dos principais objetivos do sistema de educação-formação, na observância do desenvolvimento de práticas profissionais relevantes (competências técnicas, relacionais e organizacionais) consentâneas com o perfil de saída do curso profissional visado. Similarmente, estreita a aproximação dos jovens ao mundo do trabalho, mediante o estabelecimento de contactos e parcerias com empresas, contextos de trabalho e de experiências profissionais que os preparem para uma vida ativa ou para o prosseguimento dos estudos numa modalidade de qualificação profissional.

Azevedo (1991, citado por Cabrito, 1994, p. 28) refere que “Optar por uma formação alternada é apostar numa conciliação entre os imperativos do crescimento económico e do desenvolvimento do jovem enquanto cidadão”. De acordo com Cabrito, esta opção pode ainda contribuir para diminuir o desequilíbrio entre a qualificação profissional dos jovens que se apresentam no mercado de trabalho e as exigências próprias deste mercado cada vez mais exigente; aumentar os níveis motivacionais dos jovens pelos processos formativos considerando a empresa como um local bem-sucedido de formação e ainda potenciar o desenvolvimento pessoal e social dos jovens. Segundo o mesmo, este é exatamente um dos grandes desafios dos sistemas de educação/formação, pois,

(...) preparar jovens capazes de responder às alterações que vivenciamos diariamente tornou-se, então, a par do seu desenvolvimento pessoal e social, outro dos objetivos prioritários dos sistemas de educação/formação que são chamados a disponibilizar ofertas formativas que matricidas por componentes de formação sociocultural, científica e técnica se constituam como uma formação de espectro aberto potenciadora de novas aprendizagens ao longo de toda a vida profissional. (Cabrito, 1994, p. 35).

Como *suprarreferido*, os conteúdos das disciplinas das componentes de formação dos cursos profissionais apresentam uma estrutura modular, i.e., são realizados em

¹⁴ A FCT “Realiza-se em empresas ou noutras organizações, sob a forma de experiências de trabalho por períodos de duração variável ao longo da formação, ou sob a forma de estágio em etapas intermédias ou na fase final do curso” (Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro).

módulos, ou seja, unidades de formação independentes, que como Azevedo indica (s.d, p. 2)¹⁵ é,

um modelo de estruturação do conteúdo da formação que se caracteriza pela divisão de um dado programa em pequenas unidades autónomas ou semiautónomas de aprendizagem, organizadas operacionalmente, com fortes repercussões quer nas metodologias de aprendizagem e na avaliação quer na organização escolar.

A estrutura modular, reconhecida como um dos elementos matriciais do projeto formativo das escolas profissionais¹⁶, apresenta-se, como indica Orvalho e Alonso (2009, p. 2997) como “uma organização do currículo aberta e flexível, capaz de dar resposta aos desafios da formação profissional do mundo contemporâneo”. De salientar que segundo Marques (1993, p. 46), a estrutura modular tem como premissas e apresenta as seguintes vantagens,

a contextualização do processo de ensino-aprendizagem nas próprias escolas e a promoção da diversidade da oferta de formação, respeitando a diversidade de interesses dos alunos, observando e rentabilizando aquisições realizadas pelos mesmos em sala de aula, em situações reais de trabalho e/ou de vida. Também, o seu sistema de avaliação privilegia a aproximação formativa, a fim de “facilitar a progressão na aprendizagem a ritmos mais adequados a itinerários de formação diversificados. (...) a estrutura modular apresenta a vantagem de ser um processo fundamentalmente centrado no aluno, em que são valorizados os diferentes ritmos de aprendizagem, são reconhecidas competências pessoais adquiridas em contextos de vida anteriores, o aluno pode gerir o seu próprio percurso, existe alguma facilidade de progressão escolar, pois “tudo o que é realizado com sucesso é capitalizado no percurso formativo”, e é incentivada a promoção de competências de autonomia, iniciativa e responsabilidade, entre outras.

Pelo exposto se verifica que a estrutura modular evidencia a flexibilidade na gestão do currículo por parte do docente, sendo a transmissão de conteúdos feita de acordo com um ritmo diferenciado e de reorganização - eventualmente necessários dados os diferentes ritmos de aprendizagem -, e permitindo o ajustamento de módulos entre si, bem como a sua diferenciação de acordo com o nível de escolaridade e de qualificação profissional a que correspondem.

O modelo da estrutura modular é apontado como um “modelo de ensino inovador, flexível e autónomo, proporcionando o enriquecimento teórico e prático e fomentando a

¹⁵ “Os cursos ministrados pelas Escolas Profissionais serão organizados, de preferência, em módulos de duração variável, combináveis entre si, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados” (Decreto-Lei n 26/89 (21 Janeiro, art.º 9, ponto 1 - constituição das Escolas Profissionais).

¹⁶ <http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/0340629760zagagem%20assente0001.pdf> – Acedido a 11 de Julho de 2018.

manutenção da motivação dos alunos” na e para a aprendizagem. Como Silva, Silva e Fonseca (citado por Orvalho e Alonso, 2009, p. 2998) destacam,

A diferença pedagógica fez das escolas profissionais uma real alternativa, positiva, ao sistema regular de ensino”, o que se traduziu em elevadas taxas de sucesso e de empregabilidade dos alunos certificados por estas escolas, quando comparados com os alunos dos cursos regulares e tecnológicos das escolas secundárias.

A diferenciação pedagógica estruturada de acordo com as premissas da estrutura modular permite ao docente manter um ritmo de progressão determinado de acordo com as aprendizagens do aluno e criar dispositivos pedagógicos e organizativos consentâneos com as mesmas de forma a promover os conteúdos de aprendizagem da sua disciplina. Esta “progressão individualizada e flexível” (cf. Alonso e Orvalho, 2009) motiva os alunos na aprendizagem e para a aprendizagem.

A investigação - ação de Orvalho e Alonso (2009, p. 18), de estudos de caso em duas escolas públicas com ensino profissional da região norte estuda e reflete sobre os fatores críticos de sucesso escolar nos cursos profissionais, constituídos pela Reforma do Ensino Secundário de 2004, nas escolas secundárias públicas. No mesmo, também é investigada a forma como a estrutura modular está a ser apropriada pelos professores e desenvolvida nas escolas – que planos de intervenção e melhoria de aplicação da estrutura modular será necessário introduzir, tendo em vista uma sintonia entre as práticas organizativas, pedagógicas e de avaliação em coerência com o modelo curricular, em concordância com os princípios psicopedagógicos social construtivistas, de modo a favorecer o sucesso educativo dos alunos. Na sua investigação, destacam os seguintes constrangimentos ao sucesso do ensino profissional: “apresenta como objetivo hegemónico a preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos de nível superior, em detrimento de um modelo compatível com o modelo curricular de estrutura modular definida para os cursos profissionais”; organização das turmas sem uma seleção/entrevista prévia dos alunos ajustada a cada curso profissional; número de alunos por turma elevado (18- 26 alunos em relação ao valor inicial de 15 alunos); organização da escola não compatível com a flexibilidade da estrutura modular; avaliação essencialmente sumativa e centrada na aquisição de conteúdos; falta de criação de redes de escolas, de maneira a evitar o desperdício e potenciar os recursos locais e regionais; regulamentos internos e regulamentos dos CP ainda não ajustados às especificidades do ensino profissional. Como foi acima referido, trata-se de um estudo de caso em duas escolas públicas com ensino profissional, não podendo por tal generalizar-se para a população,

contudo o mesmo evidencia pistas importantes sobre a adaptação das escolas públicas ao desafio de lecionar cursos profissionais num modelo pedagógico distinto. Cumulativamente, e comparativamente com o ensino regular, o estudo destaca a maior taxa de sucesso dos alunos do ensino profissional, isto apesar da canalização de alunos com percursos marcados pelo insucesso para este tipo de ensino, maioritariamente pertencentes a classes socioeconómicas desfavorecidas. Em face de um modelo distinto do seu, e impulsor do sucesso do ensino profissional, as escolas secundárias evidenciam dificuldades de adaptação, como refere Orvalho e Alonso, entre outros fatores, a organização da escola não é compatível com a flexibilidade da estrutura modular dos cursos profissionais.

1.2.4.A Prova de Aptidão Profissional

A Prova de Aptidão Profissional, abreviadamente designada por PAP, faz parte integrante de todos os cursos profissionais de acordo com o Decreto-lei 4/98, de 8 de janeiro. A PAP é regulada pela Portaria 74-A / 2013, de 15 e 3 fevereiro, pelo Decreto-lei 139 / 2012, de 5 de julho. A Prova de Aptidão Profissional dos cursos ministrados nas Escolas Profissionais rege-se ainda por regulamentos específicos relativos a cada curso. A PAP consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto, consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de saberes e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do jovem. (Artigo 2º). De acordo com o Artigo 3º, a PAP faz parte integrante do curso profissional e é realizada pelos alunos no 3º ano devendo assumir uma natureza de projeto transdisciplinar integrador de todos os saberes e capacidades. Consoante a natureza dos cursos, a PAP consiste na realização, apresentação e defesa perante um júri de a) Um projeto consubstanciado num produto material ou intelectual; b) Uma intervenção; c) Uma atuação. 3. A PAP deve ser encarada como estruturante do futuro profissional do jovem na medida em que deve: a) Resultar num produto tecnicamente relevante, pela sua utilidade, criatividade e qualidade; b) Constituir um produto acabado ou demonstrativo e passível de aplicação; c) Permitir demonstrar a perceção e preparação do aluno para as necessidades concretas do exercício profissional na área onde se integrará; d) Fomentar a criatividade, a autonomia, a inovação, o espírito de iniciativa, a responsabilidade e a capacidade de relacionamento,

em todas as fases do processo; e) Funcionar como uma oportunidade de demonstrar aos potenciais empregadores a capacidade do aluno para um desempenho profissional rigoroso e certificar o seu grau de conhecimento técnico.

A PAP é realizada, apresentada e defendida individualmente. Dada a natureza do projeto, poderá o mesmo ser desenvolvido em equipa, desde que, em todas as suas fases e momentos de concretização, seja visível e avaliável a contribuição individual específica de cada um dos membros da equipa. O projeto será obrigatoriamente acompanhado por um, ou mais professores. A Escola pode definir anualmente um “Tema” genérico, no qual os projetos terão, obrigatoriamente, de se inserir. (Regulamento Prova Aptidão Profissional 2015)¹⁷.

1.2.5.A Estratégia de Lisboa 2010: compromissos e metas

Em março de 2002, no âmbito de uma reunião mantida em Lisboa, o Conselho Europeu acordou que, em face da globalização e dos desafios colocados por uma nova economia, estruturada no conhecimento, a União Europeia se encontra num ponto de viragem relevante. Desta forma, foi lançado o programa “Educação e Formação 2010”, que se apresenta como um programa de ação e desenvolvimento que tem como pretensão tornar a União Europeia mais coesa e competitiva com vista a enfrentar com sucesso os desafios de um mundo sem fronteiras em constante devir. De acordo com Antunes (2005, p. 129, citado por Dias, 2012, p. 26), o programa “Educação e Formação 2010” constituiu-se como um “conjunto de objetivos, assumidos pelos estados subscritores, para os sistemas educativos e de formação do conjunto dos países envolvidos, a serem prosseguidos através da cooperação política.”.

Em 2001, a Comissão Europeia, apresentou o primeiro relatório em que estabeleceu três objetivos estratégicos para os sistemas de educação e de formação:

- 1.º- Aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na UE;
- 2.º- Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação;
- 3.º- Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação (Conselho Europeu, 2002, p. 4).

¹⁷ Vide Portaria n.º 74-A/2013, de 14 de fevereiro, que estabelece as regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos profissionais, definindo, na Secção II do Capítulo II (artigos 17 a 20) as condições de realização, organização e desenvolvimento da Prova de Aptidão Profissional (doravante designada por PAP).

No ano seguinte, com base naqueles primeiros objetivos o Conselho Europeu de Barcelona aprovou o programa «Educação e Formação 2010», no contexto da Estratégia de Lisboa, definindo os seguintes objetivos, a alcançar até 2010, nas áreas da educação e formação:

- 1º. Atingir a máxima qualidade na educação e na formação e assegurar que a Europa seja reconhecida, à escala mundial, como uma referência pela qualidade e relevância dos seus sistemas e instituições de educação e de formação;
- 2º. Garantir que os sistemas de educação e de formação na Europa sejam suficientemente compatíveis para permitir que os cidadãos transitem de um sistema para outro e tirem partido da sua diversidade;
- 3º. Assegurar que os detentores de qualificações, conhecimentos e competências adquiridos em qualquer parte da UE tenham a oportunidade de obter o seu reconhecimento efetivo em todos os Estados-Membros para efeitos de carreira e de prosseguimento da aprendizagem;
- 4º. Garantir que os europeus de todas as idades tenham acesso à aprendizagem ao longo da vida;
- 5º. Abrir a Europa à cooperação, reciprocamente benéfica, com todas as outras regiões e assegurar que ela seja o destino preferido dos estudantes, académicos e investigadores de outras regiões do mundo”. (Conselho Europeu, 2002, p. 5)

Em face da concretização dos supra elencados objetivos foi definido e introduzido o “Método Aberto de Coordenação”, que “exclui quer a imposição dos fins quer a definição das medidas concretas a serem implementadas, assentando no compromisso político entre os Estados e na autonomia destes quanto às vias de consecução dos objetivos acordados” (Antunes, 2005, p. 130). Tratando-se de um método de elaboração e desenvolvimento da política pode-se constituir como fomentador de mudanças relevantes, “fica instituída uma matriz de políticas, definida por objetivos assumidamente com o alcance de uma década, cuja prossecução será avaliada com base em resultados medidos segundo parâmetros e indicadores, geralmente de natureza quantitativa e cuja relevância ou relação com os objetivos são postuladas mais do que demonstradas”. (Antunes, 2005, p. 130). Ou seja, os objetivos são as políticas de educação e formação dos Estados envolvidos, visando modelá-las de modo a atingir as prioridades definidas pela União Europeia para a mesma área.

1.2.6. A reforma do ensino secundário de 2004 (2004-2010)

O processo de reforma do ensino secundário foi iniciado em 2000, mediante a Lei Orgânica do Ministério da Educação, que apresenta este nível de ensino como um dos objetivos estruturais da reforma da educação. Este processo tem “sido marcado por

sucessivas alterações quer no que respeita à natureza deste nível de ensino, quer no que se prende com a estrutura curricular que deve orientar a organização das diferentes vias de formação de ensino secundário”. (CNE, Parecer 1/2007 - Diário da República, nº 132 - II Série, 11 de julho de 2007).

Em 2004, mediante o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, foram definidos os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens, tendo a reforma do ensino secundário começado a materializar-se a partir desse ano letivo (2004-2005), no 10º ano, e mais tarde, em 2007, um primeiro ciclo de estudos com a sua aplicação ao 12º ano. No Decreto foram vinculados os princípios de “formação e qualificação dos jovens; e combate ao insucesso e abandono escolares” (Cerqueira e Martins, 2011, p. 141), facto que impulsionou a alteração da geografia curricular do ensino secundário, perante a evidência de expandir a oferta dos cursos profissionais, ministrados em exclusivo pelas Escolas Profissionais desde a década de 1980, ao sistema de ensino regular.

Mediante o Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro (ponto 2) foi estipulado que,

Diretamente reclamado pelo desafio da qualificação dos recursos humanos em termos conforme ao papel de Portugal na União Europeia e no mundo e às necessidades da competitividade da economia global, a integração entre as políticas e os sistemas de educação e as políticas e os sistemas de formação ao longo da vida. Esta integração visa prosseguir objetivos, quer de qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à sua transição adequada para a vida ativa, embora preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e das vias gerais da educação escolar de carácter universal e contrariando a tendência para a inserção precoce dos jovens na vida ativa, quer do desenvolvimento da aquisição de aprendizagens por adultos, num modelo de formação ao longo da vida.

Pelo exposto se verifica que a reforma do ensino secundário foi estruturada numa consolidação do ensino profissional no sistema de ensino regular. O documento orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional, datado de 2003, estipulou que este tipo de ensino se constitui como um “subsistema de ensino em clara trajetória de consolidação, integrando-se no sistema do ensino secundário, no qual fez prova da sua relevância, como modalidade especial de educação dirigida à qualificação profissional inicial dos jovens” (Ministério da Educação, 2003, p. 5). Com a finalidade de formar os jovens para integrar o mundo do trabalho, foi então definida uma estrutura curricular modular e a vertente predominantemente técnica e prática de aprendizagem nesta vertente de ensino.

A extensão do ensino profissional ao sistema regular de ensino permitiu colmatar as lacunas de formação secundária de sucesso por parte de alguns alunos que não conseguiam aceder a este tipo de formação nas Escolas Profissionais, a maioria das quais de natureza privada (*cf.* Azevedo 2003). Deste modo, a introdução desta vertente de ensino nas instituições escolares públicas permitiu um alargamento da oferta curricular ao meio envolvente, potenciando os “mecanismos de aproximação entre os estabelecimentos de ensino e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais ou culturais do tecido social local e regional, constituindo-se como potencial fator de desenvolvimento e resultado do mesmo, no contexto de uma sociedade e economia do conhecimento e da inovação” (Ministério da Educação, 2003, p. 8).

1.2.6.1. Programa Novas Oportunidades e Expansão dos Cursos Profissionais

O Programa Novas Oportunidades foi uma iniciativa do Governo então vigente, integrada no “Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego 2005-2008”, por sua vez um programa estratégico, integrado no contexto da União Europeia, que visa o desenvolvimento de Portugal face aos desafios colocados pela economia e pela sociedade globalizada em que tem de competir e se quer afirmar. O Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego 2005-2008 apresenta-se como

Um guia para a concretização duma estratégia nacional de reformas e modernização concebida no quadro das referências e prioridades da Estratégia de Lisboa, assumindo-se como uma resposta global às linhas de orientação aprovadas pelo Conselho Europeu, (...) e às prioridades identificadas pela Comissão Europeia para Portugal no Quadro da elaboração do Plano Nacional de Reformas, designadamente a sustentabilidade das contas públicas e do *deficit* externo, a investigação e desenvolvimento e a inovação, a concorrência nos serviços, o emprego, a organização do mercado de trabalho, a educação e a formação ao longo da vida. Enquadra em particular o Programa de Estabilidade e Crescimento na dimensão Macroeconómica, o Plano Tecnológico na dimensão de competitividade e qualificação, e o Plano Nacional de Emprego na dimensão emprego. Visão: Colocar Portugal de novo no centro do processo de desenvolvimento à escala da União Europeia e à escala Global, promovendo o crescimento e o emprego através da melhoria da qualificação das pessoas, das empresas, das instituições, dos territórios, do desenvolvimento científico e do reforço da atratividade, da coesão social e da qualidade ambiental. (Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego -2005-2008, outubro de 2005, pp. 4-5)

A Iniciativa Novas Oportunidades (INO) visou o objetivo de combater os baixos níveis de formação e qualificação, nomeadamente da população ativa, e assentou em dois pilares: fazer do ensino profissionalizante de nível secundário uma verdadeira e real

opção, segundo elevar a formação de base dos ativos. A Iniciativa Novas Oportunidades foi apresentada em 2005 como uma ação conjunta do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação visando,

Contribuir para a redução da distância que separa Portugal dos países mais desenvolvidos em matéria de qualificação de base da população portuguesa, através da generalização do ensino secundário, transformando-o em patamar mínimo de qualificação dos portugueses. Nesse sentido foram consideradas duas vertentes: por um lado, evitar o insucesso escolar e a saída precoce do sistema educativo e, por outro lado, reconquistar a população adulta ativa pouco escolarizada. A Iniciativa resulta da aposta do Governo em envolver um número crescente da população em atividades de educação e formação, nomeadamente pela diversificação dos percursos educativos e formativos, pelo reforço das vagas de carácter profissional e pela promoção de um percurso escolar com maior sucesso educativo e constitui também uma resposta, já em curso, ao desafio lançado pelo Conselho Europeu da Primavera de 2006, no sentido de melhorar a situação dos jovens no mercado de trabalho e reduzir significativamente o desemprego juvenil. (Estratégia de Lisboa – Portugal de Novo – PNACE (2005-08) Relatório do 1º ano de execução, outubro de 2006, p. 35)

Os objetivos definidos visaram o reforço e o alargamento da oferta educativa e formativa de dupla certificação a toda a população, incluindo os alunos ainda integrados no sistema de ensino ou à procura do primeiro emprego. “No domínio da educação e formação, a INO compreende duas grandes metas: 1. fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos, 2. encaminhar metade dos jovens do ensino secundário para vias profissionais de dupla certificação (cursos profissionais, cursos do sistema de aprendizagem, cursos de educação e formação, cursos tecnológicos e cursos de ensino artístico), abrangendo 650 mil jovens até 2010.” (Torres e Araújo, 2010, p. 1120).

No final de 2017, mediante o Decreto-Lei 396/2007, de 31 de dezembro, foram introduzidas alterações na formação inicial, designadamente a substituição dos cursos tecnológicos e dos cursos artísticos especializados por cursos profissionais e a introdução de cursos Profissionais nos estabelecimentos de ensino secundário da rede do Ministério da Educação, que por sua vez permitiu atingir o objetivo de integrar aquela franja de alunos, no ensino secundário, nas vias profissionais. No mesmo Decreto, foram definidas linhas de ação de alteração das estruturas curriculares e das cargas horárias dos cursos de natureza profissionalizante com vista para garantir racionalização na utilização dos recursos da educação disponíveis,

a harmonização das ofertas que confirmam o mesmo grau de ensino o nível de qualificação observando-se, contudo, o princípio da especificidade de cada um. Criar, de forma gradual, condições de permeabilidade entre as ofertas e sistemas de educação e formação, permitindo que o percurso de formação possa ser iniciado num determinado curso e concluído noutra, através de um processo célere de equivalência

ou mecanismo de reconhecimento das competências adquiridas. Assegurar uma gestão integrada da rede de estabelecimentos de ensino e formação de modo a promover a eficácia na cobertura do território nacional. (Torres e Araújo, 2010, p. 1121)

Pelo exposto se verifica que a INO teve como foco o aumento das qualificações profissionais, “estruturadas numa oferta relevante de formação inicial e contínua, ajustada às necessidades das empresas e do mercado de trabalho, tendo por base as necessidades atuais e emergentes das empresas e dos sectores económicos” (Decreto-Lei 396/2007, artigo 2.º, número 1, alínea d). Desta forma impôs enquanto programa mobilizador de consolidação das ofertas profissionalmente qualificantes, tendo operado uma campanha agressiva, mas eficiente e de grande alcance, junto da opinião pública, que tem vindo a criar uma imagem mais positiva deste tipo de ensino (*cf.* Cerqueira e Martins, 2011). Contudo, esta imagem alterou-se no decurso do encerramento de muitos Centros Novas Oportunidades, em 2012, em resultado de uma avaliação feita, sem existir até agora um programa substituto, embora o programa do XIX Governo Constitucional, refira que será feito um redimensionamento dos Centros Novas Oportunidades, que serão denominados Centro para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP). As certificações deixarão de ser feitas por estes centros, passarão a ser asseguradas por entidades formadoras certificadas, no caso da certificação profissional, ou pelas escolas, no caso da certificação escolar, a missão dos CQEP alarga-se para a orientação e aconselhamento de jovens e de adultos em matéria de ensino, com enfoque para o ensino profissional.

1.2.6.2. Os Cursos Profissionais nas Escolas Secundárias Públicas

O alargamento do Ensino Profissional, de forma gradual até 2010, às escolas secundárias integradas na rede pública de estabelecimentos de ensino, foi um compromisso definido no Programa Novas Oportunidades - Aprender Compensa, com vista a capitalizar os resultados positivos das Escolas Profissionais. Este alargamento gradual cumpriu-se no decurso do período de vigência deste programa, segundo as metas indicadas, para que todas as escolas secundárias públicas, em 2010, integrem na sua oferta formativa os cursos profissionais.

Desta forma, no ano letivo 2004/2005, integrado na reforma do Ensino Secundário publicada pelo Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março - na sequência da suspensão da

anterior “Reforma do ensino secundário” (em 2002) e da criação dos “Documentos Orientadores”, neste caso, da “Revisão Curricular do Ensino Profissional”-, os cursos profissionais (idênticos aos das Escolas Profissionais) passam gradualmente a integrar as ofertas formativas das escolas de rede estatal “integrante do nível secundário de educação, assistindo-se a um crescimento explosivo e acelerado desta oferta de formação inicial nas escolas secundárias públicas, deixando o ensino profissional de ser, assim, uma modalidade especial de educação, para fazer parte integrante da diversidade de ofertas qualificantes de dupla certificação do ensino secundário de educação” (Orvalho e Alonso, 2009, p. 2998). Como destaca Azevedo (2014, pp. 34-35), “após o ano letivo 2006/2007 dá-se um crescimento muito rápido, de tal modo que, em 2008/2009, pela primeira vez, o número de alunos matriculados em cursos profissionais nas escolas secundárias é superior ao dos alunos das escolas profissionais, onde se mantém num crescimento lento e gradual. Esta mudança de orientação política é considerada como “uma estratégia de aceleração da qualificação dos portugueses”, no âmbito da “Iniciativa Novas Oportunidades”, sustentada, deste modo, pelo novo Governo (2005-2009):

- (i) Porque é necessário aumentar a escolarização da população com o nível secundário superior (“a melhor resposta para os inaceitáveis níveis de insucesso e de abandono escolares que ainda temos”) e isso só se consegue diversificando as oportunidades de formação das escolas secundárias;
- (ii) Por uma necessidade de qualificar profissionalmente os jovens e prepará-los para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo;
- (iii) Porque o Governo pretende que “as vias profissionalizantes representem, em 2010, metade do total de vagas ao nível do ensino secundário” (Governo, s.d.).

Com base no emanado por aquela via legislativa (Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março), o Ministério da Educação iniciou um processo, inicialmente lento, de migração dos cursos profissionais para as escolas secundárias, sendo os primeiros os de Mecânica e Química. Azevedo (2014, p. 36) aponta que,

Primeiramente, estabeleceu algumas alterações ao modelo curricular de 1998, aplicado ao ensino secundário, e determinou uma nova matriz para os cursos profissionais, em que reduz 500h à carga horária da formação trienal. Esta redução foi muito criticada, porque retirou boa parte da capacidade formativa destes cursos, quer pelas escolas, quer pelos sindicatos, quer ainda pelo Conselho Nacional de Educação. Na sequência destas mudanças, surgem a Portaria 550-C/2004, de 21 de maio e o Despacho 14758/2004, de 30 de junho, que definem o modo como os cursos profissionais devem ser oferecidos nas escolas secundárias, para já experimentalmente, para os anos de 2004/2005 a 2006/2007, nomeadamente as condições em que tal pode ocorrer, desde as pedagógicas às socioeconómicas, estabelecendo exaustivamente as funções dos órgãos de gestão pedagógica dos “novos” cursos. Nesta fase, o Conselho Nacional de Educação “aplaude” genericamente a iniciativa e recomenda que se inicie o processo “experimentalmente

e de modo muito controlado” e que se deem às escolas secundárias “com perfil para a promoção de cursos profissionais, condições idênticas às atribuídas às escolas profissionais para o lançamento, o desenvolvimento, a gestão e a execução dos seus cursos. (CNE, 2004, p. 6)

Azevedo (2014, p. 36) refere que a Iniciativa Novas Oportunidades (2006-2010) vem introduzir de novo e corresponde a uma alteração profunda, face a estas perspetivas de alteração gradual da situação. O novo Governo (2005-2009) afirma de modo inequívoco, pela nova Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, que pretende “alargar o ensino profissional às escolas secundárias integradas na rede pública de estabelecimentos de ensino (...) prevendo-se uma expansão gradual desta oferta (...) e em 2010 todas as escolas secundárias públicas deverão integrar na sua oferta cursos profissionais” (Governo, s.d., p. 17). Em paralelo, propõe “uma gestão integrada da rede de estabelecimentos de ensino e de formação”, de modo a garantir a “eficácia” e uma maior “racionalização na utilização dos recursos” (Governo, s.d., p. 18). Desta feita, em 2011/2012, a relação entre as ofertas de ensino profissional, dentro do nível secundário, é mais expressiva: cerca de 66.000 nas escolas secundárias e cerca de 43.000 nas escolas profissionais, uma mudança diretamente relacionada com o processo de substituição gradual dos cursos tecnológicos pelos cursos profissionais nas escolas secundárias.

A generalização dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas acontece no ano letivo 2006/2007, num total de 14572 (GEPE, 2011) alunos inscritos nos cursos profissionais, no ano letivo 2009/2010 este valor sobe para 65338 (GEPE, 2011), num universo de 107266 (GEPE, 2011), alunos matriculados neste tipo de formação. No ano letivo 2011/2012 frequentavam os cursos profissionais 91.000 alunos, 60,3% nas escolas secundárias públicas e 39,7% nas escolas profissionais. Estes dados permitem concluir que a “frequência de cursos profissionalizantes por parte de jovens se aproximou dos valores previstos, sobretudo à custa de um incremento considerável nos cursos profissionais, a que não terá sido alheia a estratégia de alargamento da oferta às escolas públicas” (CNE, 2011, p. 66).

Contudo, a implementação dos cursos profissionais nas escolas secundárias evidencia algumas dificuldades, como aponta Azevedo (2010, p. 27), “não é fácil copiar numa “escola secundária, o “*ethos*” de uma escola profissional, desenvolvido através de um árduo trabalho ao longo de vinte anos, sendo além disso, desde a sua origem, uma instituição que nasceu muito diferente, com outra marca institucional e educacional”. A experiência demonstra que o sucesso dos cursos profissionais é, nas mais das vezes, o

fruto do trabalho das escolas profissionais, e na sua trasladação para a rede pública foi de certa forma negligenciada a formação dos dirigentes e agentes educativos, os professores.

Em face do imperativo de integrar os cursos profissionais na sua oferta curricular, diversas escolas secundárias públicas acabam por “criar caixotes do lixo” para onde empurram os adolescentes e jovens com maiores dificuldades de aproveitamento escolar até ao 9º ano. A isto, chama-se empurrar o lixo para de baixo do tapete, ou seja, incapacidade escandalosa de enfrentar educativamente as dificuldades de aprendizagem de alunos” (Azevedo, 2010, p. 28). Tal resulta numa descredibilização do ensino profissional que, até então, tinha-se afirmado, na sociedade portuguesa, como um tipo de formação capaz de formar jovens capacitados para integrarem o mercado de trabalho e desenvolverem economicamente o país.

Tendo em vista a credibilização e valorização deste tipo de formação foi constituída, em 2012, a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, (ANQEP, I.P.), “instituto público integrado na administração indireta do Estado, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições, sob a superintendência e tutela conjunta dos Ministérios da Educação, e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, em coordenação com o Ministério da Economia”. A ANQEP, I.P. “tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências”. Como refere o presidente, Gonçalo Xufre (2012), “os cursos profissionais não são limitativos”, têm de ser uma alternativa de sucesso, capaz de atingir a meta estabelecida pelo Governo, que refere que 50% dos alunos do secundário devem frequentar o ensino profissional.

1.2.7. ANQEP, I.P: “Somos Ensino Profissional”

A publicação "Somos Ensino Profissional", lançada em 2016, resulta de uma parceria entre a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) e o Fórum Estudante, tendo como objetivo valorizar socialmente e conferir visibilidade ao Ensino Profissional, um dos desafios dos Estados-Membros no que respeita à cooperação europeia em matéria de educação e de formação profissional. Como salienta Gonçalo Xufre Silva, Presidente do Conselho Diretivo da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, (“Somos Ensino Profissional”, 2016, p. 7), “Um

país com melhor ensino profissional é, atualmente, por todos os estudos reconhecido como um país com mais capacidade competitiva, economicamente mais sustentado, com melhores empregos e com níveis mais elevados de inclusão social”.

Na publicação apresentam-se narrativas sobre os percursos de vida (escolares e profissionais) de 20 jovens adultos que frequentaram o Ensino Profissional, provenientes de diferentes áreas e regiões do país, e que foram empossados Embaixadores do Ensino Profissional numa cerimónia simbólica, realizada em julho de 2015, a bordo de um cruzeiro no Tejo, o ‘Cruzeiro do Ensino Profissional’. Este conjunto de narrativas traduz uma vasta riqueza ao nível das vivências, tal como é indicado no prefácio (“Somos Ensino Profissional”, 2016, p. 9), “Num dia, apontávamos no caderno planos para a modernização do tecido industrial de Paços de Ferreira. No seguinte, ouvíamos juras de amor eterno ao Alentejo. Em breve, faríamos uma entrevista entrecortada pelo som de um corta-relva, nas bancadas do Estádio da Luz”. Todas as narrativas apresentam como lugar-comum as tendências positivas do Ensino e Formação Profissional nos percursos de vida dos Embaixadores, “Em todas as histórias de vida surgiam traços comuns: a motivação que nasceu da abordagem prática; as competências transversais que foram fomentadas; as oportunidades que foram criadas; a facilidade de adaptação ao ensino superior”. (“Somos Ensino Profissional”, 2016, p. 9).

O balanço destas narrativas põe em evidência os benefícios desta via de ensino secundário (que confere o 12º ano, bem como competências para o exercício de uma determinada profissão) nos percursos de vida daqueles Embaixadores, quer no daqueles que enveredaram apenas pela vida profissional, quer no daqueles que conjugaram com percursos académicos mais longos. Como refere Gonçalo Xufre Silva (“Somos Ensino Profissional”, 2016, p. 5),

Este facto é revelador de uma das principais características do Ensino Profissional: potencia atitudes e fornece conhecimentos e saberes que são determinantes para o desenvolvimento de projetos de vida bem-sucedidos, mesmo em contextos, como o atual, de obsolescência muito rápida de competências.

A singularidade de cada narrativa, em termos de área profissional e de área geográfica, contrasta com uma evidência comum, a relevância do ensino profissional na vida dos seus protagonistas, apresentando-se deste modo o Ensino Profissional como uma via de ensino valorizada e dignificada socialmente, com ‘percursos qualificantes que contribuem para o aumento do emprego, da competitividade, da coesão social e do bem-

estar geral'. Como destaca Gonçalo Xufre Silva, ("Somos Ensino Profissional", 2016, pp. 6-7),

(...) estes jovens foram os rostos que ajudaram a lançar o primeiro movimento social dinamizado pela ANQEP, denominado "Somos Ensino Profissional". Com o lançamento deste movimento procurámos (...) veicular as mais-valias e a relevância da opção por um curso de nível secundário de dupla certificação. Muito embora estes cursos tenham atingido, nos últimos anos, uma grande expressão em Portugal (correspondendo a cerca de 48% dos alunos matriculados no ensino secundário), ainda são, por muitos, encarados como cursos de segunda opção, o que contrasta com o seu real valor. Se nos detivermos apenas na certificação que conferem, constata-se que os alunos que os finalizam são posicionados um nível acima (nível 4) ao proporcionado pelos cursos tradicionais, que apenas preparam para o acesso ao ensino superior (nível 3). Além disso, apresentam uma matriz curricular mais completa, que agrega uma componente sociocultural, outra científica e ainda uma técnica, na qual ganha destaque a formação em contexto de trabalho (vulgarmente designada por "estágio"). Esta última componente é, muitas vezes, um fator distintivo, pois garante ao jovem um contacto real e antecipado com o mercado de trabalho, através do qual este jovem poderá perceber o que é estar numa empresa e responder a desafios concretos e autênticos. Outro fator que faz a diferença reside na elaboração das provas finais (que na modalidade dos cursos profissionais assumem a designação de "Provas de Aptidão Profissional"). Nestas provas, os alunos são levados a conjugar todas as aprendizagens adquiridas durante o curso na elaboração de um projeto final (muitas vezes inovador) que, para poder ser validado, necessita de ser defendido perante um júri que integra elementos externos à escola. Para além de competências e saberes associados ao perfil profissional do curso correspondente, tudo isto confere aos alunos à vontade, confiança, capacidade de resolução de problemas, aptidão empreendedora e sentido crítico que, hoje em dia, são encarados como aspetos potenciadores de uma melhor transição da escola para o mercado de trabalho, elevando o seu nível de empregabilidade (não só no momento de conclusão do curso, mas também, mais tarde, nas transições que sucedem na vida profissional, ao longo da vida). São todos estes aspetos, que sobressaem nas histórias de vida que estes jovens embaixadores contam e que ajudam a construir narrativas carregadas de significado e de realidade, que nos fazem fazer crer nas potencialidades do ensino profissional.

1.2.7.1. "Somos Ensino Profissional": Embaixadores do Ensino Profissional

Tal como foi referido, na publicação "Somos Ensino Profissional" constam narrativas dos 20 "Embaixadores do Ensino Profissional", protagonistas de vivências nesta via de ensino, em diferentes escolas e cursos do nosso país. Nas reportagens, sobretudo desenvolvidas pelo Fórum Estudante, é sublinhado o caráter de flexibilidade de oferta e a especificidade dos ensinamentos desta opção educativa e formativa, facto que contribuiu para a motivação e realização pessoal, académica e profissional dos ditos Embaixadores. Tal como é destacado, "Em todas as histórias de vida surgiram traços comuns: a motivação que nasceu da abordagem prática; as competências transversais que foram fomentadas; as oportunidades que foram criadas; a facilidade de adaptação ao ensino superior". De entre as narrativas apresentadas, apresentam-se abaixo as de cinco

Embaixadores do Ensino Profissional, entre as quais a de uma ex-aluna da Escola Profissional alvo na presente investigação.

I. Miguel Van Uden, Curso Profissional de Técnico de Comércio

Miguel van Uden integrou a primeira turma da Escola de Comércio de Lisboa (ECL), em 1989. Para tal, desistiu de um curso de desporto de nível secundário, entrando numa opção que considerou “mais adequada” ao seu perfil. Depois de completar o curso, e após 10 anos a trabalhar por conta de outrem, chegaria a ânsia pela liberdade de “fazer outras coisas”. Essa autonomia surgiria através de um projeto a três, nascido e criado na Avenida da Liberdade: o Café 3. Um espaço que foi a “antecâmara” dos hambúrgueres H3, fundados em 2007 e estreados no Centro Comercial Monumental, na Praça Duque de Saldanha. Avaliando a escolha pelo Ensino Profissional, mais de 20 anos passados, o empresário assegura não ter dúvidas: “sinto que foi uma boa decisão”.

O dia é fácil de relembrar e Miguel van Uden tem a data na ponta da língua: “7 do 7 de 2007”. Foi o dia em que o primeiro restaurante H3 abriu portas, no Centro Comercial Monumental, na Praça Duque de Saldanha, em Lisboa. O conceito era inovador e seguia tendências ainda pouco exploradas em Portugal, como o Hambúrguer Gourmet ou a *Not So Fast Food*. Por essa razão, lembra o sócio fundador, houve espaço para as dúvidas normais de quem faz uma nova aposta. Oito anos depois, no interior do seu gabinete decorado com diversos momentos da história do H3, recorda, entre sorrisos: “Chegámos a pensar – ‘hambúrgueres? Mas será que as pessoas vão comer hambúrgueres?’. Ao almoço, foram vendidos 80 hambúrgueres – um número que, “na altura, foi ótimo”. “Hoje em dia vender 80 almoços é quase um desastre”, realça. À noite, um cliente fez um pedido “muito específico”. O visitante acabaria por confessar que conhecia o menu: “já vim cá almoçar. E agora trouxe a minha mulher e a minha sogra”, explicou. “Na altura, entendemos isto como um sinal de que havia qualquer coisa de especial no nosso conceito”, recorda o empresário. Oito anos mais tarde, o H3 conta com 47 lojas em Portugal, 17 no Brasil e cerca de 700 colaboradores. Hoje, assegura Miguel van Uden, “é uma marca estável com uma equipa muito sólida”. Um processo de maturação que se deveu, em parte, a uma experiência anterior na área da restauração que envolveu os mesmos três sócios. “O H3 não teria corrido tão bem, se não tivesse existido a antecâmara do Café 3 – costume dizer que, para mim, foi uma universidade no mundo da restauração”, garante. O Café 3 foi a primeira experiência empreendedora. Surgiu em

2004, numa fase em que, ao fim de 10 anos a trabalhar por conta de outrem, Miguel não se sentia “realizado profissionalmente”. A ideia de abrir um restaurante já tinha sido falada com o primo, Albano Homem de Melo, publicitário de carreira com um gosto especial pela cozinha – “o melhor restaurante de Lisboa é a casa dele”, garante van Uden. “Quando erámos miúdos dizíamos que um dia íamos abrir um restaurante”, revela. Porém, não se tratava de uma promessa ou compromisso: “não era nada de muito sério, era daquelas coisas que se diz”. “Até que um dia fomos almoçar à Avenida da Liberdade”, começa por contar. Homem de Melo estava sob stress no trabalho. Van Uden sentia-se bem na empresa em que trabalhava, mas queria ter a liberdade de “fazer coisas diferentes” e perguntava-se: “o que é que vou fazer a seguir?”. A certa altura concordaram. “É agora, temos de descobrir um espaço”. Como trabalhava no ramo imobiliário, Miguel conhecia um local apropriado no Tivoli Fórum. Decidiram convidar um terceiro sócio – António Araújo, amigo de infância e advogado, que aceitou. A partir daí, foi tudo “relativamente rápido”, considera. Em menos de um ano, o Café 3 abria portas – um “restaurante tradicional” com 170 lugares que se destacaria pelos almoços e por alguns pratos em específico. Um deles viria a ter especial relevância: um hambúrguer artesanal de 200 gramas que era conhecido por alguns como “o melhor hambúrguer de Lisboa”. Miguel van Uden foi o único dos fundadores que deixou definitivamente a sua atividade profissional para se dedicar ao Café 3. E, na altura de fazer o estudo de mercado, garante, teve a ajuda de “uma muleta”: “fui ao fundo da gaveta buscar a minha Prova de Aptidão Profissional (PAP)”.

A entrada no Curso Profissional de Técnico de Comércio, na Escola de Comércio de Lisboa foi feita por sugestão do seu pai. Captou-lhe a atenção o projeto da escola e o facto de encontrar algumas disciplinas “diferentes do ensino tradicional”. Havia disciplinas como “Empreender” ou “Vendas”. “Tudo isso me cativou – via-se imediatamente que se tratava uma formação mais específica”, salienta, concluindo: “eu não era mau aluno, mas o Ensino Profissional adequava-se mais ao meu perfil”. Por outro lado, os estágios também foram um dos atrativos do curso profissional. Fez três estágios diferentes – tanto em ambiente de escritório como no terreno – numa experiência diversificada que “ajuda a perceber o que é o mundo do trabalho, nas suas variações”. “Para um miúdo de 17 anos ter essa experiência é positivo”, reforça. Olhando a decisão tomada há mais de 20 anos atrás, Miguel van Uden diz-se “sem dúvidas”: “foi uma boa decisão”. Por um lado, garante, a proximidade ao mercado de trabalho “traz mais

bagagem”, por outro, “permite o prosseguimento de estudos”. Numa frase, “dá-nos mais opções”. “Hoje em dia, só vejo vantagens em optar pelo Ensino Profissional”, acrescenta. A área do comércio, em específico, está “em franca expansão”, acredita, o que torna esta saída profissional uma boa opção. “O comércio de rua está a crescer rapidamente, por exemplo – é uma área interessante que pode ter alguma saída no futuro”.

Miguel ingressou no Ensino Profissional em 1989. Muito mudou desde então. “Pelos eventos em que sou convidado pela ECL, percebo que o Ensino Profissional está mais... profissionalizado”, refere. A Escola de Comércio de Lisboa, que nesse ano iniciava a sua atividade, não foi exceção: “vejo uma escola ativa, dinâmica que cria condições para a formação de bons técnicos profissionais”. Segundo o empresário, tem sido precisamente o trabalho desenvolvido no terreno que permitiu uma mudança na forma como a sociedade se relaciona com este tipo de ensino. “A imagem do Ensino Profissional é cada vez mais positiva – e isso resulta do que as escolas profissionais têm feito”, conclui. (“Somos Ensino Profissional”, 2016, pp. 100-104).

II. David Matos, Curso Técnico de Informática e Gestão

O fascínio pela informática sempre esteve presente. Ainda em criança, David Matos já brincava com o ZX Spectrum da família. Mais tarde, com 12 anos, seria autodidata nas lides da programação. Chegado ao ensino secundário procurou uma formação “mais específica” que lhe deixasse “opções em aberto”. Seguindo o seu gosto de criança, escolheu o Curso Profissional de Técnico de Informática e Gestão, no Instituto de Gouveia - Escola Profissional. Este seria o passo inicial numa relação com o estudo da Informática que continua até aos dias de hoje, aos 26 anos, enquanto doutorando e investigador especializado em segurança e redes. Quanto ao passo inicial, não tem dúvidas: “No curso, encontrei exatamente o que estava à procura”.

As primeiras recordações de David Matos já têm informática à mistura. No caso, o ZX Spectrum lá de casa – microcomputador com o qual se lembra de “brincar e achar imensa piada”. A sua interação com a informática, nessa época, era simples, recorda. “Bastava correr um comando para iniciar os jogos”. Vinte anos passados, a relação de David com a informática seguiu a tendência da tecnologia que lhe serve de base – evoluiu, tornando-se mais complexa. Aos 26 anos, David Matos é hoje investigador e estudante de doutoramento do Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores – Investigação

e Desenvolvimento (INESC-ID), especializado em segurança e redes de computadores – uma área, assegura, “cada vez mais relevante”.

“Cada vez colocamos mais informação sensível e pessoal na internet”, sublinha. Um contexto que coloca em evidência a necessidade de segurança. Porém, tudo começou quando leu alguns artigos “sobre vários tipos de ataques informáticos que são feitos. Muitos deles são críticos e podem pôr em causa o funcionamento de uma organização ou de um Estado”. Por essa razão, encontrar novas formas de impedir estas invasões “é uma área muito interessante para se fazer investigação”. O interesse foi surgindo “de forma gradual”, ao longo do percurso académico. Ao curso profissional seguiram-se a licenciatura, o mestrado e, agora, o doutoramento. “Com o passar do tempo, surgiu a vontade de me especializar”, realça.

Para o investigador, esta vontade de prosseguir estudos pode ter nascido das próprias características do mundo da informática. “Há uma constante necessidade de atualização – novas tecnologias, paradigmas, metodologias”. Por essa razão, é importante para um informático “estar a par das inovações e manter-se atualizado, com uma formação ao longo da vida”. Os pais sempre fizeram questão que fosse para a universidade – “isso era uma coisa certa”. O plano passava por completar uma licenciatura e ingressar de seguida o mercado de trabalho. “Mas eu gostava de ter outras opções em aberto”, revela David Matos, acrescentando: “para o caso de mudar de ideias, entretanto e até para estar preparado para trabalhar enquanto estudava”. É aqui que surge o curso profissional de Técnico de Informática e Gestão, no Instituto de Gouveia – cidade onde residiu dos 5 aos 18 anos. Um curso para dois cursos “No curso”, começa por responder David Matos, “encontrei exatamente o que estava à procura”. “Encontrei uma formação muito mais prática, onde podíamos pôr as mãos na massa”, esclarece. Ao início, confessa que até estava “algo chateado” por o curso ter a vertente de gestão: “eu queria mesmo era de informática”. Contudo, o gosto pela gestão havia de surgir ao longo dos três anos. “Foi uma surpresa”, sublinha. Ao ponto de, já no ensino superior, na passagem para o último ano da licenciatura em engenharia informática, ter congelado a matrícula para “experimentar um curso de gestão”. Ao fim de um ano, porém, voltaria à sua primeira opção. “Na altura, estava a trabalhar em engenharia informática e pensei que seria útil concluir a licenciatura nessa área”, explica. Tendo em conta a experiência em duas licenciaturas diferentes, David Matos coloca em evidência um fator comum: “é curioso como um curso profissional de ensino secundário pode ser tão útil na faculdade,

em dois cursos diferentes”. Tanto em informática como em gestão, assegura, a preparação do curso profissional ajudou à adaptação ao ensino superior. Mais do que apenas desenvolver competências técnicas, “houve muitas *softskills* adquiridas”, sublinha o investigador. David vai enumerando: comunicação, organização pessoal, gestão de tempo... Isto para além da componente prática que, relembra, “permitiu ficar mais à vontade com as ferramentas e tecnologias”. Nesse sentido, destaca sobretudo a sua Prova de Aptidão Profissional (PAP) – a prova que o ajudaria a entrar no mercado de trabalho. Uma prova de competências. Depois de resumir o seu percurso académico, David solta um “agora as coisas ficam algo confusas”. Depois de pedidas as explicações, esclarece: “é que durante tudo isto, fartei-me de trabalhar”. A entrada no mercado de trabalho deu-se aos 18 anos, ainda durante o primeiro ano de faculdade, numa empresa de software de gestão para a administração pública. David recorda ainda o momento, durante a entrevista, em que lhe disseram: “tu tens 18 anos, não tens nada para oferecer a esta empresa”. Como resposta, David Matos recorreu ao computador portátil para apresentar a sua Prova de Aptidão Profissional – um software para a venda de bilhetes num cinema. Acabaria mesmo por garantir a posição e trabalhar na empresa durante cerca de três anos, até 2011. Em 2011, surge a primeira bolsa de investigação, com duração de seis meses. Ao enunciar o âmbito, o investigador avisa: “é um bocadinho específico”. Depois surge a explicação. “É uma investigação relacionada com uma ferramenta que permite executar processos que correm em vários sistemas em simultâneo”, explica, sorrindo. Seguiu-se o mestrado com nova bolsa de investigação, já centrado na área de segurança e redes, e uma experiência de um ano na Portugal Telecom, antes de regressar à universidade para ingressar no doutoramento, em setembro de 2015. O objetivo a curto prazo é terminar o doutoramento. Mas, para o futuro, “ficou sempre uma ideia”, começa por explicar: “criar uma empresa minha”. O fascínio pelo empreendedorismo “também nasceu no curso profissional”, assegura. Numa das ações de formação promovidas pela escola, um dos formadores desafiou os alunos a criarem a própria empresa. “A minha ideia era pobrezinha – só queria fazer uma pequena loja de informática”, recorda. Mas o “bichinho” ficou. (“Somos Ensino Profissional”, 2016, pp. 44-50).

III. *Lara Justiça, Curso Profissional de Técnico de Eletrónica e Telecomunicações*

Quando, em 2007, entrou no curso profissional de Técnico de Eletrónica e Telecomunicações, Lara Justiça nada sabia sobre esta área. “Querida um curso sobre o qual não tivesse quaisquer conhecimentos – no fundo, um desafio”, adianta, explicando a razão para ingressar na Escola Profissional de Eletrónica e Telecomunicações (EPET). Rapidamente, descobriu o complexo mundo das telecomunicações e a forma como é “desconhecido pela maioria da população”. No final, assegura, o curso garantiu-lhe um estágio e a consequente entrada na Portugal Telecom, empresa onde trabalhou durante 5 anos e que lhe “garantiu a estabilidade, a independência e a autonomia” que sempre desejou. Hoje na NOS, aos 23 anos, Lara salienta que o curso foi uma importante parte deste processo ao “oferecer todas as condições para entrar no mercado de trabalho”.

Quando chegou a altura de escolher uma opção para o ensino secundário, Lara Justiça sabia apenas o que não queria. “Já sabia que não queria seguir o ensino científico-humanístico”, assegura. Como tal, procurou na internet a palavra “cursos profissionais”. A resposta – que traçaria o futuro profissional – acabaria por estar ligada com o seu próprio método de pesquisa. Nos resultados, surgiu o curso profissional de Técnico de Eletrónica e Telecomunicações, na Escola Profissional de Eletrónica e Telecomunicações (EPET), em Telheiras. “Foi o primeiro que me chamou a atenção”, revela Lara. O seu conhecimento da área era nulo. “Escolhi propositadamente uma área em que não tinha conhecimentos porque queria mesmo um desafio: queria algo diferente – uma aventura”. Com esta escolha surgiram algumas dúvidas. Afinal de contas, “era um curso que não dominava”. Contudo, seguiu uma máxima: “quem não arrisca, não petisca”. Na base da decisão, assegura, está a sua personalidade. “Sou uma pessoa positiva e isso é meio caminho andado para conseguir alcançar os objetivos”. “E consegui”, acrescenta, concluindo: “foi uma aventura que valeu a pena”. As certezas chegariam durante o curso. Mais especificamente, durante a elaboração da Prova de Aptidão Profissional (PAP), relacionada com o estágio na Portugal Telecom (PT). Ao contactar com aquela realidade, revela, apercebeu-se da dimensão “escondida” do mundo das telecomunicações. “As pessoas não têm noção do que está na base das telecomunicações” – de satélites, a antenas, passando por cabos submarinos. “Foi aí que percebi: é isto que gosto e é isto que me interessa”, revela. O que a fascinou, revela, foi a complexidade deste mundo “invisível”. Para exemplificar, aponta: “daqui para aquela antena acontecem muitas coisas”. Por outro lado, esta é uma área com uma presença intensa no quotidiano. “Tem muita aplicação na vida das pessoas – estamos constantemente ao telemóvel, na internet, a ver sites...”. A

informação surge no *browser*, mas pouca gente sabe como ela chegou lá. “Esse é o meu trabalho”, sublinha. O risco e a convicção. Se a escolha pela área da eletrônica e telecomunicações foi assumir um risco, o mesmo não se pode dizer da escolha pelo ensino profissional. Nesse ponto, Lara Justiça é convicta: “queria acabar o ensino secundário já preparada para uma profissão”. De outra forma, explica, teria de estudar três anos adicionais no ensino superior. “Querida ajudar a minha mãe, ajudar a minha família”, sublinha. Por outro lado, queria ter a sua independência muito cedo. Essa procura é uma nota dominante no discurso de Lara. “Querida ter o meu trabalho e criar a minha família”. Nesse aspeto, realça, “o curso foi essencial”. Aos 23 anos, Lara acredita que, sem o curso profissional de Técnico de Eletrónica e Telecomunicações “estaria agora a acabar a faculdade” ou talvez “no desemprego, como tantos outros”. O curso, por sua vez, ofereceu-lhe “todas as condições para entrar no mercado de trabalho”. Por outro lado, realça Lara, o curso abriu ainda, literalmente, outros caminhos já que, “caso pretenda emigrar, com um curso de nível 4 tenho uma formação valorizada no estrangeiro”. Também porque o saber inerente às telecomunicações e eletrónica se aplica a todas as partes do globo. Para exemplificar, vai enumerando: “os equipamentos são os mesmos, a linguagem de programação é a mesma, as configurações são as mesmas”. “Este é um saber universal”, conclui. Não foi esta, contudo, a opção tomada por Lara. De resto, nas suas decisões, denota-se a preocupação em garantir cedo a estabilidade. Vai contando, dedo por dedo: “Tirei o curso, estive cinco anos na PT, casei no ano passado, já comprei casa”. Algo que, reforça, o curso lhe possibilitou. “Com outra opção, se calhar estaria agora a viver com a minha mãe”, acredita. Terminado o curso, ficaria mesmo na empresa onde estagiou, trabalhando cinco anos na PT. Cinco anos que a fizeram “crescer também a nível pessoal – sobretudo a nível das relações profissionais e do trabalhar sob pressão”. A nível técnico, fazia a gestão da rede interna e trabalhava na parte internacional. Depois do interregno que sucedeu à saída da PT, surgiu a NOS. Recentemente, Lara integrou esta empresa de telecomunicações, desempenhando funções similares às que tinha anteriormente. Contudo, em vez de lidar com a rede interna, a sua responsabilidade recai agora sobre a ligação da central para o cliente. Um trabalho que, assegura, é melhor “para ‘mexer’ o cérebro – é mais criativo”. Um mundo (cada vez menos) de homens. Na primeira aula do curso, recorda, encontrou uma turma só de rapazes. “Eram três turmas e havia uma rapariga em cada uma”. Este foi um desafio que teve de enfrentar. Lembra-se que foi a casa almoçar e pensou “já não vou voltar”. A área em si, contudo, “não tem nada que afaste uma mulher”, sublinha – é um trabalho que tanto homens como mulheres

podem fazer de igual para igual. Embora denote uma mudança gradual nas mentalidades, Lara considera que ainda existe esse preconceito no setor. Na PT, por exemplo, recorda, falava com técnicos que “achavam que eu não sabia o que estava a fazer”. Mais tarde, contudo, foram percebendo que esta era uma forma errada de pensar. “No final, eu já os ajudava e eles já acreditavam no meu valor”. “As pessoas vão aprendendo”, salienta. Para Lara, uma maior presença feminina na força de trabalho deste setor “também educa”. As pessoas, realça, “só precisam de conhecer mulheres que trabalhem nesta área” para que esta possa passar a ser “uma área igualitária”. (“Somos Ensino Profissional”, 2016, pp. 70-74).

IV. *Luís Machado, Curso Profissional de Técnico de Hotelaria e Restauração*

Na altura da escolha de um curso profissional, até foi a vertente do trabalho de bar que mais cativou Luís Machado. Porém, depois de entrar no Curso Profissional de Hotelaria e Restauração, na Escola Profissional de Salvaterra de Magos, rapidamente descobriu a sua vocação: “comecei a ganhar uma paixão pelo mundo da cozinha e passou a ser a vertente em que quis apostar mais”. Ainda durante o curso, começou a sua vida profissional, fundando, juntamente com alguns colegas, uma empresa de catering que servia ao fim de semana. Mais tarde, chegariam os convites para integrar a *Teleculinária* – revista que lhe “abriu as portas de Portugal inteiro” – e para ser professor do Instituto Politécnico de Leiria (IPL).

Olhando o seu percurso, assegura que uma carreira de sucesso nesta área é “como uma flor”: “tens de semear, regar e cuidar – e a semente surgiu na Escola Profissional”.

O primeiro prémio culinário de Luís Machado chegou aos 10 anos de idade – “O Melhor Bacalhau à Brás”. O prato foi cozinhado em lume de lenha, por uma simples razão: a competição decorreu num acampamento de escuteiros perto de Salvaterra de Magos, vila de onde é natural. As primeiras experiências culinárias de Luís Machado decorreram, por isso, fora da cozinha e ao ar livre. “O primeiro contacto com este mundo foi nos escuteiros”, revela. Quanto ao prémio, recorda-se de sentir “orgulho por conquistar um prémio para o agrupamento”. Passadas quase três décadas, Luís Machado recebeu-nos no seu local de trabalho enquanto professor: uma sala de aulas práticas de cozinha, na Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar, em Peniche. A aula que está a decorrer é de Gastronomia Internacional e o ambiente é efervescente. Há uma

baklava no forno, uma paella a apurar, uma pizza acabada de sair. Mais ao fundo, alguns alunos debruçam-se sobre quatro tartes de chocolate e framboesa. Durante a nossa conversa, Luís Machado é frequentemente requisitado por diversos alunos e ele próprio desloca-se até às diferentes bancadas, esclarecendo dúvidas e fornecendo sugestões. Este ambiente dinâmico e agitado de uma cozinha foi, precisamente, uma das coisas que o atraiu para consolidar uma vida profissional nesta área: “o trabalho numa cozinha não é repetitivo, todos os dias há uma coisa nova, coisas a melhorar e a testar”. Contudo, depois da experiência nos escuteiros enquanto criança, esta vocação ficaria adormecida, até ao momento da escolha de um percurso de ensino secundário. “Até ao 9.º ano não tinha nenhuma relação em especial com a cozinha”, relembra Luís Machado. À época, já trabalhava em alguns bares ao fim de semana. Na mesma altura, surgia em Salvaterra de Magos o curso profissional de Hotelaria e Restauração que agregava as áreas de cozinha, restaurante e bar. “Até foi a vertente formativa para bar que mais me interessou quando escolhi o curso”, revela. Porém, o contacto com o mundo da culinária “rapidamente fez surgir a paixão pela cozinha”. A paixão era alimentada em casa, pelo trabalho conjunto com a mãe e a avó. “O interesse foi crescendo e apercebi-me da minha vocação pela cozinha – passou a ser a vertente em que quis apostar mais”. No segundo ano do curso, já trabalhava ao fim de semana e, pouco tempo depois, abriu um serviço de catering, em conjunto com um grupo de colegas da escola. Estava restabelecida uma relação que dura até aos dias de hoje. (...) Depois de terminado o curso – que incluiu dois estágios na zona de Lisboa – Luís Machado recebeu o convite para trabalhar na Coudelaria da Companhia das Lezírias, um restaurante que descreve como sendo “de um segmento alto”. A adaptação ao mercado de trabalho, garante, “foi fácil”: “durante o curso, já trabalhava de quinta a domingo – o ritmo foi quase o mesmo quando passei para o mercado de trabalho”. Por outro lado, destaca, o curso ajudou a essa adaptação. De resto, para o *chef* de cozinha, a mais-valia da formação profissional é, precisamente, “considerar que deve haver conteúdos escolares, mas também uma outra vertente, próxima do mercado de trabalho”. Uma proximidade que “faz todo o sentido”, realça, sendo esta uma área “onde é necessário colocar as mãos na massa”. Para quem queira tirar uma licenciatura, por exemplo, é importante, segundo Luís Machado, a passagem pelo Ensino Profissional: “já levas o saber-fazer do curso profissional, depois é só desenvolver outros conhecimentos mais específicos, como a nível nutricional ou toxicológico”. Para o *chef*, os portugueses em geral aperceberam-se deste potencial das opções profissionalizantes. “As pessoas perceberam que o Ensino Profissional não é uma segunda escolha”, realça, acrescentando:

“neste momento, é mesmo a primeira”. Em termos de formação, quem vem do Ensino Profissional, sublinha, encontra “algo mais específico direcionado para o que pretende alcançar”. Foi exatamente essa a opção que Luís Machado tomou. Um ano depois de completar o curso, decidiu ingressar no ensino superior, mais concretamente, na licenciatura em Cozinha e Produção Alimentar, na Escola Superior de Hotelaria do Estoril. Luís Machado destaca as experiências muito diversificadas – com estágios numa empresa de desenvolvimento alimentar e numa empresa de alimentação coletiva – como forma de se completar enquanto profissional. Numa cantina, por exemplo, chegam a servir-se 20 mil refeições diárias. Uma realidade bastante distinta dos restaurantes de gourmet. “Costuma dizer-se que quem conseguir entrar nesse ritmo, trabalha em qualquer lado do mundo”, acrescenta. Em junho de 2005, surge um novo desafio: um convite para integrar a revista *Teleculinária*, revista que lhe “abria as portas a Portugal inteiro”. “Mais um crescimento”, resume Luís Machado. Mas, no fundo, há coisas que não mudam. “Era como cozinhar para os amigos, só que, desta vez, para publicar e ser visto por milhares de pessoas”, destaca. Por essa razão, essa exigência tornou-se diferente. Por receita, poderia ter “duas mil ou três mil pessoas a dar sugestões”. Certa vez, teve até um leitor que lhe ligou para dizer que o pudim que fez em casa não tinha a mesma cor que na fotografia. “Foi um novo desafio e eu gosto de desafios”, resume. A partir daí, considera que “houve uma projeção diferente”. Passou a aparecer em programas de televisão, a ter acordos com marcas, a ver aumentar o número de seguidores na página de *Facebook*. Tudo coisas “muito importantes nesta área”. Por volta da mesma altura, surge o convite do Instituto Politécnico de Leiria (IPL). Para trás ficava o trabalho em restaurantes e a formação em hotéis. Pela frente, a revista *Teleculinária* e as aulas no IPL. “Trabalhos diferentes, mas igualmente importantes”, sublinha. No geral, considera, houve “um crescimento, uma moldagem”. Uma carreira ligada à cozinha, destaca, “é como uma flor: tens de semear, regar, cuidar”. “O semear foi na Escola Profissional porque ainda hoje sinto que há conhecimentos importantes que lá aprendi: foi o começo de tudo, foi a base de tudo”. Contudo, a base não chega. Enquanto os seus alunos se revezam nos balcões e terminam o empratamento, Luís Machado realça que um jovem que queira ter sucesso nesta área tem de ter algumas características essenciais. Por um lado, ser dinâmico, de forma a acompanhar o ambiente acelerado da cozinha. Por outro, é necessário ter abertura para uma aprendizagem contínua, já que “há sempre uma evolução na cozinha, nada é estanque”. Ainda recentemente, exemplifica, partiu de mota em direção a Marrocos, fazendo 4000 quilómetros em 12 dias, “à procura de novas especiarias e sabores”. Um

dos alunos passa rapidamente, procurando o mel, provavelmente para dar o toque final à *baklava*. Luís Machado dá algumas indicações, antes de voltar à conversa. “Ainda hoje aprendo com os meus alunos”, realça, concluindo: “tento passar todos os meus conhecimentos e isso é muito gratificante” (“Somos Ensino Profissional”, 2016, pp. 92-98).

V. *Nair Xavier, Curso Profissional de Técnico de Design de Moda*

A avó foi a primeira formadora de Nair Xavier. Começou pela técnica de coser à mão: a roupa para as bonecas, o lenço do avô. “Sempre mexi na caixa das agulhas”, conta. Aos 14 anos, Nair escolheu o curso profissional de Técnico de Design de Moda, na Escola de Moda de Lisboa (EML). Desde então, sucederam-se novas etapas e desafios: Londres, ModaLisboa, coleções apresentadas, desfiles de nervosismo e ainda a sua própria marca que, espera, cresça durante os próximos anos. Na raiz, um elemento em comum, assegura: “tudo começou no curso – foi a base para tudo isto”.

Em março de 2014, na Praça do Município, em Lisboa, Nair Xavier cruzou a passerelle pela primeira vez enquanto criadora. À sua volta, uma amálgama de fotógrafos, luzes, gritos de apoio, tudo com direito à família na plateia. Quando saiu do palco, Nair escondeu-se e chorou durante meia hora. “Chorei de alegria”, recorda. Já tinha estado no ModaLisboa, enquanto espetadora e assistente. Nunca como criadora. “Tive a certeza que estava a fazer a coisa certa”, assevera, acrescentando: “sinto que foi aí que começou a minha carreira”. Hoje com 25 anos, Nair recebeu-nos no seu espaço de trabalho: um atelier amplo e luminoso, com vista privilegiada para uma das colinas lisboetas. Situado no *LX Factory* – um antigo edifício fabril do século XIX que hoje alberga diversas indústrias criativas – o atelier representa uma ligação com a escola profissional que se mantém até aos dias de hoje. Tudo porque o espaço, denominado *EML Factory*, é dinamizado pela Escola de Moda de Lisboa, servindo de apoio a novos criadores, em regime de *co-working*. “Pagamos uma renda simbólica e temos acesso a tudo, só precisamos de trazer as nossas coisas – para quem está a começar, faz muita diferença”, sublinha. “Começar” diz respeito à marca “Nair Xavier”. A relação com a moda, essa, garante, chegou quase à nascença: “desde criança que me lembro de querer ser designer de moda”. A avó, com quem morou durante a infância, foi especialmente importante no cultivo deste gosto. Nair mexia na caixa de agulhas da avó e queria imitar tudo o que ela fazia. “Ela ensinou-me a cozer à mão – a primeira formação foi da avó”, relembra,

concluindo: “sempre tive esta vocação, esta paixão, que acabei por seguir”. O primeiro passo foi dado aos 14 anos. “Decidi inscrever-me num curso profissional na Escola Profissional Magestil”, conta. À época, teve de enfrentar alguma resistência por parte dos pais, devido ao receio da empregabilidade: “estive quase a ir para um curso de hotelaria até que decidi – ‘é isto que eu quero, é o que vou fazer’ – e fui em frente”. Uma criança com responsabilidade. Cedo, o curso cativou Nair “pela sua vertente técnica”. “Aprendi todo o processo de fazer roupa, do desenho à montagem final – tudo isso me conquistou”, sublinha. Para Nair, tratou-se de um curso “bastante completo” que permitia terminar o secundário e “trabalhar logo a seguir na área que queria”. Tão importante como o crescimento técnico, destaca, foi o crescimento pessoal: “durante o curso, era-nos conferida responsabilidade e isso levava a uma postura profissional”. A maturidade foi uma consequência natural. “Acabei o curso com 17 anos, era uma criança: sinto que se tivesse terminado outro tipo de ensino não teria a postura para começar logo a desempenhar a profissão e a trabalhar com pessoas com mais anos de experiência”. Neste processo de crescimento, realça, a Prova de Aptidão Profissional (PAP) desempenhou um papel especial, no sentido de uma formação abrangente. “Durante a PAP passámos por todo o processo de produção – foi bastante profundo, desde os pormenores mais artesanais aos que apenas se utilizam em fábricas de topo”.

O desfile de apresentação das PAP dos alunos da EML (dos cursos de Design de Moda e de Coordenação), no Centro Cultural de Belém, tornou-se, por isso, um momento marcante. O átrio principal do CCB estava cheio e havia “muito nervosismo”, segundo Nair. Esta era a primeira que os alunos viam uma coleção da sua autoria apresentada ao público. “Senti que as roupas eram os meus bebés – depois de tantos meses a trabalhar, eram quase como filhos”, salienta Nair. Durante o desfile olhava para a cara das pessoas, tentando adivinhar o que viam ou sentiam. Em retrospectiva, Nair considera que “a experiência não podia ter corrido melhor: as pessoas bateram palmas e a família apoiou”. No final do desfile, de resto, Nair notou que, ao ver o resultado do seu trabalho, os pais tinham mudado de opinião. “Ficaram muitos felizes, deram-me os parabéns e disseram-me que agora era mais fácil acreditar num futuro nesta área”, recorda, sorridente. (...). Terminado o curso, em 2007, Nair trabalhou como assistente numa marca de *designers*. À época o seu objetivo não passava por ingressar no ensino superior. Contudo, em conversa, os *designers* – formados em Londres – sublinharam as vantagens da faculdade. Nomeadamente, do *London College of Fashion*. Nair decidiu ir à entrevista de acesso. No

ano seguinte, entrava na licenciatura em Design de Moda, na universidade britânica. “Na moda, as influências são tudo”, explica, “não podemos fechar horizontes – em Londres, encontrei um mundo completamente diferente que influenciou as minhas criações”.

No curso superior, denotou uma diferença curiosa face aos seus colegas. “Quando cheguei à faculdade, apercebi-me que tinha aprendido muita coisa: durante o primeiro ano, praticamente só coloquei em prática o que já tinha aprendido no Ensino Profissional”. Essa preparação fazia com que ocupasse papéis inesperados: “muitas vezes ficava nas aulas a ajudar os meus colegas, os professores sabiam que eu já sabia fazer”. “Penso que é uma boa prova da boa preparação que tive durante o curso profissional”, salienta. Depois do curso, montou um pequeno atelier em casa, durante dois anos, até que surgiu a oportunidade de se inscrever no Sangue Novo do ModaLisboa – o projeto que procura novos criadores. Nair elaborou uma proposta que foi aceite. Executou a coleção para apresentar na ModaLisboa. Participou em duas edições, até que, no período de preparação da terceira, chegou o convite para integrar a plataforma intermédia da ModaLisboa – o LAB. “Requer o dobro do trabalho, salienta Nair que esclarece: “o LAB é para marcas que se iniciam e não para jovens *designers*”. A marca Nair Xavier dá assim os primeiros passos. Uma marca centrada na roupa de homem – paixão descoberta durante a Prova de Aptidão Profissional e que perdura até aos dias de hoje – por serem peças “feitas para durarem anos e anos e, por isso, com uma técnica mais exigente do que a da roupa de mulher”. Para o futuro próximo, espera ter um espaço próprio e uma equipa integrada que permita “consolidar a marca”. “Ter áreas de criação, marketing, contabilidade – uma estrutura” que permita, nomeadamente, internacionalizar a marca. “O mercado em Portugal é pequeno, mas lá fora as exigências são outras – ainda não tenho capacidade para chegar lá”. No mundo da moda, salienta, “cria-se uma barreira entre o criador e o cliente”. A produção por si tem um custo elevado e um casaco pode custar 300 euros. As lojas, muitas em consignação, duplicam o preço. “Quem é que vai comprar um casaco por 600 euros?”, interroga Nair. Para quebrar essa barreira, realça, é preciso internacionalizar: “Quantos e quantos *designers* portugueses apresentam aqui e depois exportam para os seus clientes estrangeiros”. Olhando para a sua situação profissional, Nair garante que tem “conseguido realizar os sonhos”. Contudo, não esperava que tudo acontecesse tão rápido: “quem vê de fora pode pensar que não é muito, mas para um *designer* jovem, hoje em dia, ter um espaço para trabalhar e uma plataforma onde apresentar é muito”, realça. E qual o papel do curso em todo este processo? “Se não

fosse o curso profissional não teria chegado onde cheguei. O curso foi a base para tudo isto. Tanto que ainda hoje estou ligada à escola profissional. Ainda hoje aplico o que aprendi no curso. Não seria feliz como sou e não me sentiria realizada ou, pelo menos, a realizar um sonho. O curso ainda hoje é uma parte importante deste processo”, conclui. (“Somos Ensino Profissional”, 2016, pp. 100 - 110).

1.2.8. Projeção Futura do Ensino Profissional

Distam cerca de 30 anos desde que o ensino profissional foi implementado no palco nacional, abrindo um novo horizonte no SEP, numa demanda de fazer face aos desafios das eras industrial e de informação. Os seus alicerces pedagógico-educativos foram sendo estruturados de acordo com as necessidades sociais e económicas do mundo global, facto que se refletiu em alterações de projetos educativos e do currículo de formação dos alunos.

Presentemente, as gerações de alunos estão em face de um novo momento de transição, da era da informação para a era concetual, que evoca critérios de cidadanias conscientes e coletivas nos seus currículos de formação. Tal como se destaca no relatório *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, publicado pela Comissão Europeia em janeiro de 2019,

*“European societies and economies are experiencing significant digital and technological innovations as well as labor market and demographic changes. Many of today's jobs did not exist a decade ago and many new forms of employment will be created in the future. In the 'White Paper on the Future of Europe' the Commission highlights that it "is likely that most children entering primary school today will end up working in new job types that do not yet exist" and that coping with this "will require a massive investment in skills and a major rethink of education and lifelong learning systems". Education and training are part of the solution to get more people into decent jobs, respond better to the skills the economy needs and strengthen Europe's resilience. (...) In the declaration of Rome of 25 March 2017, the leaders of 27 Member States and of the European Council, the European Parliament and the European Commission pledge to working towards a Union "where young people receive the best education and training and can study and find jobs across the continent". (...) Skills such as creativity, critical thinking, taking initiative and problem solving play an important role in coping with complexity and change in today's society.” (UE, *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning Report*, 2019, p. 1)*

No mesmo relatório, elencam-se também as *Key Competences for Lifelong Learning European (Reference Framework)* definidas pela instituição em 2006, sendo indicado aos Estados membros a seguinte premissa, *“develop the provision of key*

competences for all as part of their lifelong learning strategies, including their strategies for achieving universal literacy”,

(...) eight key competences to respond to competence demands in literacy, languages and communication in today’s multilingual and culturally diverse societies: • Communication in the mother tongue; • Communication in foreign languages; • Mathematical competence and basic competences in science and technology; • Digital competence; • Learning to learn; • Social and civic competences; • Sense of initiative and entrepreneurship; and • Cultural awareness and expression. (UE, Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning Report, 2019, p. 5)¹⁸

Pelo exposto se verifica que a crescente necessidade da qualificação de trabalhadores ao nível de uma “inteligência total”, com uma formação integral, enquanto pessoa, trabalhador e cidadão, e qualificada, baseada em resultados de aprendizagem (Orvalho, Alves, e Azevedo, 2017, p. 27) é uma das premissas dos sistemas educativos. Deste modo, as competências-chave da era da informação devem ser atualizadas nesta era concetual, facto que pressupõe uma mudança do modelo de ensino, no sentido de promover a aquisição e desenvolvimento destas novas competências centrais. A mudança é caracterizada segundo Orvalho, Alves e Azevedo (2017, p. 27) por uma “educação do coração”, segundo a atual classificação do Ministério da Educação do Japão. Aprender a praticar uma ética de preocupação para com os outros, levando-os até ao máximo potencial de desenvolvimento. Desaprender... para a Aprender continuamente. (...) ou seja, mudar o paradigma de ensino para a aprendizagem centrada no projeto de vida do aluno. Mudar a tradicional avaliação em termos só de conhecimentos para a avaliação formativa e formadora, em termos de competências técnicas, profissionais e sociais.

Para germinar as suas bases e preparar os alunos para enfrentar os desafios inerentes à designada “Revolução 4.0” é, de acordo com Orvalho, Alves e Azevedo (2017, p. 28) necessário alterar o paradigma do ensino para a aprendizagem centrada no projeto de vida do aluno. Segundo a autora,

Vemos e sentimos um mundo em mudança acelerada, das continuadas exigências de adaptação profissional, num contexto vertiginoso de evolução científica e tecnológica, num quadro global de competitividade, em que o papel e a missão das escolas do ensino profissional são reconhecidos como cruciais para fazerem esse caminho pelo conhecimento que produzem e transferem na formação de jovens e adultos.

¹⁸ Fonte: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>

Orvalho destaca que alguns estudos apresentam as competências que serão requeridas no presente-futuro, através de uma cultura de inovação, de adaptação à mudança, e no sentido de um desenvolvimento equilibrado dos valores humanos, de valores sociais e culturais e de uma sólida formação técnica em parceria com as empresas e a sociedade civil. Neste sentido o estudo de Daniel Pink (2017, p. 10, citado por Orvalho, Alves, e Azevedo, 2017, p. 29) é considerado paradigmático. De acordo com o mesmo, o sucesso profissional e a satisfação pessoal, na era Concetual, dependerão cada vez mais, daqui para a frente, de seis qualidades-chave, competências, “sentidos” que são: *Design*, História, Sinfonia, Empatia, Diversão e Sentido. Estas competências, advoga, cada vez mais irão orientar os nossos projetos de vida e moldar o mundo da geração 4.0. Abaixo elencam-se de forma detalhada os seis pilares de sucesso – conceitos das seis competências-chave para o sucesso pessoal e profissional no presente-futuro das gerações da era Concetual,

- a. *Design* – é uma combinação de utilidade e relevância estética. Já não chega a funcionalidade é preciso o *design*. “É o pendor da natureza humana no mundo natural, com o objetivo de servir as nossas necessidades e conferir significado às nossas vidas (Heskett, John, 2002, citado por Orvalho, Alves, e Azevedo, 2017, p. 29). Esta competência é fundamental para a realização pessoal, profissional e empresarial por três motivos essenciais, segundo Heskett: 1. Devido aos grandes avanços da tecnologia na era da informação; 2. É crucial para as empresas modernas, como forma de diferenciar os produtos e atingir novos mercados; 3. Promove o pensamento holístico e interdisciplinar. O *design* é a atividade de criar soluções. É o que cada um tem de fazer todos os dias, para através dele poder mudar o mundo. O que hoje estamos a procurar é a democratização do *design* para transformar a lógica competitiva do mundo empresarial. O Design pode mudar também o Ensino Profissional. (Orvalho, Alves, e Azevedo, 2017, p. 30)
- b. História – já não chega os bons argumentos, é preciso uma boa narrativa para justificar um bom produto. Não importa só recolher dados, mas ser capaz de os contextualizar e apresentar com impacto emocional. A história fica enriquecida pela emoção. As histórias são conhecimento, contexto e emoção (Normann, D., 1994). “*Organizational Storytelling*” é um método de gestão do conhecimento que consiste na recolha de narrativas dentro de uma organização para depois de analisadas serem traçados os objetivos da organização. Desta forma reforça-se o

Quadro de Inteligibilidade da Estrutura Modular definido em 1992, assente na organização de práticas pedagógicas diferenciadas; reconhecimento e creditação de saberes adquiridos; avaliação formativa com instrumentos diferenciados; flexibilidade na sequencialidade dos módulos; avaliação contínua, formativa e uma progressão positiva, se deixar módulos atrasados; interdisciplinaridade; metodologia de projeto; aprender através da resolução de problemas.

- c. Sinfonia: hoje não chega fazer a análise é preciso fazer a síntese. É o atributo que permite reunir as diferentes peças. A formação profissional deve ser uma formação integral, para a mudança e qualificada. A integração do currículo, passa por saber integrar os diferentes módulos no desenvolvimento de projetos que permitam uma aprendizagem significativa.

Sobre as aprendizagens significativas, *Solé e Coll* (2001, p. 19) destaca,

não são sinónimos de mimetização, ou seja, aprender não é copiar ou reproduzir uma realidade. Segundo a perspetiva da construção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender. Quanto isto acontece, estamos a aprender significativamente. Desta feita, é imperativo que o docente seja o orientador da sala de aula, lançando desafios aos alunos para que estes construam o seu conhecimento utilizando os recursos fornecidos pelo docente. Assim, estaremos a proporcionar aprendizagens significativas aos alunos. Aprender significativamente não é a acumulação de conhecimentos, mas sim estabelecer relações entre os conhecimentos prévios e os novos conteúdos.

Deste modo o professor como maestro tem de saber coordenar as diferentes atividades, dentro da sala de aula, diferenciando a pedagogia, para que todos aprendam. Tem de saber trabalhar em equipa de forma interdisciplinar, em novas áreas diferentes da sua área de especialização, de saber identificar oportunidades em vez de constrangimentos. Como refere Orvalho, pensar o trajeto do aluno no curso profissional, como uma viagem, é um exemplo de pensamento metafórico que nos ajuda a entender as outras pessoas. A capacidade de ver as relações entre os elementos e de as integrar num todo maior.

- d. Empatia: a capacidade de compreender os desejos, os sonhos dos outros, e estabelecer a relação com o interesse e a preocupação pelos outros. É a capacidade de alguém se colocar no lugar do outro e de intuir o que essa pessoa está a sentir. É a capacidade de ver o mundo com os olhos e o coração do outro. Ela permite trabalhar em conjunto. Colaborar para inovar o Ensino Profissional.

- e. Diversão: a boa disposição, a alegria, o riso, o humor são qualidades básicas para singrar na era concetual. [A alegria de] brincadeira são um catalisador. Acelera a produtividade e é vital para a resolução de problemas (*Judkins, 2016, p. 284*). Manter um bom clima na sala de aula para manter os alunos interessados.
- f. Sentido: O desejo básico de cada pessoa encontrar o propósito e o sentido para a sua vida, a partir do seu próprio interior. Esta capacidade deve ser orientadora do projeto carreira que cada aluno deve querer construir (*Orvalho, Alves e Azevedo, 2017, pp. 29-32*).

Orvalho, Alves e Azevedo (2017, p. 32) refere que o sucesso e a realização profissional exigem, de futuro, uma nova inteligência, que a escola tem de ajudar a construir, na viagem que cada aluno tem de fazer no Ensino Profissional. Estas qualidades encontram-se dentro de cada pessoa, de cada aluno (a), de cada professor (a), são atributos fundamentais dos seres humanos, só precisamos de as ativar, de as alimentar e de as desenvolver, por motivação intrínseca, na caminhada em direção ao sucesso. Só precisamos de conhecer o sonho que existe em cada um de nós.

De acordo com Alves, Orvalho e Azevedo (2017, p. 23), o ano de 1989 (o ano de preparação do quadro do ensino profissional) apresenta duas lógicas de confronto: uma mais aberta, mais flexível, mais autónoma e outra mais normativa, regulamentadora e impositiva. Na sua opinião, à medida que o tempo foi decorrendo foi ganhando corpo e expressão a lógica da standardização, facto que aponta alguns riscos da formalidade e empobrecimento. Deste modo defende os seguintes “caminhos para a soma positiva de argumentos” ao nível do ensino profissional, i.e., de credibilização do ensino profissional,

Um projeto educativo que valorize e promova as 4 aprendizagens essenciais para a vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver (e a crescer) juntos, aprender a ser (UNESCO, 1996). Mas também a empreender, a criar, a transformar;

Um projeto formativo fundado numa correspondência crítica (criativa) entre o mundo, a educação e o mundo do trabalho. E que neste quadro, ajude a transformar o trabalho no sentido da competitividade, inovação, realização pessoal e da humanidade;

Um projeto formativo fundado na alternância e na multiformatividade dos espaços sociais, institucionais, laborais. A rede de interações e aprendizagens é a metáfora mais que perfeita para desenhar e praticar o ensino profissional;

Um projeto formativo fundado na matriz da exigência, da flexibilidade curricular e pedagógica, da adequação às pessoas e aos contextos. Que use a avaliação para promover mais aprendizagem. Que seja contrário do leito de Procusto que impõe o mesmo a todos e que sacrifica quem não se conforma ao tempo, ao espaço (sentado), à desconexão dos saberes;

Um projeto formativo que ganha a confiança dos empregadores: que abra as suas portas aos empresários para que vejam os saber-fazer em ação, que diagnostique as necessidades de qualificação, que valorize os contextos de trabalho, que se credibilize aos olhos das famílias, dos poderes públicos, das empresas e seus mediadores;

Um projeto que faça prova da sua mais-valia pessoal, social e empresarial. Para fazer prova tem de mostrar o que os diplomados sabem fazer (PAP), tem de se abrir aos utilizadores de mão-de-obra, tem de incorporar a procura nos processos decisórios da oferta formativa;

Um projeto que una as várias gerações de alunos. Que incremente a comunicação dentro-dentro, dentro-fora, fora-dentro. Que incremente a lógica da aliança dos vários subsistemas sociais. (Alves, 2017, p. 25).

Azevedo, Orvalho e Alves (2017, pp. 9-10), reconhece que as mudanças no campo da educação causadas pela sociedade da informação e pela proliferação da inteligência artificial também devem motivar a mudança do paradigma escolar. Na sua conceção, a escola de futuro deverá ser profundamente renovada na sua missão, no seu quotidiano e na sua organização,

Desta forma a elevada percentagem de alunos que não se revê no modelo curricular rígido e monolítico, repetitivo e assente na segura disciplinadora, que lhes pede sobretudo que estejam sentados e passivos, que não estimula a atenção e a concentração, que não incentiva o estudo e a pesquisa, nem desenvolve o pensamento crítico, uma “*hard skill*” decisiva no mundo que em que vivemos e sobretudo no mundo que queremos, refere Azevedo, Orvalho e Alves (2017, pp. 10-11).

Por outro lado, Azevedo aponta que as instituições laborais, empresas e demais organizações e serviços, deixam cada vez mais claro que as chamadas “*soft skills*”, estão na primeira linha das exigências à entrada nos mercados de trabalho, sendo elas,

Comunicação - saber escutar/escuta ativa, saber explicar, saber expressar-se, saber apresentar, saber questionar e argumentar, saber usar diferentes meios para comunicar; b. Confiança e empreendimento: autoestima, autonomia, autoconfiança, capacidade para construir/projetar a sua vida, saber idealizar; saber gerir o silêncio; c. Planeamento e resolução de problemas - identificar problemas e saber pensar sobre eles, saber organizar, planear, aprender a pesquisar, analisar, pensar criticamente, saber tomar decisões, saber avaliar; d. Relacionamento com os outros - colaborar, fazer equipa, respeitar o diferente, estabelecer relações positivas, saber gerir conflitos, empatia, ter e cumprir horários, respeito para com os professores, ser solidário; e. Criatividade - Imaginar diferentes maneiras de fazer as coisas; aprender em novos contextos, empreender, inovar e criar, estar aberto a novas ideias; f. Resiliência e determinação - autodisciplina, saber reagir à pressão, auto motivação, concentração, ser persistente, saber fazer e manter propósitos, autocontrolo; saber lidar com a frustração; g. Gestão das emoções - autoavaliação, autoaceitação, ser capaz de refletir, expressar sentimentos adequados às diversas situações, saber cumprir compromissos assumidos; h. Saúde e higiene - alimentar-se adequadamente, ter hábitos de higiene, saber apresentar-se, conhecer comportamentos de risco e suas consequências,... De acordo com o mesmo, estas é que deveriam passar a ser as “*hard skills*” dos novos tempos que se avizinham (Azevedo, 2017, p. 11).

Segundo Azevedo, Orvalho e Alves (2017, p. 11), as supramencionadas competências interrelacionam-se, na medida em que o crescimento em algumas dimensões arrasta o desenvolvimento de outras; ao contrário, suprimir ou desvalorizar algumas pode suprimir outras. Por tal, aponta que importa que os sistemas de ensino adequem o seu currículo pedagógico ao perfil de qualificações e de trabalho requeridos pelo mercado de trabalho, indo ao encontro das competências atuais assentes em critérios transversais, que abarcam vários domínios disciplinares, são multidimensionais - englobando ao mesmo tempo saberes, atitudes e valores -, e são mais exigentes na medida em que requerem uma capacidade de responder a problemas novos e novos desafios, em cada momento.

Azevedo, Orvalho e Alves (2017, p. 12) defende um processo de diálogo continuado e profundo entre instituições empregadoras e escolas com cursos profissionais, por forma a assegurar a sintonia entre os dois campos, que considera estarem normalmente afastados e focados nas suas preocupações. Na perspetiva de Azevedo, a escola tem de prosseguir o seu esforço para acolher e educar todos os cidadãos, imersos hoje num mundo tecnológico que os desafia e lhes abre imensas oportunidades, mas também os atola na desconcentração e na desorientação. Alunos passivos e treinados a aceder e utilizar os conhecimentos fragmentados e estanques não servem o presente e muito menos o futuro, principalmente quando as organizações políticas, sociais e económicas pedem hoje aos cidadãos as referidas capacidades de iniciativa, de criatividade, de empreendimento, de cooperação e de solidariedade.

Segundo Azevedo, Orvalho e Alves (2017, p.13), o ensino profissional foi uma grande onda de ar fresco que invadiu a educação no fim dos anos 80, em Portugal. O seu perfil inovador foi por todos reconhecido e o seu sucesso, ao longo de décadas, levado às costas por muitas dezenas de instituições da sociedade civil portuguesa e apoiado por sucessivas lideranças políticas, fez com que o seu tipo de cursos fosse alargado à rede das escolas secundárias de todo o país. Hoje, refere o autor, é escolhido por 44% dos jovens que estudam após o 9º ano (outros traços de inovação das escolas profissionais estão ainda longe de serem aproveitados pelo sistema nacional de educação e pelas políticas públicas). Este relativo sucesso, alcançado por vezes com medidas de política muito questionáveis, como a do alargamento rápido e incontrolado destes cursos às escolas secundárias, fez com que o modelo inovador de ensino profissional fosse perdendo a sua aura de esperança e de entusiasmo quotidiano, encaminhou-o para o seio de um modelo

escolar (inadequadamente dito “regular”) que não tem sabido renovar-se conforme o mundo de hoje o está a requerer. Este encaminhamento tem de ser pensado também como uma forma de aprisionamento (do que era e é “irregular”). E isto tem evidentes custos; hoje, na hora de pensarmos o futuro do ensino profissional, temos de ter isto em boa conta. Desta forma Azevedo, Orvalho e Alves (2017, pp. 13-14) considera que, trinta anos depois, temos de dar um outro salto qualitativo no ensino profissional, começando por apoiar muitos esforços e dinâmicas inovadoras que já existem nas escolas profissionais e nas escolas secundárias; temos de sonhar um novo ensino profissional que seja desejado pelos jovens, amado pelos professores, apoiado pelos pais e acarinhado pelas comunidades locais. Na perspetiva do autor, o mundo mudou muito e esta geração que hoje chega ao ensino profissional precisa de uma outra escola, de outros cursos e de outras oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. O Ensino profissional precisa de mudar muito para servir fiel e eficazmente a sociedade de hoje, escutando a realidade de hoje, escutando com atenção os sinais dos novos tempos para perceber, com liberdade, o que nos é pedido hoje como instituições de educação e formação das crianças e dos jovens.

A bússola, a nova orientação global é necessária, com pés na terra, destaca, mas olhos bem levantados (pelo menos uma vez ao dia), para enxergar o horizonte esperado e beber a sua inspiração. Azevedo, Orvalho e Alves (2017, pp. 8-21) defende os seguintes elementos que poderiam integrar o novo horizonte do ensino profissional,

- a. Reconhecimento: valorização da inovação que já está no terreno do ensino profissional, esta tem de ser inventariada, conhecida, debatida, incentivada e melhorada, no horizonte de um projeto gradualmente comum, de curto e de médio prazo, com novas atividades e com novas metas.
- b. O aluno como estando no centro do processo educativo: todos são protagonistas do processo educativo, educadores e alunos, mas também famílias, profissionais de apoio e funcionários escolares e ainda os agentes sociais da comunidade envolvente. Dito isto, que é importante para desfazer equívocos quanto à eleição dos protagonistas, o principal foco tem de passar a ser o aluno, cada aluno, pois só assim se respeita o princípio fundamental de que cada aluno é o centro, não da escola, mas do processo de aprendizagem, que é o núcleo da missão da escola. Não é o programa (e é quase sempre ele o centro de tudo), não é professor (e quantas vezes é ele o único agente ativo da sala de aula e quantas vezes a predominante finalidade da escola é o ensino), é mesmo cada aluno que aprende. Ninguém aprende por ninguém, como sugeria Paulo Freire, quando dizia que ninguém educa ninguém. E se a finalidade da escola e do curso profissional é

mesmo a aprendizagem de todos e de cada aluno...ah, como as coisas têm mesmo de mudar!

- c. Recusa a secura antropológica e axiológica da educação e das escolas, pois quanto mais ela cresce, mais define toda a capacidade humana para nos pensarmos a nós mesmos e ao mundo que criamos. Liofilizar a educação e a formação em torno de exames, como tem acontecido entre nós, normalizar mais e mais o ensino e as aprendizagens, tornando igual o que é diferente, com o pretexto de que é preciso assegurar equivalências, tudo isso tem como consequência uma secura humana dos nossos cursos, uma secura que se está a revelar culturalmente desastrosa. A tutela, tutela, normaliza, dificulta a autonomia, asfixia financeiramente as instituições. Uma das formas de perceber este deserto que avança é sentir a falta de tempo para tudo, a ausência de paz e serenidade, a falta de silêncio, concentração e atenção; é sentir uma sede, que a mim me cega, que vem direitinha dos olhos dos alunos e dos professores quando desorientados e descrentes; é perceber aquela vã alegria que irrompe porque se diplomaram muitos jovens, sem que haja qualquer ideia sobre se diplomamos boas pessoas; é ver o insucesso a crescer nos cursos profissionais, onde ninguém deveria reprovar, o que me entristece profundamente, e as escolas a argumentarem que agora os jovens estão mal preparados e não se interessam pelo seu futuro; é perceber que não há tempo para a escuta do mundo de hoje, das suas graças e desgraças, de modo a maximizar as graças e assim impedir o progresso das desgraças. Eu pergunto-me: O que levam estes jovens para o futuro, no seu coração?
- d. Se há aposta a fazer, sem qualquer equívoco ou hesitação, é na formação de jovens competentes, sim, sem qualquer dúvida, mas ao mesmo tempo (e não colado como um post-it), pessoas conscientes, pessoas com identidade própria, com um projeto de vida pessoal baseado na sua vocação e no sentido de compromisso com os outros, com a comunidade; pessoas flexíveis e abertas à mudança; pessoas autónomas e pró-ativas, o que implica que haja, em tudo o que se faz, esta intencionalidade educativa; pessoas multiculturais, globais e que falem vários idiomas, que saibam comunicar bem com os outros e os diferentes; pessoas com pensamento crítico, essa competência-chave do futuro (e sabemos como é que isso se educa?); pessoas capazes de trabalhar colaborativamente e em rede; pessoas com vida interior, capazes de compreender e de conduzir a sua própria vida e nela integrar a realidade complexa em que vivemos, reconhecendo aí o que nos impulsiona a crescer e a servir (pois se os jovens de hoje não aprendem a encontrar-se consigo, como e quando é que se encontrarão com os outros, sobretudo com os que mais precisam desses encontros?); pessoas de carácter e comprometidas com o bem comum.

- e. O ensino tem de ser motivador e devemos deixar cair essa desculpa esfarrapada de que os jovens de hoje estão desmotivados. Como se a motivação tivesse de vir de casa, na mochila e não fosse um trabalho da escola. Motivar, hoje, tem de passar por respeitar valiosos contributos das neurociências, que tanto evoluíram nestes trinta anos: todos temos múltiplas inteligências que devem ser estimuladas em contexto de ensino e aprendizagem, certos de que cada pessoa as desenvolve de modo diverso, certos de que elas interatuam em cada pessoa e devem ser constantemente mobilizadas, todas e não apenas duas ou três como a inteligência linguística ou a lógico-matemática, certos de que conhecendo e valorizando melhor as inteligências dos nossos alunos, o processo de ensino e aprendizagem se vai enriquecer imenso e o desenvolvimento humano de cada aluno desabrocha à nossa frente. Motivar hoje, em que o conhecimento codificado está todo ele disponível em plataformas digitais e em máquinas artificialmente inteligentes, implica contextualizar, ligar no mesmo processo e ao mesmo tempo, os conteúdos, as competências, as atitudes e os valores e ligar este processo global aos contextos de vida, à ação. A Aprendizagem baseada em Projetos (AbP), resultante de um labor multi e interdisciplinar, que transporta um modo transversal e vertical de olhar o currículo e que requer e promove um trabalho colaborativo intenso, constitui uma metodologia que representa um bom ponto de apoio para alavancar esta escola motivadora que desejamos. A AbP valoriza as sugestões dos jovens e apela à iniciativa e criatividade dos professores. Já com uma muito boa aplicação no ensino profissional em Portugal, mormente em “Projetos Integradores”, a AbP pode e deve crescer bem e depressa, com uma cuidada formação dos formadores, com boa formação prática e com muita partilha de experiências. Devemos transformar em ABP uma parte cada vez maior do “programa curricular” (30-40-60% de todo o currículo?).
- f. Assim, não há como manter a rigidez atual do modelo escolar, rigidez a que as escolas profissionais sempre quiseram fugir, desde a sua criação, mas a que hoje se sentem mais aprisionadas que nunca. Vamos mesmo ter de abandonar, gradual e determinadamente, o modelo de ensino do século XIX e XX, ultrapassando: a rigidez das disciplinas estanques, criando os projetos integradores e contextualizados, cruzando saberes e competências em ordem à sua aplicação nos mais diversos problemas e situações; a rigidez do grupo turma, criando grupos bem maiores e bem mais pequenos, com flexibilidade e em função das atividades concretas e das aprendizagens em curso; a rigidez da avaliação, que é quase sempre mera classificação, de uma pobreza extrema, quando existem tantas modalidades e instrumentos que nos podem ajudar a promover o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de cada jovem, desde a autoavaliação à coavaliação, desde o portefólio até aos diários de bordo; a rigidez dos horários, tristemente segmentados e sempre iguais; a rigidez das cadeiras e das mesas, que não se

mexem, porque todos têm de estar sentados, passivamente, a olhar e ouvir o professor, mesmo que os alunos não estejam ali; a rigidez das salas de aula, que devem passar a ser salas de trabalho, dos tais grandes e pequenos grupos, aptas para atividades múltiplas, seja de apresentação de uma unidade curricular, um tema ou projeto, seja de pesquisa, individual ou em grupos, seja de apresentação dos produtos finais, salas alegres e ambientes criativos e colaborativos... Bem!

- g. Tudo isto implica também gerar ambientes escolares positivos, de muito entusiasmo para aprender e crescer, de muito incentivo mútuo, de professores, de alunos e de pais, de autarcas e de outras instituições sociais locais. (...). Quando os ambientes escolares são focados no incentivo a cada um dos jovens, no feedback permanente, cuidadoso e positivo, no trabalho árduo e não na passividade, toda a vida das instituições muda, mudando também a nossa própria forma de ser profissionais, alunos e pais. Os jovens devem participar muito mais na vida das escolas, com capacidade de reflexão e ação, em instâncias formais e informais de debate, na ponderação de problemas da escola e da comunidade e na elaboração de propostas. Se eles não participam mais ativamente na vida das escolas, como podemos esperar que amanhã sejam cidadãos participativos na comunidade? É muito simples: se plantamos batatas, não podemos querer colher papoilas!
- h. Temos também de apoiar os nossos educadores em cada momento, acompanhando, formando e incentivando o desenvolvimento de percursos de vida e de itinerários profissionais seguros e voltados sobre a melhoria permanente de um serviço prestado com rigor e qualidade, para que sejam cada vez mais capazes de retirarem o melhor de si mesmos e dos seus alunos. Vamos ter de trabalhar em equipas de docentes criativos e colaborativos que, em conjunto, programam, trabalham em sala de aula, avaliam e acompanham os seus alunos, agora reagrupados com liberdade.
- i. Cooperação na missão educar - conferir às famílias um muito maior protagonismo na educação escolar dos seus filhos - este novo tempo requer novas alianças entre as famílias e as escolas, entre todos os educadores.
- j. Autonomia e liberdade de aprender e de ensinar.
- k. Mudar o paradigma educacional com redes de entreajuda entre escolas-famílias-sociedade, em profunda liberdade e pleno exercício da responsabilidade, com outro modelo institucional de governação escolar, poderemos evitar o isolamento, o ensimesmamento, o fechamento entre iguais, a destruição quer da escola democrática e justa quer das famílias como berço da educação humana integral. Cuidando de educar para o futuro a escola seres únicos e capazes de controlar as suas vidas, capazes de construir livre e solidariamente projetos de vida (...) o que estes jovens não levarem para o futuro nos seus corações não vai estar lá presente, nesse futuro.

CAPÍTULO II – AS RAZÕES DA ESCOLHA DO ENSINO PROFISSIONAL PELOS ALUNOS

Não obstante as políticas públicas educativas, nacionais e europeias direcionadas para o ensino profissional, que se têm traduzido numa crescente procura desta via de ensino pelos alunos em Lisboa, é fundamental compreender quais são as razões que levam os alunos a tomar esta opção. Analisa-se a influência do perfil social, da experiência escolar e do contexto escolar, bem como as justificações e as expectativas futuras dos alunos, relativamente à opção do ensino profissional, em detrimento do ensino regular.

2.1. Perfil social e experiência escolar

Como destaca Lemos (2016, p. 37), a investigação tem revelado que a escolha do EP pelos alunos está fortemente relacionada com o capital cultural dos seus familiares, principalmente dos seus pais (Azevedo, 2000, p. 52; Bourdieu, 1979, citado por Mendes, 2009, pp. 2-9; Cabrito, 1994, p. 76; Diogo, 2008, p. 151-153; Grácio, 1998, p. 88; 155; Madeira, 2006, p. 128; Muller, 1993, citado por Diogo, 2008, p. 161; Pinto, 1995, p.54).

Silva (1999, p. 41, citado por Lemos, 2016, p. 37), através do seu estudo, que englobou um inquérito a alunos do 10º ano, de três escolas de Setúbal (duas secundárias e uma profissional), no ano letivo 1994-1995, concluiu que a maioria dos pais dos alunos inseridos nessa escola profissional tinha entre o 2º ciclo e o secundário (46.5%), enquanto no caso das mães, o 1º ciclo era a escolaridade predominante, com 45.3% (Silva, 1999, p. 41, citado por Lemos, 2016, p. 37). O 1º ciclo era a segunda escolaridade mais predominante entre os pais destes alunos da escola profissional (39.6%), ao passo que as formações entre o 2º ciclo e o ensino secundário eram as que se fixavam no segundo lugar entre as mães destes jovens (39.6%) (Silva, 1999, p. 41, citado por Lemos, 2016, p. 37). As percentagens de pais e de mães (dos alunos da escola profissional do estudo) com formações médias ou superiores eram claramente mais baixas (Silva, 1999, p. 41, citado por Lemos, 2016, p. 37).

Associada ao indicador do capital cultural as escolhas escolares dos alunos pelo ensino profissional, está a trajetória escolar dos jovens, nomeadamente, o insucesso escolar e os abandonos escolares (Alves, Viseu, & Cruz, 2001, p. 157-166; Bourdieu, 1979, citado por Mendes, 2009, p. 2-9; Cabrito, 1994, p. 76-77; 120, citados por Lemos,

2016, p. 38). Um dos estudos paradigmáticos é o de Alves, Viseu e Cruz (2001, pp. 157-166, citado por Lemos, 2016, p. 38), em que foram questionados 116 alunos, que no ano letivo 1999-2000 estavam a frequentar o 3º ano nos respetivos cursos profissionais. Desses 116 alunos, 32.4% já tinham reprovado uma vez, e 24.8% já reprovou duas vezes, sendo que a restante percentagem de alunos já chumbou três, quatro e mais vezes (Alves, Viseu e Cruz, 2001, p. 165, citado por Lemos, 2016, p. 38). Também, a investigação de Cabrito (1994, pp. 75- 78, citado por Lemos, 2016, p. 38), que teve como contextos territoriais os concelhos de Torres Vedras e de Setúbal, nomeadamente, duas escolas profissionais em cada concelho, e 59 alunos inquiridos, distribuídos por quatro cursos (Auxiliar de Metalomecânica; Empregado Administrativo; Técnico de Serviços Comerciais; Técnico de Manutenção Mecânica), demonstra que 83% desses mesmos alunos do estudo já reprovou, pelo menos, uma vez durante o ER.

Em relação às trajetórias escolares, Alves, Viseu e Cruz (2001, p. 158, citado por Lemos, 2016, p. 39) e Bresard (1972, pp. 44-47, citado por Lemos, 2016, p. 39) apontam que entre os alunos do ensino profissional, os mais marcados pelo insucesso escolar são os mais velhos (perfis sociais) e que têm uma idade superior à suposta para iniciar o ensino secundário, o que demonstra que a idade traduz um efeito de acumulação desse mesmo insucesso (Alves, Viseu, & Cruz, 2001, p. 158; Bresard, 1972, p. 44-47, citado por Lemos, 2016, p. 39).

Também se verificam alguns casos, pouco comuns, de alunos que não têm trajetórias escolares repletas de insucesso, mas que em face de dificuldades financeiras familiares para um posterior ingresso no ensino superior consideram o ensino profissional a melhor opção, devido à possibilidade de ingresso mais rápido no mercado de trabalho e à aprendizagem específica de uma profissão (Alves, Viseu, & Cruz, 2001, p. 217; Madeira, 2006, pp. 127-134, citado por Lemos, 2016, p. 39).

2.2. Escola: Contexto que condiciona a escolha dos alunos

Como foi possível perceber através do estudo de vários autores, o capital cultural familiar e a experiência escolar tem correlação com a escolha do ensino profissional pelos alunos.

Lemos (2016, p. 44) destaca que as teorias das escolhas escolares apresentadas por vários autores, entre eles, Boudon (1979) citado por Nogueira (2004, pp. 27-37; 2012, pp. 55-56) e Bourdieu (1964; 1983) citado por Nogueira (2004, pp. 61-74; 2012, p. 61), revelam que a família tem um papel muito influente nas escolhas que os jovens fazem para a sua educação, como por exemplo, na ida para o ensino profissional, mas a escola também condiciona as escolhas escolares dos jovens (Benavente, 1990, p. 717; Grácio, 1997, p. 5758, citado por Lemos, 2016, p. 44).

Grácio (1997, p. 58) e Vieira, Pappámikail e Nunes (2012, pp. 60-62, citado por Lemos, 2016, p. 44) referem que a oferta local de cursos, incluindo os profissionais, pode condicionar as escolhas dos jovens e das famílias, especialmente as que têm menos recursos económicos, uma vez que caso um aluno pretenda ingressar em determinado curso, mas este seja apenas lecionado em escolas situadas em locais em que o aluno não tem possibilidades financeiras e materiais para se deslocar até eles, este mesmo aluno fica obrigado a escolher um curso lecionado numa escola mais próxima.

De acordo com o estudo de Silva (1999, p. 38, citado por Lemos, 2016, p. 45) que incluiu um inquérito a alunos do 10º ano, de 3 escolas de Setúbal (duas secundárias e uma profissional), os jovens que ingressaram na escola profissional salientaram a existência do curso pretendido (47.3%), a proximidade de casa (23.5%) e a boa reputação da escola (12.5%) como os fatores mais determinantes nas suas escolhas escolares. Quanto aos alunos que estudam na primeira das duas escolas secundárias estudadas, a proximidade da residência (49.4%), a boa reputação da escola (16.9 %) e a existência do curso pretendido (14.8%) consistiram nos motivos que mais determinaram as escolhas escolares dos jovens inquiridos.

Lemos (2016, p. 46) destaca estudos de Duru-Bellat (1988, pp. 145-146, cit. por Diogo, 2008, p. 94) e de Silva (1999, p. 36-37) acrescentam que, para além da oferta local, os jovens são condicionados pelos corpos docentes e pelas condições (equipamentos, planos curriculares, salas de estudo, entre outras) que cada oferta tem.

Diogo (2008, p. 86), citado por Lemos (2016, p. 46) refere que Cousin (1998), no seu estudo, conclui que existe a presença de um efeito de estabelecimento, já que há estabelecimentos escolares que procedem a um recrutamento social semelhante, embora tenham diferentes níveis de seleção, uma vez que alguns (estabelecimentos escolares) são mais seletivos do que outros em relação aos alunos a recrutar, e esta situação aplica-se a todos os tipos de estabelecimentos escolares e não apenas aos que têm o EP como oferta

formativa. Por exemplo, há escolas que têm a proximidade do aluno à escola como um dos critérios de seleção, e os pais, tendo consciência da importância que a trajetória escolar terá na vida pessoal e profissional dos filhos (Duru-Bellat, 2003; Grácio, 1987, citado por Diogo, 2008, p. 90; Sebastião, 2007, p. 284; Thrupp, 1999, p. 126), citado por Lemos (2016, p. 46) mudam para uma residência mais próxima da escola pretendida pelo filho ou pelos pais ou por ambos, ou então, caso não queiram ou não tenham essa possibilidade, os pais indicam à escola uma morada falsa, para que as possibilidades de ingresso na escola por parte do filho se mantenham (Barroso, 2003, p. 77; Diogo, 2008, p. 90, citado por Lemos, 2016, p. 46).

Em contrapartida, há escolas que não têm a proximidade escolar dos alunos tão vinculada nos seus critérios de seleção, mas sim o aproveitamento escolar, de modo a se manterem socialmente atrativas para os pais dos alunos com mais sucesso escolar, e assim sendo, nas escolas que valorizam mais este critério de seleção (sucesso escolar), é feito imediatamente o devido reconhecimento aos melhores alunos, segundo *Van Zanten* (1996, citado por Diogo, 2008, p. 90, citado por Lemos, 2016, p. 46). Lemos (2016, p. 47) aponta que um bom exemplo deste reconhecimento e que se tem tornado cada vez mais constante, principalmente nos países anglo-saxónicos tal como aponta *Hallinan* (1997, citado por Diogo, 2008, p. 91), consiste na separação dos alunos em turmas de sucesso e turmas problemáticas, de modo a beneficiar os interesses dos melhores alunos e dos respetivos pais, segundo *Barthon e Oberti* (2000) e *Van Zanten* (1996, citado por Diogo, 2008, p. 90), acrescentando também o facto de os alunos das turmas problemáticas é que serem lecionados pelos professores menos experientes ou menos conceituados, contribuindo para uma enorme desmotivação dos alunos no ER, fazendo com que muitos destes optem por outras vias de ensino, nomeadamente, o EP (Benavente, 1990, p. 717; Pinto, 1995, pp. 40-41, citado por Lemos, 2016, p. 46).

Pinto (1995, pp. 41-46) e *Thrupp* (1999, pp. 13-15, citado por Lemos, 2016, p. 46) referem que segundo o relatório que analisaram (relatório de Coleman), as desigualdades escolares são mais notórias dentro da mesma escola do que entre escolas diferentes, e que existem casos flagrantes de alunos com QI (quociente de inteligência) elevado, mas que não conseguem atingir patamares superiores (maior sucesso escolar) por falta de acesso aos recursos escolares que permitem um maior sucesso, e vice-versa.

Demais estudos referidos por Lemos (2016, p. 47-48), a saber *Duru-Bellat e Mingat* (1997), citado por Diogo (2008, p. 92), e *Acton* (1980), citado por *Thrupp* (1999, p. 23),

referem que nas turmas heterogéneas os alunos com maior historial de insucesso escolar beneficiam, visto que conseguem aprender com os melhores alunos, e estes (melhores alunos) não são prejudicados. Benavente (1990, p. 717) e Willis (1977), cit. por Thrupp (1999, p. 41), concordam que a formação de turmas heterogéneas pode ser benéfica para os alunos com maior histórico de insucesso escolar, mas que esse mesmo insucesso que muitos alunos têm não se deve aos processos induzidos pelas escolas a esses mesmos alunos, porque são os processos indicados para conseguirem obter uma boa aprendizagem, mas sim à cultura escolar, que deriva da classe social a que pertencem (Willis, 1977, citado por Thrupp, 1999, p. 41).

As adaptações praticadas, nas escolas, aos alunos com mais dificuldades podem não ser decisivas no percurso escolar dos jovens, uma vez que se a qualidade dos conhecimentos e dos métodos de ensino dos docentes, em conjunto com as condições escolares, isto é, o nível geral da escola, for elevado, os alunos oriundos de classes mais desfavorecidas e com maiores dificuldades na aprendizagem, na generalidade, irão ter sucesso escolar, influenciando outros alunos e os respetivos pais a escolherem essas escolas que contribuem para o sucesso, enquanto o oposto (alunos de classes sociais elevadas com insucesso escolar, por estarem inseridos em escolas com má qualidade no ensino e nos recursos materiais, contribuindo para que, futuramente, não sejam escolhidas por outros alunos) também é muito provável de ocorrer (Heath & Blakey, 1992, p. 128, citado por Thrupp, 1999, p. 128, citado por Lemos, 2016, pp. 47-48).

Em face do impacto das dimensões do contexto escolar nas escolhas escolares dos alunos, caso das ofertas formativas, a qualidade dos recursos escolares e dos corpos docentes, os critérios de seleção escolar e de desenvolvimento educativo de cada escola, as distâncias geográficas entre as escolas e as habitações, entre outras, em conjunto com o contexto familiar e a experiência escolar, é fundamental perceber no próximo ponto deste capítulo a articulação destes aspetos com as justificações e as expectativas dos jovens na construção das suas escolhas.

2.3. Justificações e expectativas dos jovens em relação à escolha do ensino profissional

Para além dos conteúdos já destacados, nomeadamente, os perfis sociais e a experiência escolar dos alunos, e a escola como contexto condicionador nas escolhas dos alunos, existem justificações e expectativas dos jovens, que são importantes para compreender as escolhas escolares que os alunos constroem (Mateus, 2002, p. 119; Vieira, *Pappámikail*, e Nunes, 2012, p.62, citado por Lemos, 2016, p. 47).

A escola e as respetivas instituições deixam de ter importância e valor nas escolhas escolares dos jovens quando estes sentem que não conseguem atingir um patamar de excelência e de competência nos estudos, passando a dar mais valor às experiências no quotidiano, especialmente às que revelam boas capacidades da parte dos jovens, sendo que estas (capacidades) podem consistir na reprodução do universo familiar (Mateus, 2002, p. 125; 135; 144-145; Roldão, 2014, p. 75, citado por Lemos, 2016, pp. 46-47). Essas experiências vividas pelos alunos podem ser influentes na escolha de uma formação alternativa no ensino secundário, da parte desses mesmos jovens/alunos (Mateus, 2002, p. 126; 144-145, citado por Lemos, 2016, p. 48).

Tendo em conta todas as possibilidades referidas e todos os aspetos relativos às escolhas escolares e aos projetos profissionais dos alunos, Martins (2002, p. 128, citado por Lemos, 2016, p. 48), catalogou os projetos em três tipos: realista, otimista e disperso. Os projetos realistas baseiam-se em soluções práticas. Os alunos que optam por este tipo de projeto têm objetivos ponderados e imediatos, que provavelmente foram estruturados através de experiências passadas fora do contexto escolar, e como tal, o ensino profissional pode ser uma via a seguir (Martins, 2002, p. 128; Roldão, 2014, p. 82, citado por Lemos, 2016, p. 48). Os projetos otimistas englobam os alunos e as respetivas famílias que têm uma vasta confiança no sistema de ensino e que pretendem o prosseguimento dos estudos, incluindo no ensino superior, devido ao gosto e ao interesse pela aprendizagem, e não devido às capacidades adquiridas ou descobertas em experiências vividas fora da escola, como acontece com os alunos dos projetos realistas (Martins, 2002, p. 129; p. 140, citado por Lemos, 2016, p. 48). Para esses alunos e respetivas famílias, o “saber escolar” é considerado uma competência e recurso fundamental para a obtenção de um diploma, que possibilita o exercício de uma profissão e o aparecimento de mais e melhores oportunidades em termos económicos (Roldão, 2014, p. 85, citado por Lemos, 2016, p.

48). Por último, os projetos dispersos englobam as orientações caracterizadas pela utopia e as orientações caracterizadas pelos enganos e pela ausência de informações (Martins, 2002, p. 130, citado por Lemos, 2016, p. 48). Nas orientações caracterizadas pela utopia, os objetivos dos alunos situam-se no imaginário, e as possibilidades de realização tornam-se cada vez menores devido à falta de estratégia (Martins, 2002, p. 130, citado por Lemos, 2016, p. 48). Neste estudo de Martins (2002, p. 130), os jovens que representam este tipo de projeto com estas orientações, normalmente são oriundos de famílias com menos recursos. Relativamente ao outro tipo de orientações dos projetos dispersos, os jovens detêm uma concordância lógica entre os objetivos e os meios para a realização dos mesmos, tanto em termos escolares como profissionais, mas os raciocínios referentes aos objetivos apresentam erros, que se devem ao défice de informação por parte dos jovens (Martins, 2002, p. 130, citado por Lemos, 2016, p. 48).

Para além dos aspetos já mencionados, as escolhas escolares dos jovens são sedimentadas através de outras razões. No caso dos alunos que ingressam no ensino profissional, uma das principais razões para tal, segundo os depoimentos de inúmeros jovens inquiridos no estudo de Alves, Viseu e Cruz (2001, citado por Lemos, 2016, pp. 48-49), é a conclusão do 12º ano de escolaridade, devido ao facto de terem tido um enorme insucesso escolar no ER (Alves, Viseu, & Cruz, 2001, p. 157-158; Mendes, 2009, p.10-18), ou seja, o EP surge, e é visto socialmente, como uma segunda oportunidade de concretização de um nível equivalente ao secundário (Alves, Viseu e Cruz, 2001, p.75; 157; Azevedo, 2000, p. 40; 121-122; Duarte, 2014, p. 160; 165-167; Grácio, 1998, pp. 155-157; Madeira, 2006, p. 122; Martins, Pardal e Dias, 2005, p. 77; 84-85; 94; Mendes, 2009, pp. 10-18; Rodrigues, 2010, p. 21; Saboga, 2008, p. 143-145; 152-153, citado por Lemos, 2016, p. 49). Deste modo, percebe-se que é um ensino completamente estigmatizado e que apenas dá acesso a profissões e a atividades também vistas socialmente como inferiores, de modo a que os alunos que não se integraram no modelo cultural ideal e nos códigos elaborados (Teoria de *Bernstein*), mais especificamente, no ER, tenham possibilidades de ter alguma formação que lhes permita evitar, dentro do possível, o desemprego (Alves, Viseu, & Cruz, 2001, p. 70; Antunes, 2004, p. 397; Azevedo, 2000, p. 87; Diogo, 2008, pp. 120-121; Duarte, 2014, p. 155; Madeira, 2006, p. 122, citado por Lemos, 2016, p. 49).

A aprendizagem de conteúdos menos generalizados, mais específicos (especialidade numa profissão ou setor profissional intermédio), e acima de tudo, que se

identifiquem mais com a socialização, os gostos e os modelos culturais dos alunos, é outra das razões da escolha dos jovens pelo EP, e cursos, como por exemplo, Informática, Eletricidade, Design, Contabilidade, Apoio Psicossocial, entre outros, demonstram o tipo de atividades e os setores em que os alunos se especializam (Alves, Viseu, & Cruz, 2001, pp. 160-161; Azevedo, 2000, p. 72; Cabrito, 1994, pp. 77-78; Duarte, 2014, p.164; Ferro & Fernandes, 1992, p. 49; Grácio, 1998, p. 205; Leite & Figueiredo, 1995, p. 6567, citado por Lemos, 2016, p. 49), sendo que até mesmo na escolha dos cursos também se nota, embora já nem tanto atualmente (Duarte, 2014, p. 164, citado por Lemos, 2016, p. 49), alguma estigmatização por género (Azevedo, 2000, p. 87; Madeira, 2006, p.122-123; Saboga, 2008, p. 139, citado por Lemos, 2016, p. 49), como exemplifica o estudo de Alves, Viseu e Cruz (2001, p.160), em que os cursos de Ambiente e Design eram os que não tinham uma predominância clara de um dos géneros, enquanto, por exemplo, o de Informática, a frequência era maioritariamente masculina, e o de Administração era frequentado maioritariamente por raparigas. O trabalho de Silva (1999, p. 60-64, citado por Lemos, 2016, p. 49) demonstra que, entre os alunos que frequentam o EP, a área da saúde é a mais escolhida, especialmente pelo género feminino, seguindo-se as áreas de administração e de comércio, no caso das raparigas, e tecnologias e administração, no caso dos rapazes, ou seja, áreas em que, no contexto temporal do estudo (1999), havia grande procura de profissionais, ou seja, maior facilidade de entrada no mercado de trabalho, segundo os jovens inquiridos.

Como aponta Lemos (2016, p. 50), através da aprendizagem dos conteúdos específicos, os jovens pretendem um rápido ingresso no mercado de trabalho, e quando atingem esse objetivo sentem que, em relação aos pais, especialmente se estes últimos têm estudos iguais ou inferiores ao 9º ano de escolaridade, efetuaram uma trajetória de mobilidade ascendente, tal como acima mencionado (*Boudon*, 1979, citado por Nogueira, 2012, pp. 55-56; Pinto, 1995, p. 56; Rodrigues, 2010, p. 24), mas tal como refere *Dubet* (1991, pp. 94-95, citado por Alves, Viseu e Cruz, 2001, p. 158), essa mobilidade ascendente é contraditória, uma vez que foi precedida de um período de insucesso escolar (Lemos, 2016, p. 50).

De modo geral, os alunos que ingressam no EP têm a convicção de que esta via de ensino possibilitará uma rápida obtenção de emprego, pois muitos entendem que em Portugal, nos últimos anos, os setores de atividade que têm maior empregabilidade são aqueles que são lecionados nas escolas profissionais, ou seja, os correspondentes às

categorias profissionais intermédias, e como também a grande maioria dos jovens pretendia trabalhar em Portugal, a escolha do EP ganhou muita vantagem (Alves, Viseu, & Cruz, 2001, p. 169-172; Azevedo, 2000, p. 484, citado por Lemos, 2016, p. 50). A questão da boa remuneração também está incluída nas principais expectativas e justificações dos jovens que escolhem o EP, segundo os alunos das amostras de Cabrito (1994, p. 79; 120, e de Silva, 1999, p. 83, citado por Lemos, 2016, p. 50).

Silva (1999, p. 77-79, citado por Lemos, 2016, p. 50) afirma que, entre os jovens inquiridos no seu estudo, os que entraram no EP nas escolas secundárias têm como principal justificação o fim dos estudos após o 12º ano e um imediato ingresso no mercado de trabalho, mas que também não são poucos os alunos que referem o ingresso no ES politécnico como a principal justificação, evidenciando-se neste caso, o género masculino, algo que poderá estar relacionado com o facto de, especialmente no contexto temporal da obra (1999), o ensino politécnico estar mais associado a formações mais indicadas para o género masculino, ou seja, estas informações da autora demonstram concordância com as de Alves, Viseu e Cruz (2001, pp. 175-177), escritas anteriormente, sobre o ingresso no ensino politécnico como grande motivação de muitos alunos que escolhem o EP nas escolas secundárias (Lemos, 2016, p. 50).

Para além das supra elencadas, subsistem demais justificações e expectativas na escolha do EP por parte de muitos alunos. Alves, Viseu e Cruz (2001, p. 170-171), Ferro e Fernandes (1992, p. 26-27) e Vieira, *Pappámikail* e Nunes (2012, p. 64), citado por Lemos (2016, p. 51) apontam que os pais ou outros familiares podem ter grande influência na ida dos jovens para o EP, uma vez que existem inúmeros casos de alunos que pretendem seguir uma profissão idêntica ou parecida à de um familiar, e que pode ser aprendida num curso profissional, algo que não é corroborado pelos dados de Diogo (2008, p. 112), que indicam que 88% dos alunos inquiridos afirmaram que os pais não foram influentes nas suas decisões. Já os irmãos (fratria), segundo Diogo (2008, pp. 179-182, citado por Lemos, 2016, p. 51), têm influência na escolha do EP e do respetivo curso, especialmente se estes frequentaram o mesmo tipo de ensino e antes disso, também tiveram trajetórias escolares com insucesso, e tinham as mesmas expectativas para o futuro pessoal e profissional, em relação ao aluno que acaba de ingressar, embora também seja importante para esse mesmo aluno se as escolhas do(s) irmão(s) no passado facilitaram a inserção profissional. Caso a experiência dos irmãos tenha sido negativa, o jovem pode até frequentar à mesma o EP, mas num curso completamente diferente, consoante também

a conjuntura económica e os outros objetivos pessoais e profissionais, para além dos que se identificam com os que o(s) irmão(s) tinha(m) (Ferro & Fernandes, 1992, pp. 26-27, citado por Lemos, 2016, p. 51). Como destaca Lemos (2016, p. 51), sendo menos habitual, há alunos que ingressam no EP com o objetivo claro de prosseguirem para o ensino superior, mas consideram que o EP é que os prepara melhor para o ensino superior, especialmente se for o politécnico o pretendido, como também há alunos que pretendem vir a ser trabalhadores-estudantes, mas que enquanto estiverem no ES, para conseguirem arranjar trabalho a tarefa fica facilitada se tiverem um curso profissional no currículo (Alves, Viseu, & Cruz, 2001, pp. 170-171, citado por Lemos, 2016, p. 51).

No que respeita a opção dos alunos pela via de formação profissional em Lisboa, segundo o estudo de Madeira (2006, p. 121), os alunos ingressam no EP com o objetivo de “obter uma qualificação que facilite a sua inserção no mercado de trabalho, aliando uma formação qualificada a uma experiência concreta de trabalho através do estágio”. Segundo indica, a maioria (56%) dos alunos – uma amostra que provém de famílias de classes populares e pequena burguesia de execução, tendo os pais, regra geral, baixos níveis de escolaridade-, nunca reprovou, não sendo a sua opção pelo EP condicionada pelo anterior percurso escolar. Deste modo, se conclui que as principais razões são a obtenção de um diploma equivalente ao 12º ano de escolaridade e de aprendizagem de uma profissão ou atividade de um setor específico que pensam desenvolver, de modo a ingressarem rapidamente num emprego, e “fugir” às matérias mais teóricas.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

No presente capítulo apresenta-se a estratégia metodológica a adotada para desenvolver o estudo empírico, tendo em conta o quadro teórico apresentado. Apresentam-se os objetivos e questões de investigação, o modelo de análise, o cenário investigativo e os procedimentos seguidos na recolha e análise de dados, bem como considerações sobre os critérios de validade para aferição da qualidade da investigação.

De referir que o estudo empírico realizado se apresenta como um estudo de caso, de natureza não generalista face aos dados obtidos, tendo por objeto uma instituição organizacional em concreto na AML em concreto. *Bassey* (2002, p.58, citado por *Dias*, 2012, p. 54) refere que “um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em factos interessantes de uma atividade, programa ou instituição”. Com o mesmo pretende-se “estudar o que é particular, específico e único” (*Afonso*, 2005, p. 70, citado por *Dias*, 2012, p. 54).

3.1. Questões de Investigação

O objetivo do presente estudo é compreender as razões da escolha do ensino secundário profissional pelos alunos de uma escola profissional da AML, isto após a conclusão do 9º ano, em detrimento do ensino regular.

As questões de investigação são,

Questão de partida: 1. O ensino profissional é uma opção de estudo ou um recurso para alunos que após o 9º ano optam pelo ensino profissional em detrimento do ensino regular?

Questões complementares:

2. Quais os perfis sociais dos alunos que escolhem o ensino profissional?
3. Quais as razões/justificações que determinam que os alunos optem pelo ensino profissional?
4. Quais os níveis de satisfação dos alunos que escolhem o ensino profissional?
5. Quais as expectativas futuras dos alunos que ingressam no ensino profissional?

3.2. Modelo de Análise

O modelo de análise permite sistematizar as temáticas referidas nos objetivos e nas questões de investigação. As temáticas englobam um único conceito, definido no objetivo geral, que se divide em 5 dimensões, que correspondem às questões de investigação. Por sua vez, as dimensões dividem-se em componentes e, conseqüentemente, em indicadores, que contribuem para o investigador ter um conhecimento e uma compreensão mais concreta dos dados que deve recolher.

As razões da escolha do ensino secundário profissional (conceito) englobam razões subjetivas (razões/justificações e expectativas presentes e futuras dos jovens) e razões objetivas (experiência escolar influência da família, entre outras), que originam os fatores associados à escolha. As razões do jovem para ingressar no ensino secundário profissional (primeira dimensão) incluem as razões subjetivas, ou seja, o que, na perspetiva do jovem, o levou a escolher o ensino secundário profissional (Lemos, 2016, p. 55).

Quadro 2 - Modelo de análise e de operacionalização dos conceitos

Conceito	Dimensões	Componentes	Indicadores
Perfil social dos alunos que escolhem o ensino profissional/contexto familiar	Caraterização sociodemográfica	Idade, género e curso dos alunos alvo deste estudo Residência dos alunos alvo deste estudo	
	Condição social (contexto familiar)	Habilitações literárias dos pais dos alunos	Influência dos pais e irmãos ou outros atores sociais na decisão da escolha do ensino profissional

Experiência escolar		Insucesso escolar	Histórico de reprovações
	Razões atribuídas ao insucesso escolar	Sendo atribuído pelos jovens à escola e ao trabalho escolar	Utilidade dos conteúdos escolares na vida pessoal e profissional
		Condição social	Nível de escolaridade frequentado antes de ingressar no ensino profissional
			Tipo de ensino frequentado antes de ingressar no ensino profissional
			Tipo de estabelecimento escolar frequentado antes de ingressar no ensino profissional
Razões da escolha do ensino profissional	Justificações dos alunos para ingressar no ensino profissional	Justificações da escolha do ensino profissional	Escolha de uma escola profissional Gosto pela área profissional do curso Influência dos pais e irmãos ou outros atores sociais na decisão da escolha do ensino profissional Conclusão do 12º ano de escolaridade Conseguir integrar o mercado de trabalho

			Falta de interesse pelo ensino regular Aprendizagem de conteúdos mais práticos
		Expetativas face ao ensino profissional	Obter uma formação de carácter mais prático Adquirir competências numa área profissional Ingresso imediato no mercado de trabalho Melhor preparação para ingressar no ensino superior Melhor preparação para ingressar no mercado de trabalho
Níveis de satisfação		Expetativas iniciais	Curso profissional como fator de orgulho Expetativas perante o curso frequentado
		Níveis de satisfação – Curso e conhecimentos	Conhecimentos teóricos obtidos
			Conhecimentos práticos obtidos
			Melhor preparação para a vida profissional
			Melhor preparação para o prosseguimento de estudos

			Conhecimentos de cultura geral
Expetativas futuras pós-ensino profissional	Projetos futuros		Arranjar emprego na área de formação
			Ingressar no ensino superior como estudante
			Ingressar no ensino superior com estatuto trabalhador-estudante
			Arranjar emprego noutra área

Após a elaboração do modelo de análise, nomeadamente, o conceito e as respetivas dimensões, componentes e indicadores, é fulcral perceber e definir os instrumentos de recolha que melhor se adequam com o estudo, possibilitando uma extensa e completa recolha de dados, de forma a possibilitar uma análise dos resultados concreta e objetiva.

3.3. Cenário Investigativo

O estudo empírico foi realizado numa Escola Profissional da Área Metropolitana de Lisboa (EPR), de acordo com os objetivos, as questões de investigação e a abordagem metodológica estipulada. A escolha da aludida escola enquanto campo de investigação empírica foi considerada pelo facto de a autora aí desempenhar funções de docente, facto que possibilita um conhecimento próximo da realidade escolar, em concreto do ambiente pedagógico e dos sujeitos alvo do estudo.

A dita EPR foi criada em 27 de setembro de 1989, através da celebração de um Contrato Programa entre o Estado Português, representado, então, pelo Gabinete de Educação Tecnológica e Artística e Profissional (GETAP), e uma Entidade Promotora, tendo iniciado a sua função pedagógica em 1 de outubro de 1989. Em 2001, por forma a dar cumprimento ao disposto no Decreto-Lei n.º 4/98 de 08 de janeiro, foi constituída como entidade proprietária e Promotora de Serviços de Ensino, Lda, tendo, em 2004, sido alterada a sua forma jurídica enquanto Empresa Promotora de Serviços de Ensino, SA.

A aludida EP é tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência e apresenta-se no Sistema Educativo nacional com um modelo inovador de educação, que prepara e qualifica os jovens numa sólida formação geral integrada, científica e tecnológica para um exercício profissional qualificado. A sua ação pedagógico-educativa é dirigida a jovens que procuram uma alternativa educativa direcionada para o mundo do trabalho. Desde a sua génese, o desenvolvimento e consolidação do Projeto Educativo da EP assentou no diálogo e intercâmbio permanente com o Tecido Empresarial e Institucional, designadamente com Empresas, Entidades Públicas e Privadas, e outras Instituições Nacionais e Comunitárias, Universidades Nacionais e Internacionais, Associações Profissionais e Autarquias Locais. A sua Missão, que se apresenta espelhada nos objetivos gerais definidos pela Instituição, consiste em promover uma formação geral integrada, nos domínios sociocultural, científico e técnico/tecnológico para um exercício profissional qualificado, reforçando e contribuindo para o dinamismo empresarial e socioeconómico do país.

Tendo em conta a natureza do Modelo Pedagógico da EP, o corpo docente, recrutado pela direção da Escola, é estável, contando com um núcleo efetivo de professores, em regime de dedicação exclusiva ou "*full-time*". Nas Componentes de Formação Sociocultural e Científica, a EP, privilegia os Docentes com habilitação própria. Para a docência da Componente de Formação Técnica, Tecnológica e Prática, a EPM dá preferência a Professores (profissionais no ativo) que mantenham fortes laços de proximidade ao tecido empresarial e simultaneamente possuam habilitação académica e profissional. Na seleção dos seus Professores a EP tem em conta os seguintes aspetos: Adequação dos perfis dos candidatos às exigências previamente definidas; Disponibilidade compatível com as necessidades do Projeto Educativo da Escola; Profissionalização/CAP; Facilidade de adaptação à mudança e espírito dinâmico e empreendedor. Face às questões didáticas, a expectativa da EP é que o professor tenha um papel ativo e que privilegie o processo "Aprendizagem" em detrimento do processo "Ensino", que adote uma planificação pedagógica em equipa e uma tomada de decisão partilhada. A Escola procede à avaliação formativa dos processos educativos e está sempre recetiva a atitudes de intervenção e mudança por parte do seu corpo docente. Para tal, cria espaços de autonomia e de reconhecimento do papel individual e social dos seus Professores. Ao nível do corpo docente, é preocupação da EP promover sucessivas Ações de Formação de Professores a cargo

dos mais Credenciados Formadores (v.g. do IIEFP e do Ministério da Economia), reforçando a coesão do corpo docente e dotando-o, cada vez mais, das melhores práticas e conhecimentos pedagógicos.

No presente ano letivo encontram-se a frequentar a EP 500 alunos, distribuídos por 9 cursos profissionais de nível IV, designadamente:

- Técnico de Design de Moda: é um profissional que executa projetos de criação de novos produtos de vestuário e/ou acessórios e desenvolve produtos já existentes destinados à confeção em série e por medida, tendo em conta as tendências de moda nacional e internacional, os padrões de qualidade e as tendências de venda, entre outros. Portaria n.º 1 291/2006, de 21 de novembro (Diário da República, n.º 224 -I Série) Portaria n.º 601/2007, de 18 de maio (Diário da República, n.º 96 -I Série);
- Técnico de Coordenação e Produção de Moda: é o profissional que colabora no estabelecimento de estratégias criativas e adequadas para a promoção e venda de produtos de vestuário e acessórios de moda, em diferentes campos de ação, tendo em conta as tendências de moda internacionais, os padrões de qualidade e os mercados em que se inserem os produtos. Portaria n.º 1 300/2006, de 22 de novembro (Diário da República, n.º 225 -I Série);
- Técnico de Comunicação/Marketing, Relações Públicas e Publicidade: é o profissional qualificado, apto a analisar situações de comunicação (interpessoais e organizacionais), colaborar na deteção e formulação de problemas de natureza comunicacional, participar criativa e ativamente no desenvolvimento e planeamento de estratégias de marketing e na estruturação e operacionalização das ações comunicacionais de organização, quer na vertente interna quer na vertente externa, como parte integrante do marketing-mix privilegiando a ótica comunicacional. Portaria n.º 1 286/2006, de 21 de novembro (Diário da República, n.º 224 -I Série);
- Técnico de Apoio à Infância: é o profissional qualificado apto a acompanhar e vigiar crianças, sob supervisão dos educadores de infância ou de forma autónoma, de modo a garantir a sua segurança e bem-estar, colaborando na organização e

desenvolvimento das atividades educacionais. Portaria n.º 1 283/2006, de 21 de novembro (Diário da República, n.º 224 -I Série);

- Técnico de Fotografia: é o profissional qualificado apto a usar diversos tipos de máquinas fotográficas, 35 mm, médio e grande formato, analógicas e digitais, saber usar a luz natural e artificial para fotografar paisagens, pessoas e objetos, tratar e arquivar fotografias nos vários suportes, ter noções de impressão a preto e branco e a cores, saber usar ferramentas digitais para tratamento de imagens fotográficas. Portaria n.º 1 320/2006, de 23 de novembro (Diário da República, n.º 226 -I Série);
- Técnico de Design de Interiores/Exteriores: é o profissional apto a efetuar a projeção e a maquetização de produtos de design tendo em conta a utilização, a função, a produção, o mercado, a comercialização, a qualidade e a estética, utilizando os recursos tecnológicos e os materiais adequados, demonstrando sensibilização para as questões ecológicas e ambientais. Portaria n.º 1 279/2006, de 21 de novembro (Diário da República, n.º 224 - I Série) Portaria n.º 216/2007, de 23 de fevereiro (Diário da República, n.º 39 -I Série) (retifica a Portaria acima mencionada);
- Técnico Auxiliar de Saúde: é o profissional que, sob a orientação de profissionais de saúde com formação superior, auxilia na prestação de cuidados de saúde aos utentes, na recolha e transporte de amostras biológicas, na limpeza, higienização e transporte de roupas, materiais e equipamentos, na limpeza e higienização dos espaços e no apoio logístico e administrativo das diferentes unidades e serviços de saúde. Portaria n.º 1 041/2010, de 7 de outubro (Diário da República, n.º 195 - I Série);
- Técnico Design Gráfico: é o profissional qualificado apto a conceber e maquetizar objetos gráficos bidimensionais e tridimensionais utilizando meios eletrónicos e manuais, bem como preparar a arte final para a impressão e acompanhar os processos de pré-impressão e impressão. Portaria n.º 1 289/2006, de 21 de novembro (Diário da República, n.º 224 -I Série).

No presente estudo pretende-se compreender as razões pelas quais os alunos da escola em estudo, que frequentam os cursos de Técnico de Fotografia e de Técnico de Design de Interiores e Exteriores, optaram pelo ensino profissional após a conclusão do 9º ano de escolaridade, em detrimento da via do ensino secundário regular. Os alunos dos ditos cursos pertencem ao 10º, 11º e 12º anos e são discentes (disciplina Inglês) da mestranda/investigadora.

Como destacado anteriormente, o presente estudo de caso não tem a pretensão de retirar conclusões generalistas, mas sim de ordem concreta sobre o caso em estudo.

3.4. Escolha e justificação dos procedimentos de recolha de dados

Nesta fase, em que já foi elaborado o quadro teórico, definidos os objetivos, as questões de investigação e o modelo de análise, procede-se à recolha de dados, de forma a que as questões de investigação, formuladas com base no quadro teórico, possam ser respondidas. O modelo de análise, o objetivo e as questões de investigação (de partida e complementares) pretendem que se compreenda as razões e as expectativas futuras, i.e., pós-ensino profissional, que levaram os alunos a optar pelo ensino secundário profissional. A sua escolha pelo EP é influenciada pelas vivências na família e no contexto escolar, pelo perfil social, pela experiência escolar, pela oferta local de ensino profissional e pelas vivências noutros contextos com outros atores sociais, e assim sendo, este estudo é qualitativo e implica o uso de instrumentos de recolha de dados que se adequem ao efeito. As opções escolhidas foram o questionário (anónimo) aplicado aos alunos, de forma física e direta (presencial), que se entende permitir uma compreensão abrangente das vivências partilhadas alunos, e a entrevista (semi-diretiva e registada em áudio) à Diretora da escola profissional.

Foi levada a cabo uma pesquisa de estudos subordinados a temas análogos (Silva, 2013, Marília, 2016, entre outros) tendo em vista definir sobre a utilização de um questionário próprio ou a adaptação de um já existente. Neste sentido optou-se pela adoção de um modelo de inquérito por questionário de aplicação direta anteriormente usado num estudo similar (Dias, 2012, p. 109 - Anexo 1), tendo sido feitas alterações para

se adequar aos objetivos específicos da presente investigação. O questionário encontra-se estruturado em cinco partes, designadamente: I – Perfil social dos alunos; II – Experiência escolar; III – Razões/Justificações escolares; IV – Níveis de satisfação; V – Expetativas Futuras. Em traços gerais, *infra* descreve-se cada as respetivas partes:

- Parte I - Perfil social dos alunos - Nesta parte, pretendemos caracterizar a população em estudo em termos de género, idade, residência e habilitações literárias dos pais ou encarregado de educação.
- Parte II - Experiência escolar – Esta parte tem como objetivo a recolha de dados sobre a trajetória escolar, descobrir se o aluno alguma vez reprovou e por que motivo, bem como a escola, o tipo de ensino e o curso previamente frequentados.
- Parte III - Razões/Justificações da escolha escolar (via do ensino profissional) - Nesta parte pretendemos que os alunos indiquem as razões que os levaram a optar por um curso profissional para frequentar o ensino secundário e quem os influenciou nessa escolha.
- Parte IV - Níveis de Satisfação - Nesta parte, os alunos avaliam o curso que frequentam, tendo em conta diversos aspetos, tais como, os conhecimentos teóricos e práticos obtidos, a preparação para a vida profissional e para o prosseguimento de estudos, melhor preparação para o prosseguimento de estudos e conhecimentos de cultura geral.
- Parte V - Expetativas futuras, i.e., pós-ensino profissional – Nesta última parte, pretendemos conhecer os projetos futuros dos alunos a nível profissional e se consideram que o curso que frequentam contribui para alcançar esse objetivo.

Para a operacionalização destes instrumentos de recolha de dados (questionário e entrevista), foram estipulados os seguintes compromissos e critérios:

- 1 - Selecionar uma escola profissional dentro do concelho de Lisboa (contexto territorial), onde a mestranda/investigadora reside e trabalha, por questões de conveniência;

2 - Na escola selecionada, escolher dois cursos lecionados no presente ano letivo (2018-2019), sendo que um deve ser sobretudo frequentado por rapazes e o outro mais frequentado por raparigas, visto que as justificações e vivências podem diferir entre os géneros, e para cumprir o número mínimo de alunos a participar no preenchimento do questionário (30), é solicitada a colaboração a cerca de 50 alunos que integram as turmas dos cursos escolhidos.

3 - Para ir ao encontro do critério definido (cursos mais frequentados por rapazes vs cursos mais frequentados por raparigas), serão escolhidos dois cursos, um ligado à área a Tecnologia (Curso Técnico de Fotografia) e outro ligado à área dos Serviços (Curso Técnico Design Interior e Exterior), perfazendo um total de 56 alunos.

4 - Aplicar o questionário a um número mínimo de 30 alunos, e a um máximo de 50 alunos, consoante as informações obtidas e a disponibilidade e colaboração por parte dos alunos e da direção da respetiva escola;

5 - Antes de aplicar o questionário aos alunos que farão parte da amostragem, aplicar previamente cinco ou seis questionários a alunos que não farão parte da amostra, de forma a analisar se há questões que não serão bem compreendidas pelo ator social ou que não permitem a obtenção da informação como é expectado e, nesse caso, reformular ou eliminar as questões do enunciado do questionário;

6 - Entrevistar a Diretora Pedagógica da escola selecionada, que também exerceu funções docentes no ensino profissional, por forma a que os principais dados empíricos recolhidos por via de questionário sejam reforçados mediante a compreensão da perspetiva de outros atores sociais diretamente ligados ao ensino secundário profissional;

Após a definição dos compromissos e critérios a cumprir, foram levados a cabo os seguintes procedimentos:

- I - Seleção da escola profissional para a aplicação do questionário e realização da entrevista à Diretora Pedagógica, sendo que após considerar outros cenários investigativos a mestranda/investigadora considerou que a escola profissional onde leciona apresenta as condições em termos de oferta formativa e do número ideal de alunos para o cumprimento de objetivos definidos, isto para além da conveniência pessoal e geográfica da escola;

- II - Aplicação de Questionário-teste a ex-alunos da escola profissional alvo do presente estudo, que permitiram perceber eventuais modificações a efetuar no seu enunciado;
- III - Solicitada a autorização junto da Direção da escola profissional (em dezembro de 2018, aquando do início desta investigação, foi solicitada autorização à Diretora da EP em estudo, para a aplicação dos questionários a uma amostra dos seus alunos. O pedido foi deferido (anexo A) e, sendo uma escola profissional privada, não foi necessário solicitar autorização à Direção-Geral da Educação como refere o Despacho nº 15 847/ 2007, de 23 de julho, publicado no DR n.º 140 -II Série, de 23 de julho) ficou definido que seria aplicado o questionário a turmas do 1º, 2º e 3º ano dos Curso de Técnico de Fotografia (sobretudo frequentado por raparigas) e Técnico de Design de Interiores e Exteriores (de constituição mista).
- IV - O questionário foi aplicado em suporte papel e presencialmente pela mestranda/investigadora, nos dias 22, 23 e 24 de janeiro. Colaboraram de forma voluntária no seu preenchimento 36 alunos que frequentam as turmas dos 10º, 11º e 12º ano, dos cursos profissionais Técnico de Fotografia e Técnico de Design de Interiores e Exteriores. Alguns dos mesmos eram menores de idade, tendo sido solicitada a autorização prévia aos respetivos Encarregados de Educação. De salientar que a composição total do número de alunos dos cursos supramencionados é de 56 alunos.
- V - Na aplicação do questionário a presença da mestranda/investigadora revelou-se fulcral para o esclarecimento de dúvidas surgidas no seu preenchimento, isto apesar da validação do questionário ter sido previamente testada para se aferir sobre possíveis dificuldades de resposta às questões enunciadas ou para a eventualidade de ser relevante o acrescento de questão adicional.
- VI - Relativamente à entrevista a um membro da direção da escola que também já exerceu funções de docente na instituição, foi entrevistada a Diretora Pedagógica da escola, dado o seu papel de destaque enquanto “informadora privilegiada” e conhecimento sobre a realidade pedagógica escolar, sobre os alunos e sobre as respetivas razões para optarem pelo ensino profissional. De destacar que este horizonte de conhecimento foi consolidado mediante a experiência adquirida ao longo dos cerca de 20 anos enquanto colaboradora da escola. Tal como Guerra (2006, p. 48,

citado por Dias, 2012, p. 60) destaca sobre o perfil dos informadores privilegiados, “informadores suscetíveis de comunicar as suas percepções da realidade através da experiência vivida, não se procura a representatividade estatística, mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos”.

- VII - A entrevista foi realizada no dia 07 de março de 2019, na sede da EP, com a duração de 30 minutos. De referir que houve o cuidado em realizar a entrevista com a reserva e privacidade próprias, de forma a garantir a não interferência de fatores externos entre o entrevistador-entrevistado no seu decurso. De registar também o cuidado em precaver que eventuais ruídos ambientais interferissem na conjuntura de tranquilidade e serenidade em que se pretendia desenvolver a conversa com o entrevistador. A entrevista foi gravada com a autorização da interlocutora e posteriormente transcrita na íntegra, com notações para linguísticas, tendo-se posteriormente procedido à sua análise de conteúdo com vista à procura de inferências que vão, ou não, ao encontro das hipóteses de estudo.
- VIII - A entrevista, para além dos objetivos e critérios salientados, cumpriram os pressupostos éticos e deontológicos, concretamente, a confidencialidade dos dados recolhidos, o anonimato da escola, e a garantia de que a escola onde se inserem os alunos entrevistados não seria lesada por qualquer situação;
- IX - A entrevista foi efetuada numa sala disponibilizada pela direção para o efeito e gravada com a devida autorização da entrevistada, sendo posteriormente transcrita para o computador pessoal da entrevistadora. A duração foi de cerca de 40 minutos. De forma geral, a entrevista correu muito bem, dada a vontade da Diretora Pedagógica em colaborar nesta investigação;
- X - Ambos os compromissos (aplicação de questionário e entrevista) foram definidos entre a mestranda/investigadora e a escola e oficializados, através de uma autorização formal assinada pela Diretora da escola profissional, e de um protocolo informado, também assinado pela mestranda/investigadora e pelo orientador;
- XI - Após a aplicação dos questionários, a realização da entrevista e posterior análise dos mesmos, concluiu-se que os dados recolhidos permitiam dar resposta às questões de investigação definidas.

Concluído o processo de investigação empírica e recolha dos dados, segue-se a análise qualitativa sobre a compreensão das razões/justificações, expectativas futuras e vivências partilhadas pelos alunos da amostragem, que no caso concreto da presente investigação, assenta, em primeiro lugar, numa análise estatística das respostas aos questionários, com vista a obter uma visão global da variação dos valores obtidos, organizados e descrito por via de gráficos e tabelas que permitem retirar interpretações e chegar a conclusões, e, em segundo lugar, numa análise de conteúdo da entrevista efetuada. *Bogdan & Bicklen* (1994, pp. 47-50) referem que os estudos qualitativos apresentam cinco particularidades principais:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (*Bogdan e Bicklen*, 1994, pp. 47-50, citado por Dias, 2012, p. 52)

3.5. Validade, Aferição da Viabilidade do estudo

É imperativo aferir sobre a viabilidade e a fiabilidade de qualquer estudo. Carmo e Ferreira (1998, p. 219, citado por Santos, 2016, p. 43) referem que “a validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada”. Nesta medida, o investigador deverá fazer a triangulação dos dados recolhidos, recorrendo a outros investigadores ou utilizando diversas fontes de dados. No presente caso, foi feita a consulta e análise de estudos análogos desta e de outras universidades. No que diz respeito ao instrumento de recolha de dados, optámos por utilizar um questionário já validado numa investigação anterior (Dias, 2012, pp. 110-114). Dadas as alterações feitas no mesmo com o objetivo de adequação aos objetivos delineados, foi realizado um teste preparatório de forma a garantir a validação das alterações realizadas.

Carmo e Ferreira (1998, p. 219, citado por Marília, 2017, p. 44) destacam que a fiabilidade deve garantir que se o estudo for repetido os resultados obtidos serão os mesmos. Para tal, deve-se fazer “uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como

o estudo foi realizado”, facto que implica a apresentação da teoria subjacente ao estudo e a descrição da forma como se processou a recolha e a análise dos dados. Na presente investigação, atentou-se a um rigor retórico na descrição dos processos.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Tendo em conta a análise das respostas do questionário aos alunos e da entrevista efetuada à Diretora Pedagógica, é possível responder às questões de investigação propostas: 1. O ensino profissional é uma opção de estudo ou um recurso para alunos que após o 9º ano optam pelo ensino profissional em detrimento do ensino regular? 2. Quais os perfis sociais dos alunos que escolhem o ensino profissional? 3. Quais as razões/justificações que determinam que os alunos optem pelo ensino profissional? 4. Quais os níveis de satisfação dos alunos que escolhem o ensino profissional? 5. Quais as expectativas futuras dos alunos que ingressam no ensino profissional?

As respostas a estas questões permitem compreender quais são as categorias mais decisivas na escolha do ensino secundário profissional pelos alunos na escola profissional alvo do presente estudo.

A análise dos dados recolhidos, por via do método quantitativo, foi feita com recurso à ferramenta Microsoft Excel, que dispõe de instrumentos adequados aos objetivos do presente estudo, permitindo uma apresentação estatística, em tabelas e gráficos. Do *corpus* documental obtido pela transcrição da entrevista à Diretora Pedagógica foi feita uma análise do seu conteúdo, com vista à respetiva triangulação de dados.

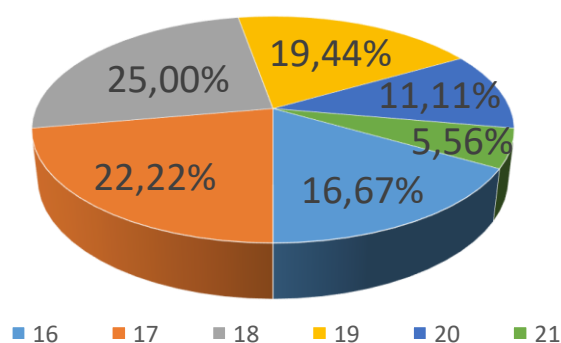
4.1. Perfil social dos alunos

No que respeita o perfil social dos alunos que escolheram o ensino profissional no contexto escolar em estudo (AML), foram definidas as categorias de caracterização sociodemográfica, residência e habilitações literárias dos pais. Esta questão de investigação tem como objetivo a compreensão dos principais aspetos sociais que caracterizam os alunos, e a respetiva família, do sistema de ensino profissional, para que posteriormente possam ser analisadas outras questões de investigação e perceber se estas categorias do perfil social dos alunos são influentes nas características dos alunos relativamente às categorias das restantes questões de investigação.

4.1.1. Caracterização sociodemográfica

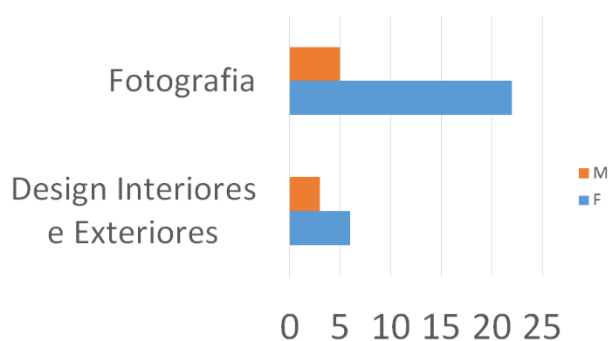
A caracterização sociodemográfica respeita as idades e o género dos alunos do ensino secundário profissional alvo deste estudo. De salientar que a maioria dos alunos que colaboraram no preenchimento do questionário têm idades entre os 17 e os 19 anos (66,66% do total da amostra), sendo o grupo dos 18 anos o mais representativo com 25,00%, seguindo-se os que têm 17 anos, com 22,22%, e os de 19, com 19,44%, tal como se pode constatar no Gráfico 1, *infra* exibido.

Gráfico 1– Idade dos alunos inquiridos



De acordo com o gráfico 2, *infra* exibido, o género feminino é o que se encontra representado em maioria, correspondendo a 77,78% da amostra. Em sentido contrário, apenas da amostra 22,22% pertence ao género masculino.

Gráfico 2– Distribuição dos alunos por género e curso

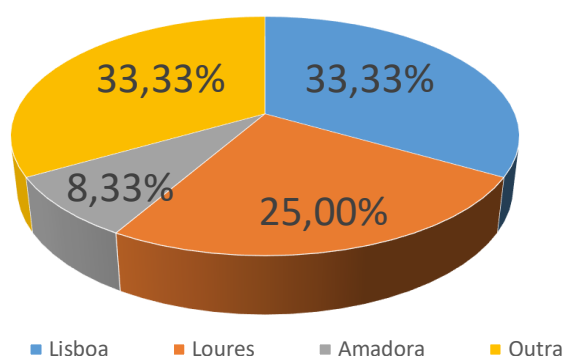


Também, segundo os dados do mesmo gráfico se constata que os cursos de Técnico de Design Interior e Exterior e de Técnico de Fotografia são maioritariamente frequentados pelo género feminino, contrariamente a outros, tal como destaca Dias (2012, p. 68) que são 100% frequentados pelo género masculino, a saber os cursos Técnico de Frio e Climatização, de Técnico de Energias Renováveis e Técnico de Mecatrónica Automóvel. De referir que segundo os dados do *supra* exibido gráfico, 25% pertencem

ao curso Técnico de Design Interior e Exterior e 75% pertencem ao curso Técnico de Fotografia.

A residência da maioria dos alunos alvo deste estudo, ou seja de 33,3% dos inquiridos, tal como se pode verificar no Gráfico 3 localiza-se no concelho de Lisboa. Os restantes residem em concelhos limítrofes, designadamente, o concelho de Loures, 25%, e da Amadora, 8,3%. Esta percentagem de alunos do concelho de Lisboa explica-se pelo facto do estudo ser realizado numa escola profissional da AML, cuja sede se localiza no referido concelho.

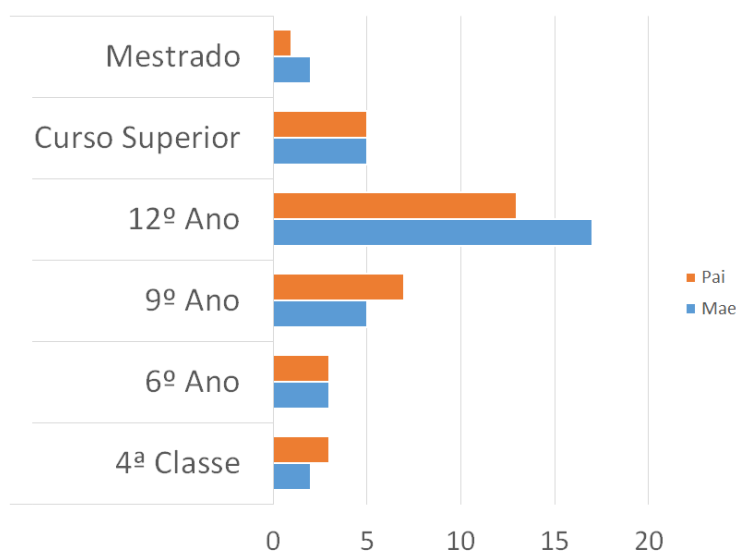
Gráfico 3 - Residência dos alunos inquiridos



4.1.2. Contexto familiar (Habilitações literárias dos pais dos alunos)

A categoria condição social engloba os níveis de escolaridade dos pais dos alunos, considerada um dos aspetos fundamentais relativamente ao perfil social dos alunos das escolas profissionais, para que se possa observar que diferenças existem entre os progenitores dos alunos.

Gráfico 4 – Escolaridade dos pais dos alunos



- a) Não sabe ler nem escrever
- b) Sabe ler e escrever e tem o ensino primário incompleto
- c) Ensino Básico (ensino primário) completo (4º ano)
- d) 2º Ciclo do ensino básico (6º ano)
- e) 3º Ciclo do ensino básico (9º ano)
- f) Ensino Secundário (12º ano)
- g) Curso superior
- h) Mestrado ou Doutoramento
- i) Não aplicável

Face à escolaridade dos pais conforme evidenciado no Gráfico 4, constata-se que a maioria da população (65%) apresenta como mínimo a escolaridade obrigatória, sendo o 12º ano de escolaridade o mais representado em cada um dos progenitores, com 41% dos pais e 50% mães a ter este grau. Segue-se o 3º Ciclo do ensino básico, contabilizando-se 22% de pais e 15% de mães com o 9º ano. No ensino superior a contabilidade do número de mães com o grau de licenciatura é de 15%, contrapondo ao dos pais que é de 16%. Os dados dos níveis do 1º e 2º ciclos do ensino básico traduzem uma minoria, face ao 1º ciclo 6% das mães e 9% dos pais têm este grau de escolarização e face ao 2º ciclo, 9% dos progenitores têm este grau de escolarização. De destacar que o número de progenitores com mestrado ou doutoramento é muito residual, contabilizando-se 6% e 3%, respetivamente, de mães e pais com este grau académico. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Silva (1999, pp. 77-78, citado por Lemos, 2016, p. 66), que indicam o 2º ciclo e o ensino secundário como predominantes nos pais dos alunos que frequentam escolas profissionais.

4.2. Experiência escolar

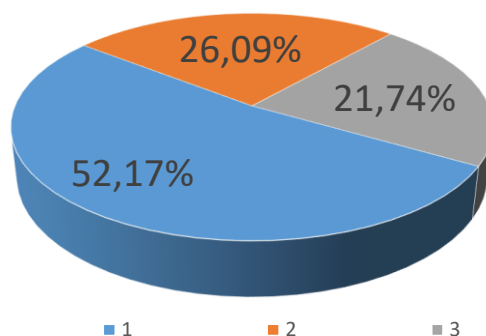
A próxima questão de investigação a dar resposta versa sobre a experiência escolar dos alunos que ingressam no ensino secundário profissional. Para analisar a experiência escolar desses mesmos alunos, definimos as seguintes categorias: insucesso escolar, razões atribuídas insucesso escolar, escolaridade e tipo de ensino frequentado antes de ingressar no ensino profissional e utilidade dos conteúdos escolares na vida pessoal e profissional. Estas, referidas no Anexo B, são as que se incluem nesta questão de investigação e que permitem um conjunto de respostas que facilitam a compreensão das razões dos alunos na opção pelo ensino profissional.

4.2.1. Insucesso Escolar

A categoria insucesso escolar refere-se à justificação das reprovações nos anos letivos escolares, tendo sido encontrados três tipos de justificações diferentes (indicadores): falta de interesse nos conteúdos escolares, falta de empenho no estudo, e desinteresse pela escola.

Os dados desta amostragem revelam que o insucesso escolar era predominante nos alunos que ingressaram no ensino profissional, a maioria destes alunos já reprovou no seu percurso escolar, contabilizando-se na amostra 64% de reprovações e apenas 36% de alunos que não tiveram retenções escolares. Deste modo constata-se que se trata de uma população marcada pelo insucesso escolar antes de ingressar no curso profissional, os dados apontam que 52,17% alunos antes de optar pelo ensino profissional reprovou uma vez, 26,09% reprovou duas vezes e 21,74% reprovou três vezes, conforme se pode constatar no gráfico *infra* apresentado.

Gráfico 5 - Reprovação ao longo do percurso escolar

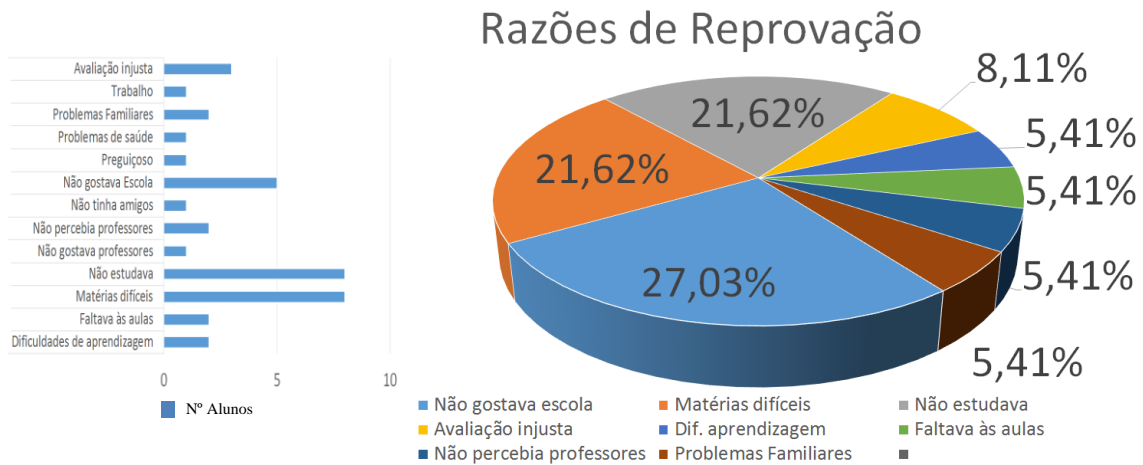


Questão 6: Ao longo do teu percurso escolar alguma vez reprovaste? Se respondeste sim, indica quantas vezes reprovaste; Questão 7: Se respondeste sim, indica quantas vezes reprovaste.

4.2.2. Razões atribuídas ao insucesso escolar

Uma análise pormenorizada dos dados desta amostragem sobre as razões para as reprovações escolares dos alunos antes de ingressar no ensino profissional, ilustrada no gráfico *infra* exibido, permite-nos aferir que a maioria dos alunos, 27,03%, revela um passado desinteresse pela escola. Os inquiridos identificaram a falta de interesse pelos conteúdos escolares (21,62%) e a falta de empenho no estudo (8,11%). As razões menos reconhecidas foram as dificuldades de aprendizagem, a assiduidade, não perceber os ensinamentos do professor e os problemas familiares, que representam uma taxa de 5,41%.

Gráfico 6 - Razões da reprovação ao longo do percurso escolar



Questão 8: Assinala com uma cruz quais foram, na tua opinião, as razões para a(s) tua(s) reprovação(ões)?

A Diretora Pedagógica revela que alguns dos alunos que ingressam no ensino profissional dessa escola tiveram trajetórias escolares de insucesso, porém estes não estarão em maioria. De acordo com a entrevistada, os alunos ingressam no ensino profissional não como uma ‘segunda via’, de recurso para concluir os estudos de nível secundário, mas sim como uma opção primeira, face a um curso numa área de formação de interesse. A entrevistada indica que no presente ano letivo, estão em maioria os casos de alunos que entram na escola sem histórico de retenções escolares, facto reforçado pela atual legislação que prevê uma idade limite de entrada de 19 anos nas escolas profissionais.

Os dados demonstrados por Madeira (2006, pp.135-137), por Martins, Pardal e Dias (2005, p. 93) e por Mendes (2009, pp. 10-18), citados por Lemos (2016, pp. 72-73) não estão totalmente de acordo com os dados recolhidos neste estudo, porque os autores referem que o insucesso escolar é comum nas trajetórias dos alunos de ambos os sistemas (privado e público), com uma ligeira predominância para os jovens do sistema privado (escolas profissionais), e que, devido a isso, também se compreendia a escolha desses alunos por um tipo de ensino profissional (privado) que não está vocacionado para posteriores ingressos no ensino superior, segundo Alves, Viseu e Cruz (2001, pp. 170-175), Azevedo (2000, pp. 35-42; 460461) e Martins, Pardal e Dias (2005: 93). Alves, Viseu e Cruz (2001, p. 158) e *Bresard* (1972, pp. 44-47) referem que, entre os jovens que escolhem o ensino secundário profissional, os que tiveram mais insucesso escolar são os

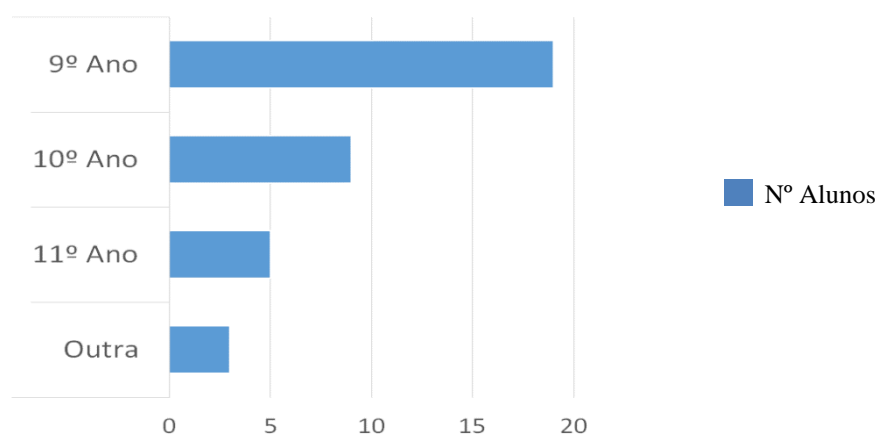
mais velhos e os que têm uma idade superior à suposta para iniciar o ensino secundário, algo que, segundo as mesmas autoras, demonstra que a idade traduz um efeito de acumulação desse mesmo insucesso anterior.

Em suma, de forma genérica, o insucesso escolar associa-se aos alunos que optam pelo ensino profissional.

4.2.3. Ano de escolaridade frequentado antes de ingressar no ensino profissional

A análise dos dados sobre o presente indicador evidencia que a maioria dos alunos, 52,77% da amostragem, frequentavam o 9º ano de escolaridade antes de ingressar no ensino profissional, facto que evidencia que a maioria dos mesmos já reprovou na escolaridade obrigatória, sendo que a taxa dos reprovados se situa nos 64%. A taxa dos que frequentaram o 10º ano é de 25,00% e apenas 13,88% já tinha frequentado o 11º ano e somente 8% provém de outro ano de escolaridade. Os dados mencionados constam no gráfico *infra* exibido.

Gráfico 7 - Ano de escolaridade que os alunos frequentavam antes de entrar no atual curso profissional

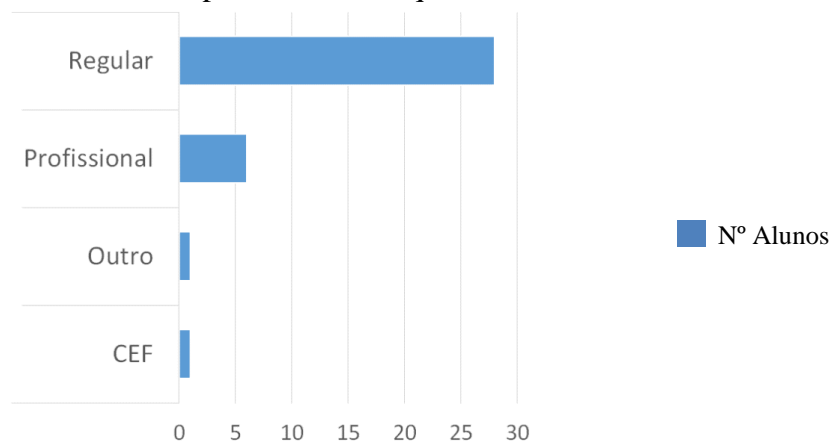


Questão 9: Qual o ano e escolaridade que frequentavas antes de entrares no curso profissional que atualmente frequentas?

4.2.4. Tipo de ensino frequentado antes de ingressar no ensino profissional

Quanto ao tipo de ensino que estes alunos frequentavam no ano anterior constata-se que a maioria provém do ensino regular, 77,77%, seguindo-se uma taxa de 16,66% de alunos oriundos do ensino profissional e apenas 2,77% oriundos dos cursos CEF.

Gráfico 8 - Tipo de ensino frequentado

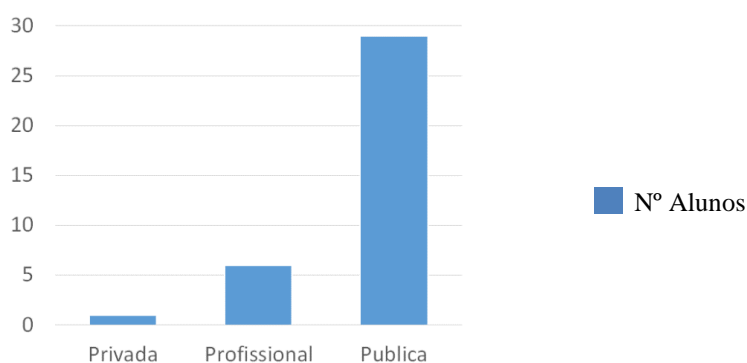


Questão 10: Qual o tipo de ensino que frequentavas antes de entrar no curso profissional que atualmente frequentas?

4.2.5. Tipo de estabelecimento escolar frequentado antes de ingressar no ensino profissional

Quanto ao tipo de estabelecimento escolar que estes alunos frequentavam no ano anterior constata-se (Gráfico 9) que a maioria provém do ensino regular, 80,55%, seguindo-se uma taxa de 16,67% de alunos oriundos de escolas profissionais e apenas 2,78% oriundos de escolas privadas.

Gráfico 9 - Tipo de estabelecimento escolar frequentado antes de ingressar no ensino profissional



Questão 11: Qual o tipo de escola que frequentavas então?

4.2.6. Experiência escolar: síntese

Em suma, a categoria insucesso escolar é uma categoria que se insere nos alunos que optam pelo ensino profissional, e segundo os indicadores escolaridade e tipo de ensino frequentado antes de ingressar no ensino profissional refere-se a alunos que frequentaram o ensino regular até ao 9º ano. Esta categoria também se refere à justificação das reprovações nos anos letivos escolares, tendo sido encontrados três tipos de justificações diferentes (indicadores): falta de interesse nos conteúdos escolares, falta de empenho no estudo e desinteresse pela escola.

4.3. Razões/Justificações e Níveis de satisfação escolares

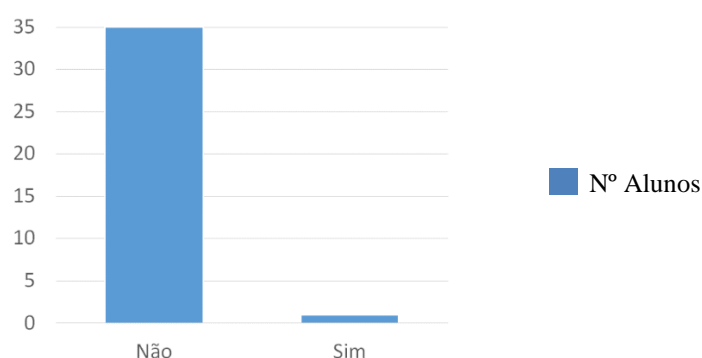
Uma outra questão de investigação que nos propusemos a analisar respeita as razões/justificações da escolha do ensino profissional e os níveis de satisfação dos alunos que ingressam no ensino secundário profissional. Primeiramente, começamos por analisar razões/justificações e seguidamente os níveis de satisfação.

4.3.1. Razões/Justificações

No que se respeita as justificações dos jovens para optarem pelo ensino profissional, salientam-se os seguintes indicadores: conclusão do 12º ano de escolaridade, melhor preparação técnica do ensino profissional, cursos pretendidos, preparação para o mercado de trabalho e preparação para o ensino superior.

O indicador conclusão do 12º ano de escolaridade refere-se aos objetivos de os alunos concluírem o 12º ano de escolaridade numa via de ensino diferente, considerada mais acessível. A maioria dos alunos, 97%, afirmou que não optou pelo ensino profissional por esta ser considerada uma via de ensino mais acessível para concluir os estudos secundários. De salientar que apenas 3% indicaram ter tido essa intenção na sua escolha. Esta percentagem evidencia que a escolha do ensino profissional por parte destes alunos não é pautada por critérios de facilitismo na conclusão do ensino secundário, 12º ano.

Gráfico 10 - Frequência de um curso profissional e a facilidade em concluir o 12º ano



Questão 13: Escolheste o curso profissional por pensares que era mais fácil concluir o 12º ano?

A Diretora Pedagógica da escola profissional refere que a maioria dos alunos que foram entrevistados ao longo dos anos não ingressa nos cursos profissionais para ter mais facilidade em concluir o ensino secundário. Até porque, segundo a entrevistada, estes têm a noção prévia de que os cursos profissionais da escola em questão têm um elevado nível de exigência, sobretudo pela vertente técnica e pelo empenho da escola no desenvolvimento de projetos. De salientar que a noção desta realidade é-lhes facultada pelos testemunhos de amigos e/ou irmãos que frequentam ou frequentaram os cursos na escola, regra geral, os testemunhos são positivos e a escola profissional em questão tem contribuído para aumentar as taxas de sucesso escolar, educando os seus alunos numa perspetiva de formação, produtividade e aplicação de conhecimentos ao serviço dos outros. Todas estas exigências permitem aos alunos compreender e concretizar o sentido da formação em contexto de trabalho e da Prova de Aptidão Profissional.

Lemos (2016, pp. 82) cita os estudos de Madeira (2006, p. 122) e Saboga (2008, pp. 143-145; 152-153), referindo que os mesmos apresentam dados que revelam a conclusão mais acessível do 12º ano de escolaridade como uma das justificações dos jovens na escolha do ensino profissional, mas em muitos casos, esta opção dos alunos deve-se à experiência escolar negativa que esses mesmos jovens tiveram. Num outro estudo, Mendes (2009, pp.10-18, citado por Lemos, 2016, pp. 82), muitos jovens entrevistados, que pertenciam todos ao ensino profissional das escolas profissionais, também referiram este indicador (conclusão do 12º ano de escolaridade), o que evidencia um contraste com os dados empíricos recolhidos neste contexto escolar em estudo (Lisboa).

Face ao indicador melhor preparação técnica do ensino profissional apenas 9,32% dos alunos desta amostragem referem que a escolha do ensino profissional assentou no mesmo. A maioria dos alunos refere outros indicadores: preparação para o mercado de trabalho (22,88%), interesse pela área profissional (25,42%) e facilidade em conseguir um emprego (12,71%). Face ao indicador melhor preparação para o ensino superior, apenas 5,93% dos inquiridos refere que este teve relevância na sua escolha.

Gráfico 11 - Razões apontadas pelos alunos para terem optado pelo curso profissional



Questão 14: Indica as três principais razões para teres optado por um curso profissional

A Diretora Pedagógica salientou alguns aspetos sobre a escolha do ensino secundário profissional em detrimento do ensino regular. Primeiramente, a escola profissional em questão cumpre os compromissos curriculares com os alunos, valorizando, dignificando e diversificando os métodos de ensino e aprendizagem, facto que atrai os alunos. Segundo a Diretora Pedagógica também muitos alunos ingressam no ensino profissional porque já estão insatisfeitos, saturados das matérias teóricas do ensino regular, que consideram pouco úteis para o mundo do trabalho (i.e., lacuna saber-fazer). Segundo a entrevistada, na escola em questão há muitos casos de sucesso escolar de alunos que no ensino regular se encontravam desmotivados face aos currículos das disciplinas e face às pedagogias empregues pelos professores. Na nossa escola os alunos sentem-se mais acompanhados, orientados e individualizados na aprendizagem. A pedagogia ‘individualizada’ motiva os alunos e fá-los sentir valorizados, facto que exponencia as suas capacidades e aptidões. Nas palavras da entrevistada, dignificar e

individualizar os alunos é o mais importante, porque somos todos diferentes e temos diferentes formas de aprender e ser ensinados. Segundo a entrevistada, a maioria dos alunos opta pelo ensino profissional porque obter uma formação com uma vertente mais técnica, que inclua estágios profissionais (aprender-fazer), que permita uma qualificação numa determinada área de formação e a futura integração no mercado de trabalho.

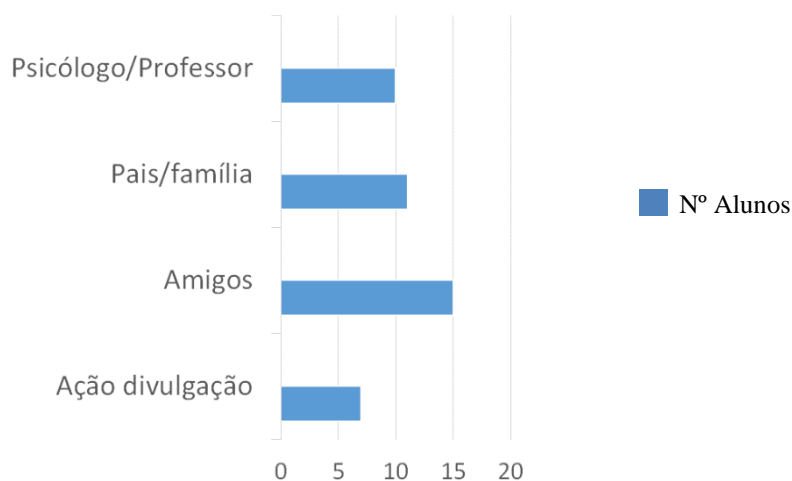
Os dados recolhidos, relativos à preferência do ensino profissional sobre os outros tipos de ensino, quer por via do questionário, quer por via de entrevista à Diretora Pedagógica, estão em sintonia com as informações citadas por Lemos (2016, p. 70), de Alves, Viseu e Cruz (2001, p. 158-160), Madeira (2006, p.132-134) e Rodrigues (2010, p. 24), indicando que os jovens que ingressam no ensino secundário profissional procuram formações menos teóricas, mais específicas e mais técnicas.

Em suma, a perspetiva da componente prática dos cursos profissionais, o interesse pela área profissional, de obter uma melhor preparação para o mercado de trabalho e a facilidade em conseguir um emprego são os principais indicadores para os alunos ingressarem no ensino profissional.

Considera-se que a opção por parte dos alunos pelo ensino profissional é condicionada por demais sub-indicadores, caso de atores familiares, técnicos ou sociais que possam ser motivo de influência.

Face à questão relativa à forma como tiveram conhecimento da existência dos cursos profissionais, o Gráfico 12 evidencia que a maioria dos inquiridos tiveram conhecimento pelos amigos, com uma taxa de 34,88%, seguindo-se os pais ou familiares, com 25,58%, e os psicólogos ou professores, com 23,25%. De acordo com os dados apenas 16,27% tiveram conhecimento por via de divulgações oficiais levadas a cabo nas escolas. Os dados constantes no Gráfico 13 indicam que 77,78% dos alunos estão a frequentar o curso que escolheram como primeira opção, facto que evidencia uma definição por parte dos mesmos sobre o futuro escolar e profissional quando terminam o ensino básico. De salientar que apenas 22,22 % referem não estar a frequentar o curso que escolheram como primeira opção.

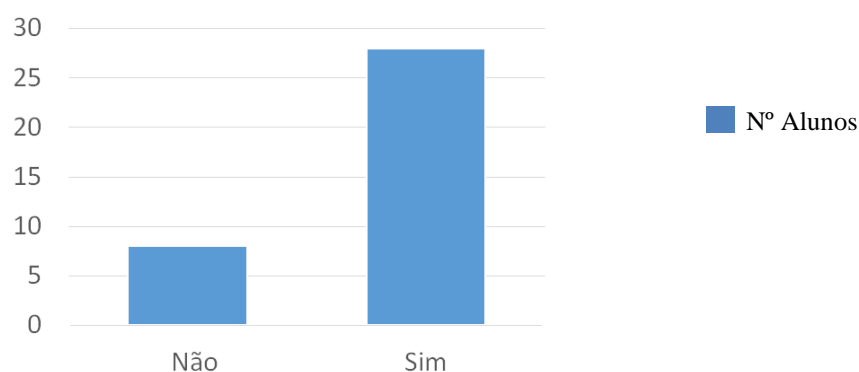
Gráfico 12 - Conhecimento dos cursos profissionais por parte dos alunos



Questão 12: Como tiveste conhecimento da existência dos cursos/ensino profissional?

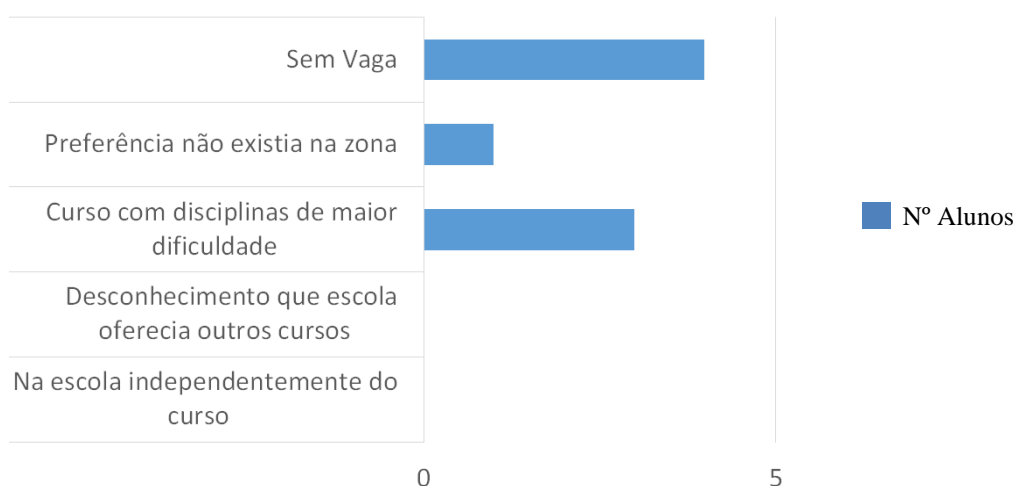
Face aos motivos que condicionaram a 1ª opção na escolha do curso, de acordo com os dados constantes nos Gráficos 13 e 14 indicam que o principal motivo de não ser a primeira escolha se prende com a inexistência de vagas, 22%, os restantes motivos apontados são a existência de disciplinas que oferecem maior dificuldade no curso pretendido, 8%, e 3% referem que o curso pretendido não existia na zona.

Gráfico 13 – O curso frequentado como primeira opção



Questão 15: O curso profissional que estás a frequentar é a tua primeira escolha?

Gráfico 14 – Motivos que impediram a 1ª opção na escolha do curso



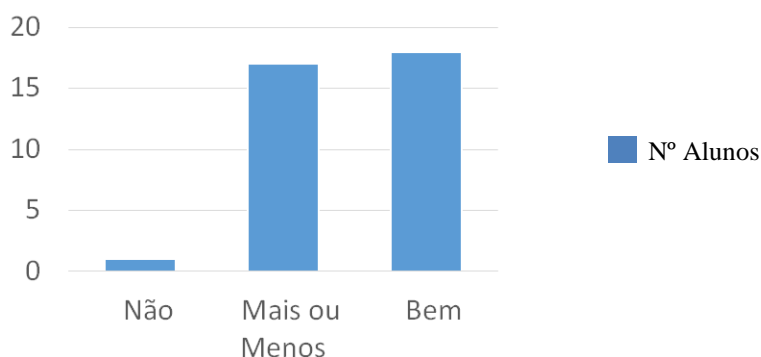
- a) Já não tinha vaga.
- b) O curso que eu queria já não existe nesta zona.
- c) O curso que eu mais gostava tem disciplinas que eu tenho mais dificuldades.
- d) Não sabia que esta escola oferecia outros cursos.
- e) Queria estudar nesta escola independentemente do curso.

Questão 16: Se respondeste não, indica o principal motivo.

Face ao conhecimento das profissões a que os cursos dão acesso, verifica-se que antes de ter optado pelo atual curso a maioria dos alunos tinha conhecimento dessas profissões, 50,00% conhecia bem as profissões e 47,22% conhecia mais ou menos, apenas 2,78% de alunos da amostra não conheciam as profissões a que o seu curso dá acesso.

Pelo exposto se verifica que os alunos ao optarem por um curso profissional estão seguros daquilo que querem em termos de futuro profissional.

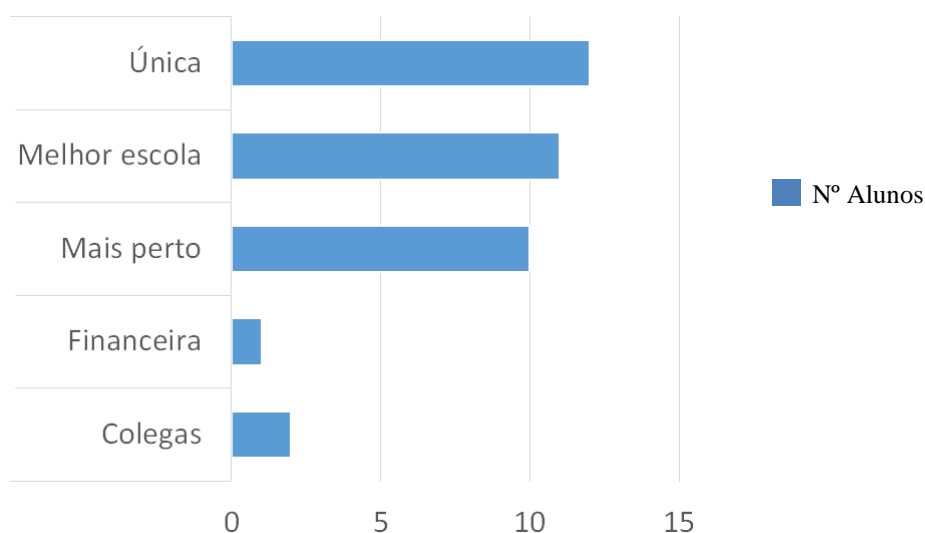
Gráfico 15 – Opção pelo curso profissional e o conhecimento das profissões a que ele dá acesso



Questão 18: Quando optaste pelo curso, tinhas conhecimento das profissões a que ele dá acesso?

De acordo com o Gráfico 16, as razões pela opção pela escola profissional em questão são variadas, 33,33% dos alunos inquiridos escolheram esta EP, porque era a única que oferecia o curso pretendido, 30,56% escolheram a EP porque ouviram dizer que era a melhor escola profissional, a opção da EP por parte de 27,78% prendeu-se com o facto da EP ser a escola mais próxima da sua residência, 5,56% referiram que a escolha foi motivada pelo facto de colegas/amigos também estudarem na EP, e por último, 2,77% indicaram na opção livre/outra questões financeiras, ou seja, o facto da EP ser mais acessível do ponto de vista financeiro face ao orçamento familiar.

Gráfico 16 – Motivos da escolha pela Escola Profissional



- a) É a única que oferecia este curso.
- b) É aquela que fica mais perto da minha residência.
- c) Ouvi dizer que era a melhor escola profissional.
- d) Os meus colegas/amigos também estudam nesta escola.
- e) Outra.

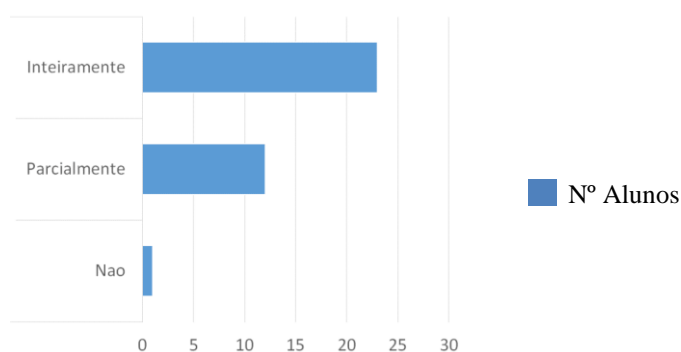
Questão 19: Qual o motivo por que escolheste a Escola Profissional?

4.3.2. Níveis de Satisfação

A categoria níveis de satisfação refere-se aos indicadores, curso profissional como fator de orgulho, conhecimentos teóricos obtidos, conhecimentos práticos obtidos, melhor preparação para a vida profissional, melhor preparação para o prosseguimento de estudos e conhecimentos de cultura geral.

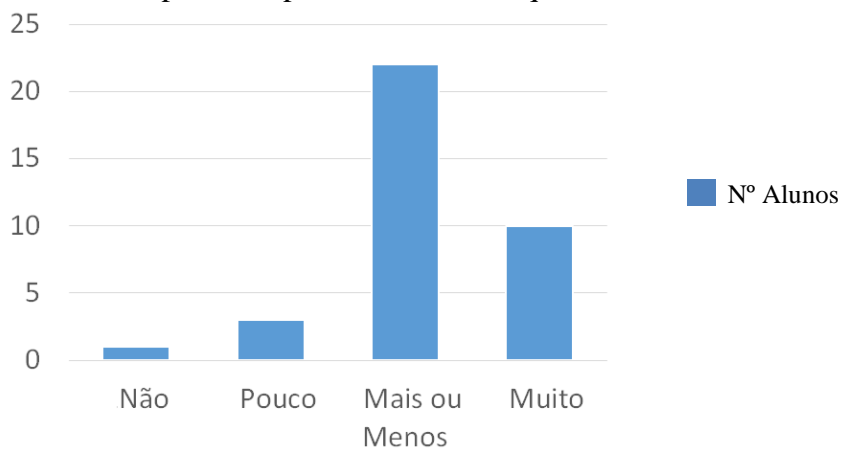
Face ao curso profissional ser um motivo de orgulho, os dados da amostragem indicam que 77,78% dos alunos está a frequentar o curso que escolheu como primeira opção, facto que também evidencia uma definição por parte dos mesmos sobre o futuro escolar e profissional quando terminam o ensino básico. De salientar que apenas 22,22% referem não estar a frequentar o curso que escolheram como primeira opção. Destes alunos, 63,89% referem sentir-se inteiramente orgulhosos por estarem a frequentar um curso profissional, 33,33% sentem-se parcialmente orgulhosos e apenas 2,78% referem não sentir orgulho (possivelmente, pelo facto de estarem impossibilitados de frequentar outro curso ou de este curso não ser uma primeira opção, neste caso 22,22% serão de alunos, como se verifica no gráfico *infra* apresentado). Os resultados indicam que a opção por um curso profissional é plenamente satisfatória para estes alunos.

Gráfico 17 - O curso profissional como fator de orgulho



Questão 20: Frequentares um curso profissional constitui motivo de orgulho para ti?

Gráfico 18 - Expetativas perante o curso frequentado

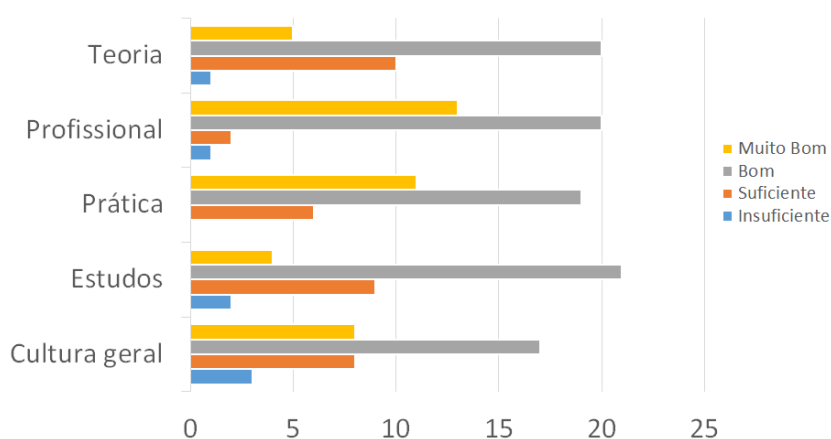


Questão 21: O atual curso está a corresponder às tuas expectativas iniciais?

Em face dos dados obtidos, 61,11% dos alunos demonstram estar plenamente satisfeitos com o curso, por outro lado, 27,78% dos alunos consideram que o curso está a corresponder parcialmente às expetativas iniciais. Num sentido contrário, os alunos que referem que o atual curso está a corresponder pouco ou nada às expetativas idealizadas são, respetivamente, 8,33% e 2,78%.

Pelo exposto, podemos concluir que o curso está a corresponder às expetativas iniciais para 88,89% dos alunos inquiridos, sendo considerados bons, para a maioria, face aos sub indicadores dos conhecimentos teóricos obtidos, conhecimentos práticos obtidos, melhor preparação para a vida profissional, melhor preparação para o prosseguimento de estudos e conhecimentos de cultura geral.

Gráfico 19 - Nível de satisfação face às variantes do Curso



Questão 22: Quais os níveis de satisfação com o curso que estás a frequentar?

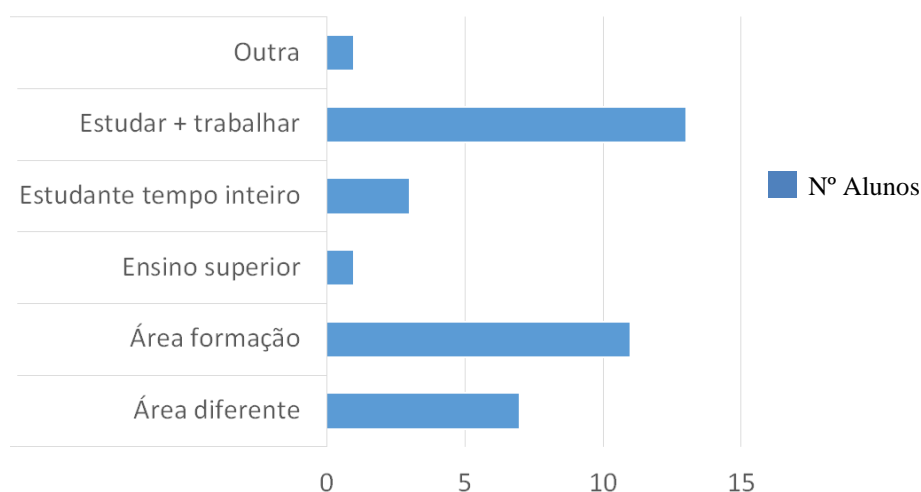
4.4. Expetativas futuras (pós-ensino profissional)

A categoria expetativas futuras pós-ensino profissional pode facilmente ser confundida e sobreposta à categoria razões/justificações, uma vez que ambas têm em comum indicadores referentes ao ensino profissional dos jovens. As razões/justificações surgem na forma como os próprios jovens justificam a escolha que fizeram e nos indicadores relativos ao futuro mais imediato dos jovens, nomeadamente, relativos ao período entre o início e o fim do curso profissional. As expetativas surgem nos indicadores relativos ao futuro não tão imediato dos jovens, nomeadamente, relativos ao período entre o fim no curso profissional e o início da vida laboral em diante, ou seja, ao que o jovem espera do curso (Lemos, 2016, pp.86-87). A presente categoria tem como

indicadores: ingresso imediato no mercado de trabalho na área de formação, ingresso no ensino superior, que por sua vez tem dois sub indicadores - ingressar no ensino superior com estudante a tempo inteiro e ingressar no ensino superior com estatuto de trabalhador-estudante -, e arranjar emprego noutra área.

O ingresso imediato no mercado de trabalho inclui as referências às ambições dos alunos após o curso ingressar no mercado de trabalho, e não noutras formações escolares ou académicas. Para a maioria dos alunos (36,11%) a expectativa é ingressar de imediato no mercado de trabalho e continuar a estudar, dos mesmos 30,56% refere pretender arranjar um emprego na sua área de formação e apenas 19,44% pretendem desempenhar uma profissão numa área distinta da sua formação. Cerca de 8,33% referem que pretendem continuar os estudos a tempo inteiro, dos quais 2,78% referem fazê-lo num contexto de estudos superiores.

Gráfico 20 - Expetativas Futuras (pós-ensino profissional)



Questão 23: Quando acabares o curso profissional o que tencionas fazer?

A Diretora Pedagógica da escola profissional diz que o principal objetivo dos alunos que ingressam no ensino profissional nessa mesma escola é ingressar de imediato no mercado de trabalho. A título de exemplo, destacou o caso da empregabilidade dos alunos do curso Técnico Auxiliar de Saúde diplomados pela escola, isto em face da celebração de um protocolo de exclusividade com o ‘Hospital Cuf Descobertas’. A entrevistada referiu ainda que alguns alunos também pretendem continuar os estudos, ingressando no ensino superior e que, à semelhança dos casos de ex-alunos, podem sentir algum grau de dificuldade nos dois primeiros anos académicos, em face da componente teórica de algumas cadeiras, mas que por outro lado contrasta com as competências técnicas adquiridas, posicionando-se os mesmos neste domínio em vantagem sobre os

alunos provenientes do ensino regular. Nas palavras da entrevistada, o ensino profissional baseia-se num projeto educativo mais exigente, com uma componente mais prática e metodologias mais ativas e transdisciplinares, o que faculta uma dimensão mais abrangente aos seus alunos.

Estes dados vão ao encontro dos dados dos estudos de Alves, Viseu e Cruz (2001, p. 169-172) e de Azevedo (2000, p. 484), uma vez que referem que os jovens pretendem o ingresso imediato no mercado de trabalho, considerando o ensino secundário profissional a melhor via para ficarem a trabalhar em Portugal, tendo em conta os setores de maior necessidade de mão-de-obra do país.

Lemos (2016, p. 88) cita os estudos de *Boudon* (1979, cit. por Nogueira, 2012, pp. 55-56) em que se constata que os jovens do ensino profissional pretendem um ingresso rápido, de preferência logo a seguir ao curso profissional, no mercado de trabalho, e de Silva (1999, pp. 77-79), que também indica que os alunos pretendem, na sua maioria, o ingresso imediato no mercado de trabalho, ou seja, coincidem com os dados desta investigação.

4.5. Análise da Entrevista

A presente análise de conteúdo refere-se à metodologia qualitativa, sendo constituída análise de texto consentânea com os objetivos definidos nesta investigação.

Nesta análise, o registo valorizado na produção de texto foi a “estratégia interpretativa, centrada na construção de significados, isto é, na produção de um texto argumentativo que atribui sentidos novos aos factos recolhidos” (Afonso, 2005, p. 118, citado por Dias, 2012, p. 88), com objetividade e sem espaço a interpretações especulativas que não sejam sustentadas pelas informações recolhidas e recorrendo à divisão categorial da informação.

4.5.1. Análise do Conteúdo da Entrevista

No Quadro 3 apresentam-se excertos de conteúdos da entrevista, com recurso à técnica categorial e aos respetivos sentidos interpretativos feitos pela investigadora.

Quadro 3 - Transcrição e análise da entrevista

<p>Perfil social dos alunos que escolhem o ensino profissional/contexto familiar</p>	<p>Os alunos ingressam no ensino profissional cada vez mais jovens, com 14-15 anos, sendo este um indicador de primeira escolha de curso (...) a atual legislação estabelece uma idade limite de entrada, 19 anos (...)</p> <p>(...) a decisão da escolha do ensino profissional dos alunos que ingressam na nossa escola é habitualmente influenciada por amigos ou irmãos que frequentam ou frequentaram o ensino profissional e que passam um testemunho positivo sobre a sua experiência de aprendizagem (...)</p>	<p>I. Ingresso no ensino profissional em idade jovem (14-15 anos) – indicador de curso como primeira escolha e não como uma alternativa;</p> <p>II. Influências familiares e de outros atores sociais na escolha do ensino profissional.</p>
<p>Experiência escolar</p>	<p>Atualmente, a maioria dos alunos que ingressa na nossa escola não tem histórico de retenções (...)</p> <p>(...) na nossa escola predominam casos de alunos que se encontravam desmotivados no ensino regular, isto face aos currículos das disciplinas e das pedagogias empregues pelos professores (...)</p>	<p>I. Baixo nível de retenção dos alunos que optam pelo ensino profissional;</p> <p>II. Passado escolar no ensino regular marcado por uma desmotivação (currículos disciplinares e pedagogias).</p>

<p>Razões da escolha do ensino profissional</p>	<p>Realizei várias entrevistas ao longo dos anos (...) as razões apontadas pelos alunos para optarem pelo ensino profissional são: frequentar cursos com uma componente mais prática e com estágios profissionais incluídos (...) de forma a aprenderem-fazendo, e qualificar-se numa determinada área de formação que lhes permita integrar o mercado de trabalho. (...)</p> <p>A maioria dos alunos que ingressa na nossa escola refere que esta não é uma ‘segunda via’ para concluir os seus estudos de nível secundário (...), muitos entram em idade jovem e o <i>feedback</i> que têm de amigos e irmãos é que estes cursos oferecem um maior grau de dificuldade (...)</p>	<p>I. Componente prática dos cursos;</p> <p>II. Qualificação numa determinada área (aprender-fazendo) e respetiva integração no mercado de trabalho;</p> <p>III. Ensino profissional ‘curso ou recurso’.</p>
<p>Níveis de satisfação</p>	<p>A componente prática dos cursos profissionais permite que os alunos ‘aprendam-fazendo’, quer na escola, quer nos estágios (...) percebendo o que estão a aprender e para quê (...) no ensino regular verifica-se uma impreparação a este nível (...) das competências sociais, culturais e profissionais (...) todos os alunos deviam ter contacto com o tecido empresarial. (...) também o desenvolvimento de atividades de cariz social na nossa escola prepara os alunos enquanto</p>	<p>I. Aprendizagens significativas (‘aprender a fazer, ‘porquê e para quê?’);</p>

	<p>cidadãos do mundo, que devem trabalhar numa lógica de aplicação de conhecimentos ao serviço do outro. (...)</p> <p>(...) na nossa escola há inúmeros casos de sucesso de alunos anteriormente desmotivados no ensino regular (...) no ensino profissional, e na nossa escola em concreto os alunos sentem-se mais acompanhados, orientados na aprendizagem e valorizados (...) é importante dignificar e individualizar os alunos porque somos todos diferentes e temos diferentes formas de aprender e de ser ensinados (...) a pedagogia individualizada motiva os alunos e fá-los sentir valorizados, este facto exponencia as suas capacidades e aptidões (...)</p>	<p>II. Pedagogia diferenciada: a. centrada no aluno, com acompanhamento e orientação didático-pedagógica individualizada por parte dos professores;</p> <p>III. Impactos na autoestima e valorização pessoal dos alunos, exponenciando as suas capacidades e aptidões para a aprendizagem.</p>
<p>Expetativas futuras pós-ensino profissional</p>	<p>Os alunos que ingressam no ensino profissional têm a possibilidade de integrar o mercado de trabalho ou de prosseguir os seus estudos (...), por exemplo, o ‘Hospital Cuf Descobertas’ estabeleceu um protocolo de exclusividade com a nossa escola, estipulando a contratação dos alunos diplomados do curso Técnico Auxiliar de Saúde (...)</p>	<p>I. Integrar o mercado de trabalho em empresas que valorizem a formação profissional;</p>

	<p>Face aos alunos que prosseguiram os seus estudos no ensino superior, alguns relatam dificuldades nos dois primeiros anos académicos, em face da componente teórica de algumas cadeiras, que também contrasta com as competências profissionais adquiridas anteriormente (...) o ensino profissional baseia-se num projeto educativo mais exigente, com uma componente mais prática e metodologias mais ativas e transdisciplinares, o que faculta uma dimensão mais abrangente aos seus alunos.</p>	<p>II. Prosseguir os estudos no ensino superior, havendo testemunhos de ex-alunos que relatam dificuldades na componente teórica das cadeiras, contrastando com as competências profissionais adquiridas;</p> <p>III. Perfil abrangente dos alunos que ingressam no ensino profissional.</p>
--	--	--

CONCLUSÕES

Após a apresentação da análise aos resultados obtidos, importa dar resposta à questão central, que consiste em compreender as razões da escolha do ensino secundário profissional pelos alunos, em concreto aqueles que frequentam a escola profissional em questão.

Constata-se que o perfil social dos alunos que escolheu os cursos de ensino profissional objeto do presente estudo apresenta algumas particularidades, em termos sociodemográficos a maioria dos alunos já atingiu a maioridade, pertence ao género feminino. Os mesmos são residentes no concelho de Lisboa, área onde se localiza a escola profissional em estudo, revelando uma conveniência geográfica na escolha da EP. Os seus progenitores têm, em maioria, o 12º ano de escolaridade. O número de progenitores com graus de licenciatura, mestrado ou doutoramento é muito residual. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Silva (1999, pp. 77-78, citado por Lemos, 2016, p. 66), que indica o 2º ciclo e o ensino secundário como predominantes nos pais dos alunos que frequentam escolas profissionais. Como destaca Lemos (2016, p. 37), a investigação tem revelado que a escolha do EP pelos alunos está fortemente relacionada com o capital cultural dos seus familiares, principalmente dos seus pais (Azevedo, 2000, p. 52; Bourdieu, 1979, citado por Mendes, 2009, pp. 2-9; Cabrito, 1994, p. 76; Diogo, 2008, p. 151-153; Grácio, 1998, p. 88; 155; Madeira, 2006, p. 128; Muller, 1993, citado por Diogo, 2008, p. 161; Pinto, 1995, p.54). No seu estudo, Silva (1999, p. 41, citado por Lemos, 2016, p. 37) englobou um inquérito a alunos do 10º ano, de três escolas de Setúbal (duas secundárias e uma profissional), no ano letivo 1994-1995, concluindo que a maioria dos pais dos alunos inseridos nessa escola profissional tinha entre o 2º ciclo e o secundário (46.5%), sendo as percentagens de pais e de mães (dos alunos da escola profissional do estudo) com formações médias ou superiores eram claramente mais baixas (Silva, 1999, p. 41, citado por Lemos, 2016, p. 37).

A experiência escolar dos alunos, que de forma geral provém do 9º ano do ensino regular, revela que a categoria insucesso escolar é predominante, sendo sobretudo atribuída a três indicadores: falta de interesse nos conteúdos escolares (essencialmente teóricos), falta de empenho no estudo e desinteresse pela escola. Alves, Viseu e Cruz (2001, pp.157-166, citado por Lemos, 2016, p. 38) apresentam no seu estudo conclusões semelhantes, sendo referido que dos 116 alunos entrevistados que se encontravam a

frequentar o 3º ano de cursos profissionais, no ano letivo 1999-2000, 32.4% já tinham reprovado uma vez, e 24.8% havia reprovado duas vezes, e a restante percentagem de alunos já havia chumbado três, quatro e mais vezes (Alves, Viseu e Cruz, 2001, p. 165, citado por Lemos, 2016, p. 38). Em paralelo, a investigação de Cabrito (1994, pp. 75- 78, citado por Lemos, 2016, p. 38), que teve como contextos territoriais os concelhos de Torres Vedras e de Setúbal, nomeadamente, duas escolas profissionais em cada concelho, e 59 alunos inquiridos, distribuídos por quatro cursos (Auxiliar de Metalomecânica; Empregado Administrativo; Técnico de Serviços Comerciais; Técnico de Manutenção Mecânica), demonstra que 83% desses mesmos alunos do estudo já reprovou, pelo menos, uma vez durante o ER. Mateus (2002, p. 126; 144-145, citado por Lemos, 2016, p. 48), indica que essas experiências escolares vividas pelos jovens/alunos podem ser influentes na escolha de uma formação alternativa no ensino secundário, da parte desses mesmos jovens/alunos.

Face às razões/justificações e níveis de satisfação dos alunos, começando pelas razões/justificações, são referidos como objetivos a componente prática dos cursos profissionais, o interesse pela área profissional, obter uma boa preparação para o mercado de trabalho e a facilidade em conseguir emprego. Face ao conhecimento prévio das profissões a que os cursos dão acesso, de acordo com a informação do Gráfico 15, a maioria dos alunos tinha conhecimento dessas profissões, 97% conheciam relativamente bem as profissões a que o curso dá acesso. Tal facto indica segurança por parte dos alunos optarem por um curso profissional, sendo ainda indicador de que estão seguros face ao futuro profissional. O indicador da preparação para o ensino superior também foi apontado como justificação, mas por uma minoria de alunos. Estes indicadores estão em sintonia com as conclusões de Martins (2002, p. 128, citado por Lemos, 2016, p. 48) sobre as escolhas escolares e os projetos profissionais ‘realistas e otimistas’ dos alunos do ensino profissional. Segundo refere, os projetos profissionais ‘realistas’ baseiam-se em soluções práticas, em objetivos ponderados e imediatos, por sua vez os projetos otimistas referem-se a alunos e respetivas famílias que depositam uma vasta confiança no sistema de ensino e que pretendem o prosseguimento dos estudos, incluindo no ensino superior, devido ao gosto e ao interesse pela aprendizagem que conferirá as competências necessárias e será um recurso fundamental para a obtenção de um diploma que possibilitará o exercício de uma profissão e segurança financeira. Madeira (2006, p. 121) refere que a opção dos alunos pela via de formação profissional em Lisboa tem como

objetivo “obter uma qualificação que facilite a sua inserção no mercado de trabalho, aliando uma formação qualificada a uma experiência concreta de trabalho através do estágio”. Segundo indica, a maioria (56%) dos alunos – uma amostra que provém de famílias de classes populares e pequena burguesia de execução, tendo os pais, regra geral, baixos níveis de escolaridade -, nunca reprovou, não sendo a sua opção pelo EP condicionada pelo anterior percurso escolar. Deste modo, se conclui que as principais razões são a obtenção de um diploma equivalente ao 12º ano de escolaridade e de aprendizagem de uma profissão ou atividade de um setor específico que pensam desenvolver, de modo a ingressarem rapidamente num emprego, e “fugir” às matérias mais teóricas.

Face aos níveis de satisfação, que se refere aos indicadores curso profissional como fator de orgulho, conhecimentos teóricos obtidos, conhecimentos práticos obtidos, melhor preparação para a vida profissional, melhor preparação para o prosseguimento de estudos e conhecimentos de cultura geral, verifica-se uma sintonia em relação à satisfação da maioria dos alunos, que considera sentir orgulho e satisfação face ao o curso profissional frequentado, apontado como uma primeira escolha. Deste modo, as expetativas iniciais dos mesmos estão a ser correspondidas ao nível dos sub indicadores conhecimentos teóricos obtidos, conhecimentos práticos obtidos, melhor preparação para a vida profissional, melhor preparação para o prosseguimento de estudos e conhecimentos de cultura geral.

Sobre a última questão, relativa às expetativas futuras dos alunos que ingressam no ensino profissional, constatou-se que a maioria visa o ingresso imediato no mercado de trabalho, na sua área de formação, bem como o prosseguimento de estudos. Este objetivo de integrar o mercado de trabalho é comum aos jovens que optam pelo ensino profissional, sendo considerado “... um dos objetivos primordiais da criação do ensino profissional, não só em Portugal, como em toda a União Europeia” (Antunes, 2004, p. 135, citado por Lemos 2015, p. 106). Contudo, o ingresso no mercado de trabalho é para a maioria dos alunos encarado com elevado pessimismo, facto que pode ter relação direta com a fase pós-crise financeira nacional e com os respetivos reflexos no setor do emprego. A questão da empregabilidade, segundo refere a Diretora Pedagógica da escola profissional em questão, é o principal objetivo dos alunos que ingressam no ensino profissional nessa mesma escola. O caso dos alunos do curso Técnico Auxiliar de Saúde diplomados pela escola foi evocado como paradigmático, visto que a escola estabeleceu

um protocolo de exclusividade com o ‘Hospital Cuf Descobertas’, facto que permite a integração dos mesmos no mercado de trabalho. Na opinião da entrevistada, aqueles alunos que optam por prosseguir os estudos de nível superior podem sentir algum grau de dificuldade na componente teórica, contudo face à componente técnica encontram-se mais bem preparados.

Em conclusão, o ensino secundário profissional representa um horizonte de recomeço na vida escolar destes alunos, sendo que podem em simultâneo concluir os estudos secundários numa via de ensino que lhes permite a aquisição de conteúdos técnicos e práticos, que não lhes foram lecionados no ensino regular. Em alusão ao currículo do ensino regular, Azevedo (2017, pp. 10-11) refere que uma elevada percentagem de alunos que não se revê no modelo curricular rígido e monolítico, repetitivo e assente na segura disciplinadora, que lhes pede sobretudo que estejam sentados e passivos, que não estimula a atenção e a concentração, que não incentiva o estudo e a pesquisa, nem desenvolve o pensamento crítico, uma “*hard skill*” decisiva no mundo que em que vivemos e sobretudo no mundo que queremos. Nesta medida, os amigos e os familiares que já frequentaram o ensino profissional são indicados como atores influentes nas escolhas dos alunos, sendo um testemunho da experiência de ensino profissional e do seu grau de exigência. Este horizonte insinua uma possibilidade de integrar o mercado de trabalho na sua área de especialização. A escolaridade de nível secundário dos pais dos alunos é um fator de influência no volte-face do seu insucesso escolar e também nas expetativas de futuro, sendo os dados empíricos deste estudo indicam que a maioria indica ter como justificações ingressar de imediato no mercado de trabalho, não dando continuidade aos seus estudos, tal como os seus progenitores.

Em síntese, os dados empíricos deste estudo indicam que as razões que levam os alunos a optar pelo ensino profissional, após a conclusão do 9º ano, em detrimento do ensino regular são obter qualificações para integrar o mercado de trabalho, pretendendo alguns até manter uma rotina de conciliação de estudos o trabalho, pelo que se considera que os cursos profissionais são uma opção primeira para a maioria dos alunos e não uma via de recurso para concluir o 12º ano. Pelo exposto, entende-se que a opção pelo ensino profissional é feita de forma consciente, segura e refletida, sendo que 78% dos alunos que colaboraram no estudo referiram que frequentavam o ensino profissional como primeira opção. Os restantes 22 % não frequentavam o

curso que escolheram como primeira opção (dada a inexistência de vaga), mas frequentavam outro curso, da mesma área profissional, o que lhes possibilita o acesso ao mercado de profissões afins. Face às expectativas de futuro, 67% dos alunos inquiridos pretendem trabalhar na área de formação e ou prosseguir os estudos e, somente 19% dos alunos, referem estar desapontados com este tipo de ensino e que pretendem trabalhar numa área diferente daquela da sua formação. Mais, este estudo evidencia que os alunos não foram condicionados na sua escolha quando optaram por esta via de ensino, sendo que quando terminaram o ensino básico tinham delineado a sua perspetiva de futuro face ao curso que pretendiam frequentar e face à profissão que pretendiam desempenhar.

A intenção expressa pela maioria dos alunos aquando da sua candidatura ao ensino profissional é ir ao encontro de um ensino que promova uma pedagogia diferenciada, individualizada e que promova aprendizagens significativas, que lhes possibilite aprender uma profissão de forma a ter facilidade em conseguir entrar no mercado de trabalho. Também, consideram como vantagem a obtenção de uma dupla certificação, ou seja, o 12º ano e a certificação profissional de nível IV.

Concluimos referindo que o ensino profissional enquanto opção no ensino secundário é um dos objetivos definidos pelo executivo na área da educação, que apresenta como meta até 2020 ter metade dos alunos deste nível de estudos a frequentar esta via. Tal facto traduz um investimento e um reconhecimento face a este percurso que em tempos foi ‘secundarizado’. No início do presente ano, Tiago Brandão Rodrigues, Ministro da Educação, referiu, no Seminário Nacional "O Percurso das Qualificações em Portugal e o Contributo das Escolas Profissionais" – ocorrido em janeiro, no Porto, que o Governo está a "desenhar, construir e realizar políticas que resgatam o ensino profissional de uma posição secundária para uma posição cimeira (...) valorizar o ensino profissional é valorizar o país"¹⁹. Enquanto via ‘não-secundária’, o ensino profissional ministrado nas escolas profissionais possibilita uma abordagem pedagógica inclusiva e integradora, garantindo que os alunos de nível secundário desenvolvam uma formação integral e uma qualificação que lhes permita integrar o mercado de trabalho numa escala nacional ou global, ou em alternativa prosseguir os seus estudos em instituições universitárias ou

¹⁹ Fonte: www.portugal.gov.pt

politécnicas. Deste modo, apresenta-se como um fator-chave nos planos social e educativo, nomeadamente para a eficácia do sistema educativo português, sendo que é considerada uma via ‘cimeira’ para o cumprimento dos seus desígnios de formação e qualificação de jovens para integrar áreas estratégicas especializadas do mercado de trabalho, quer nas diferentes regiões do país ou no plano global, internacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação*. Asa Edições. Porto.
- Alves, N., Viseu, S. e Cruz, K. (2001). *Educação e formação: Análise comparativa dos subsistemas de qualificação profissional de nível III*. Observatório do Emprego e Formação Profissional. Lisboa.
- Amado, C. (1998). *A escola única em Portugal: do debate doutrinal nos anos 20 e 30 às realizações democráticas*. Revista O sistema de ensino em Portugal (séculos XIX-XX). Edições Colibri. Lisboa.
- Azevedo, J. (1991). *Ensino técnico-profissional: Papel do estado e sociedade civil*. Conferência nacional novos rumos para o ensino tecnológico e profissional. Ministério da Educação: GETAP. Lisboa.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto.
- Cabrito, B. (1994). *Formações em alternância. Conceitos e práticas*. Educa. Lisboa.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cerqueira, M.F. e Martins, A.M. (2011). *A consolidação da educação e formação profissional na escola secundária nos últimos 50 anos em Portugal*. Revista Lusófona da Educação (Lisboa). 17: 123-145.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. e Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Edições ASA. Porto.
- Dias, J.C.R. (2012). *Ensino profissional – Razões para a sua escolha*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Gestão Escolar. Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Católica Portuguesa. Porto. 119 pp.
- Lemos, J.P.D. (2015). *Razões da escolha do ensino profissional pelos jovens: análise comparativas entre as escolas profissionais e as escolas secundárias do Concelho de Ponta Delgada*. Tese de Mestrado em Ciências Sociais. Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais – Universidade dos Açores. Ponta Delgada. 144 pp.

Marques, M. (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais. Um campo potencial de inovação*. Educa. Lisboa.

Rocha, M.D. (1995). *As escolas profissionais e a construção da identidade social e profissional dos jovens*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto. Porto. 224 pp.

Santos, M. (2016). *As vozes dos alunos de uma escola profissional sobre o ensino profissional- um estudo*. Tese de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Universidade Aberta. Lisboa, 125 pp.

Silva, R. (2013). *Ensino profissional: Vocação ou recurso?* Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar. Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional das Beiras. Viseu. 182 pp.

Tavares, L.V. (1991). *Desenvolvimento dos sistemas educativos: modelos e perspectivas*. Ministério da Educação: Gabinete de Estudos e Planeamento, Lisboa.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº102/84 de 29 de Março. *Diário da República n.º 75/1984 - I Série.* Ministérios da Educação e do Trabalho e Segurança Social. Lisboa. (*Estabelece o regime jurídico da aprendizagem*)

Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro. *Diário da República n.º 18/1989 – I Série.* Ministério da Educação. Lisboa. (*Cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior*)

Decreto-Lei nº4/98 de 08 de Janeiro. *Diário da República n.º 6/1998 - I-A Série.* Ministério da Educação. Lisboa. (*Estabelece o regime jurídico das escolas profissionais*)

Decreto-Lei nº 208/2002 de 17 de Outubro. *Diário da República n.º 240/2002 - I-A Série.* Ministério da Educação. Lisboa. (*Aprova a orgânica do Ministério da Educação*)

Decreto-Lei nº74/2004 de 26 de Março. *Diário da República n.º 73/2004 - I-A Série.* Ministério da Educação. Lisboa. (*Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação*)

Decreto-Lei nº 125/2011 de 29 de Dezembro. *Diário da República n.º 249/2011 - I Série.* Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (*Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência*)

Despacho normativo n.º 194-A/83 de 21 de Outubro. *Diário da República n.º 243/1983, 1º Suplemento - I Série.* Ministério da Educação. Lisboa. (*Cria cursos técnico-profissionais e cursos profissionais a ministrar após o 9.º ano de escolaridade e estabelece as normas de estruturação e funcionamento dos respetivos cursos*)

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237/1986 - I Série.* Assembleia da República. Lisboa. (*Lei de Bases do Sistema Educativo*)

Parecer nº 1/2007 de 11 de Julho. *Diário da República n.º 132 – II Série.* Conselho Nacional de Educação. Lisboa. - Alteração ao Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março,

e respetivos anexos, retificado pela Declaração de Retificação nº 44/2004, de 25 de maio. (*Processo de reforma do ensino secundário*)

Portaria n.º 550-C/2004 de 21 de Maio. *Diário da República n.º 119/2004, 1º Suplemento - I-B Série*. Ministério da Educação. Lisboa. (*Aprova o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário*)

Portaria nº 1497/2008 de 19 de Dezembro. *Diário da República n.º 245/2008 - I Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Lisboa. (*Regula as condições de acesso, a organização, a gestão e o funcionamento dos cursos de aprendizagem, bem como a avaliação e a certificação das aprendizagens*)

Portaria nº 782/2009 de 23 de Julho. *Diário da República n.º 141/2009 - I Série*. Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa. (*Regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais*)

Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de Fevereiro. *Diário da República n.º 33/2013, 1º Suplemento - I Série*. Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência. Lisboa. (*Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais*)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ELETRÓNICAS

Antunes, F. (2005). *Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses*. Scielo Portugal. Sociologia, Problemas e Práticas. Lisboa. Acedido a 30 de Junho de 2018, em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0873-65292005000100007&lng=pt&nrm=iso

Agência nacional para a qualificação e formação profissional. (2015). *Regulamento da prova de aptidão profissional*. Lisboa. Acedido em 01 de Julho de 2018, em <https://www.epi.edu.pt/public/uploads/pages/epi/Documenta%C3%A7%C3%A3o%20EPI/Regulamento%20Prova%20Aptida%CC%83o%20Profissional%202015.pdf>

Azevedo, J. (1991). *Aprendizagem assente no sistema modular – Um balanço [Versão eletrónica]*. Comunicação à Conferência Nacional do Programa PETRA. Coimbra 29 e 30 de outubro de 1991. Auditório da Associação Nacional de Municípios. Acedido a 11 de Julho de 2018, em <http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/0340629760zagem%20assente0001.pdf>

Azevedo, J. (2003). *Rendimento escolar nas escolas secundárias e nas escolas profissionais: resultados de uma amostragem*. Universidade Católica Portuguesa – Instituto de Educação. Revista portuguesa de investigação educacional. Acedido a 20 de Agosto de 2018, em https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3085/1/014_a_Rendimento%20escolar.pdf

Azevedo, J. (2014). *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: Os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas*. In Rodrigues, M.L. (2014). *40 anos de políticas de educação em Portugal*. Almedina. Coimbra. Acedido a 19 de Março de 2018, em http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Escolas_profissionais_Livro_VFinal.pdf

Direção Geral do Ensino Superior (2008, 23 de Abril). *Quadro Europeu de Qualificações*. Acedido a 7 de Setembro de 2018, em <https://www.dges.gov.pt/en/node/374>

European Union (2018, 22 de Maio). *Council Recommendation on key competences for lifelong learning*. Acedido a 10 de Janeiro de 2019, em https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC

Fórum Estudante (2016). *Somos ensino profissional*. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Acedido a 09 de Fevereiro de 2019, em [file://ren.pt/FDC/FolderRedirect/c0443/Downloads/i012130%20\(3\).pdf](file://ren.pt/FDC/FolderRedirect/c0443/Downloads/i012130%20(3).pdf)

Instituto do Emprego e Formação Profissional (2018, de 15 de Maio). Regulamento Específico dos cursos de Aprendizagem. Acedido a 20 de Fevereiro de 2019, em https://www.iefp.pt/documents/10181/8439653/Regulamento+Espec%C3%ADfico_Aprendizagem_2018.pdf/579367ba-f253-4b47-b785-94f8297c60fa

Leal, S.M. e Camarinha, H. (2011). *A formação em contexto de trabalho. O papel do supervisor das escolas do ensino profissional*. Açores. Acedido a 22 de Setembro de 2018, em <https://xn--ua-5ia.academia.edu/SusanaLeal>

Madeira, M.H. (2006). Ensino profissional de jovens. *Um percurso escolar diferente para a (re) construção de projectos de vida*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Lisboa. Acedido a 15 de Setembro de 2018, em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/802>

Martins, A., Pardal, L. e Dias, C. (2005). *Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura*. Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação. Aveiro. Acedido a 9 de Outubro de 2018, em <https://revistas.rcaap.pt › interaccoes › article › view>

Ministério da Educação (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Acedido em 8 de Setembro de 2018, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf)

Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (2017, 21 de Julho). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Acedido a 20 de Dezembro de 2018, em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Orvalho, L., Alonso, L. e Azevedo, J. (2009). *Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas como trampolim para o sucesso: ... dos princípios de enquadramento curricular e pedagógico... às práticas na sala de aula e trabalho colaborativo*. Universidade Católica Portuguesa. Porto. Acedido a 10 de Outubro de 2018, em https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3009/1/trab-nac_2009_FEP_6752_Orvalho_Lu%c3%adsa_02.pdf

Orvalho, L., Alves, J. e Azevedo, J. (2017). *(Re) Encontrar e projetar o ensino profissional para o século XXI*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Porto. Acedido a 30 de Setembro de 2018, em <https://www.epatv.pt/v2/dados/imagens/noticias1617/destaques/reencontrar-e-projetar-o-ensino-profissional-v1.pdf>

República Portuguesa XXI Governo Constitucional (2018, 13 de Setembro). *Temos apostado no ensino profissional, que é um ensino de corpo inteiro*. Acedido a 19 de Setembro de 2018, em <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/noticia?i=temos-apostado-no-ensino-profissional-que-e-um-ensino-de-corpo-inteiro>

Torres, L.L. e Araújo, M. (2010). *O sistema de aprendizagem em alternância – alternativa ou mais do mesmo?* Atas do XX Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Universidade do Minho. Braga. Acedido a 8 de Outubro de 2018, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10093>

ANEXO A

Exma. Senhora Diretora da Escola Profissional Magestil,

Sara Figueiredo, professora da Escola Profissional Magestil, que se encontra a frequentar o mestrado em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, sob a orientação do Professor Doutor Rodrigo Eiró de Queiróz e Melo, e a desenvolver nesse âmbito uma investigação subordinada ao tema: "Ensino Profissional: Curso ou Recurso?", vem por este meio respeitosamente solicitar a V.ª Ex.ª a autorização para a realização do referido estudo nesta escola, aplicando questionários aos alunos que frequentam o primeiro, segundo e terceiro anos e realizando uma entrevista à Diretora Pedagógica.

Agradeço desde já a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

A investigadora,

Lisboa, 06 de Janeiro de 2019

Autorizado
Magensinus, S.A.
Contribuinte Fiscal n.º 504 341 111
Av. Almirante Gago Coutinho, n.º 95
1700-028 LISBOA

ANEXO B

QUESTIONÁRIO

Caro aluno,

Este inquérito é anónimo e integra-se num trabalho de investigação sobre o Ensino Profissional, realizado no âmbito da dissertação de Mestrado, na Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.

Por favor responde a todas as questões. A confidencialidade das respostas é garantida.

Nas questões de resposta fechada assinala a tua escolha com um X, nas de resposta aberta utiliza o espaço para o efeito.

Obrigado pela disponibilidade.

A tua participação é muito importante para o sucesso da investigação.

I – PERFIL SOCIAL DOS ALUNOS

1. Idade _____
2. Sexo: 1 Masculino 2 Feminino
3. Residência (Concelho) _____
4. Curso que frequentas: _____
5. Assinala com uma cruz (X) o grau de ensino mais elevado que os teus pais (ou encarregado de educação (EE), se for outro) frequentaram/atingiram:

	Pai	Mãe	EE
1. Não frequentou a escola			
2. Sabe ler e escrever sem qualquer grau de ensino			
3. Frequentou a escola, mas não completou o 1º ciclo (antiga 4ª classe)			
4. Ensino Básico – 1º ciclo (antiga 4ª classe)			
5. Ensino Básico – 2º ciclo (6º ano)			
6. Ensino Básico – 3º ciclo (9º ano)			
7. Ensino Secundário (12º ano)			
8. Curso Superior (Bacharelato/Licenciatura)			
9. Mestrado/Doutoramento			

II – EXPERIÊNCIA ESCOLAR

6. Ao longo do teu percurso escolar, alguma vez reprovaste? 1. Sim 2. Não

7. Se respondeste **sim**, indica quantas vezes reprovaste _____

Se respondeste **não**, passa para a questão 9.

8. Assinala com uma cruz quais foram, na tua opinião, as **razões** para a(s) tua(s) reprovação(ões):

1. Não gostava de andar na escola		9. Não gostava dos professores	
2. Não percebia o que os professores diziam		10. Tenho dificuldades de aprendizagem	
3. Algumas matérias eram difíceis		11. Não tinha amigos na escola	
4. Sou preguiçoso(a) e não trabalho/não me esforço para aprender		12. Tinha problemas de saúde	
5. Faltava muito às aulas		13. A avaliação foi injusta	
6. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar		14. Outra situação. 14.1. Qual? _____	
7. Tinha problemas familiares			
8. Não estudava			

9. Qual o ano e escolaridade que frequentavas antes de entrares no curso profissional que atualmente frequentas?

1	9º ano	
2	10º ano	
3	11º ano	
4	Outro	

10. Qual o tipo de ensino que frequentavas antes de entrares no curso profissional que atualmente frequentas?

1	Ensino regular	
2	Curso de Educação de Formação (CEF)	
3	Curso Profissional (outro curso profissional)	
4	Curso Tecnológico	
5	Outro	

11. Qual o tipo de escola que frequentavas então?

1	Escola privada/escola particular e cooperativa (colégio)	
2	Escola Pública	
3	Escola Profissional Pública	
4	Escola Profissional Privada	

III- RAZÕES/JUSTIFICAÇÕES ESCOLARES

12. Como tiveste conhecimento da existência dos cursos/ensino profissional?

1	Pais/familiares	
2	Amigos/colegas/vizinhos	
3	Ação de divulgação na minha Escoal	
4	Psicólogo/Professor/outro técnico da escola	

13. Escolheste o curso profissional por pensares que era mais fácil concluir o 12º ano?

1. Sim 2. Não

14. Indica as **três principais razões** por que optaste por um curso profissional:

1.	Aprendo uma profissão	
2.	É uma forma acessível de concluir o 12º ano	
3.	Após a conclusão, torna-se mais fácil arranjar emprego	
4.	Reprovei muitas vezes	
5.	Gosto pela área profissional do curso	
6.	É uma formação de carácter mais prático	
7.	Os meus pais incentivaram-me	
8.	Fui aconselhado pelos serviços de orientação escolar que frequentava	
9.	Fico melhor preparado para ingressar no ensino superior	
10.	Fico melhor preparado para ingressar no mundo do trabalho	
11.	Outra situação	
	11.1 Qual? _____	

15. O curso profissional que estás a frequentar é a tua primeira escolha?

1. Sim 2. Não

16. Se respondeste **não** indica o principal motivo

1	Já não tinha vaga	
2	O curso que queria não existe nesta zona	
3	O curso que eu gostava tem disciplinas em que eu tenho mais dificuldades	
4	Não sabia que esta escola oferecia outros cursos	
5	Queria estudar nesta escola independentemente do curso	

17. Qual era o curso que queria efetivamente frequentar?

18. Quando optaste pelo curso, tinhas conhecimento das profissões a que ele dá acesso?

1	Conhecia bem	
2	Conhecia mais ou menos	
3	Não conhecia	

19. Qual o motivo por que escolheste a Escola Profissional Magestil?

1	É a única que oferecia este curso	
2	É aquela que fica mais perto da minha residência	
3	Ouvi dizer que era a melhor escola profissional	
4	Os meus colegas/amigos também estudam nesta escola	

IV- NÍVEIS DE SATISFAÇÃO

20. O facto de frequentares um curso profissional constitui um motivo de orgulho para ti?

1	Inteiraente	
2	Parcialmente	
3	Não	

21. O atual curso está a corresponder às tuas expectativas iniciais?

1	Não	
2	Pouco	
3	Mais ou menos	
4	Muito	

22. Quais os níveis de satisfação com o curso que estás a frequentar? (**responde a todos os itens**)

		Insuficiente (a)	Suficiente (b)	Bom (c)	Muito Bom (d)
1	Conhecimentos teóricos obtidos				
2	Conhecimentos práticos obtidos				
3	Melhor preparação para a vida profissional				

4	Melhor preparação para o prosseguimento de estudos				
5	Conhecimento de cultura geral				

V-EXPETATIVAS FUTURAS

23. Quando acabares o curso profissional o que tencionas fazer? (assinala apenas uma opção)

1. Ingressar no ensino superior como estudante a tempo inteiro	
2. Ingressar no ensino superior e trabalhar em simultâneo	
3. Arranjar um emprego na área de formação	
4. Arranjar um emprego noutra área de formação	
5. Fazer outra formação numa área diferente	
6. Outra situação. 6.1. Qual? _____	

24. Consideras que vai ser fácil conseguir a opção assinalada na questão anterior?

1. Sim 2. Não

Fim do Questionário
Obrigada pela colaboração! ☺

ANEXO C

PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

No âmbito da tese de Mestrado em Ciências da Educação-Administração e Gestão Escolar, que eu, Sara Figueiredo, me encontro a realizar na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, e que se intitula “*Ensino Profissional: Curso ou Recurso?*”, sob a orientação do Professor Doutor Rodrigo Queiróz e Melo, venho por este meio solicitar a colaboração de V. Ex^a.

O presente trabalho tem como objetivo perceber as motivações e as expectativas dos alunos na escolha do Subsistema de Ensino Profissional. Para tal, é necessária a aplicação de questionários a alunos do 11º e dos 12º anos, pelo que se pede a vossa autorização. O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ciências sociais.

O preenchimento dos questionários pelos alunos será realizado em contexto escolar, em horário a combinar entre o investigador, o Diretor Pedagógico e o Professor/Diretor de Turma, com o conhecimento e autorização da Direção da Escola. Para autorizar a participação do seu educando, preencha por favor o destacável que se segue, e entregue-o ao Diretor de Turma.

Agradecemos desde já a vossa atenção e colaboração neste projeto.

Lisboa, janeiro de 2019

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a
aluno/a _____, a frequentar o ____ ano, na
turma _____, com o nº _____, venho por este meio autorizar que o meu educando participe no estudo
“*Ensino Profissional: Curso ou Recurso?*”, através da resposta de um questionário.

Data: ____/____/____

_____ (Assinatura do Encarregado de Educação)

ANEXO D

Guião para a entrevista à Diretora Pedagógica da Escola Profissional Magestil

“Perfil do(a) Entrevistado(a)

Nome:

Cargo:

Função:

Área de Formação:

Tempo de Serviço:

Anos na função de direção:

Proposta de guião para a entrevista à Diretora Pedagógica da Escola Profissional Magestil, de acordo com uma abordagem de pesquisa qualitativa usando a técnica de entrevista semiestruturada.

Esta entrevista vai orientar-se por um guião de temas, que serão abordados livremente sem obedecer a uma ordem determinada. Com esta entrevista pretende-se obter informação complementar à aquela que foi recolhida pelos questionários sobre as conceções deste ator educativo sobre:

- a) as razões que levam os alunos a optarem pelos cursos profissionais das escolas profissionais;
- b) se consideram que os cursos profissionais são cursos para os jovens do insucesso e com dificuldades de aprendizagem ou, a resposta adequada para os alunos que pretendam ingressar mais cedo no mundo do trabalho como técnicos intermédios altamente qualificados?
- c) se o ensino profissional se constitui como uma alternativa de 2^o escolha para a democratização do acesso ao nível secundário de ensino e formação, uma solução para “percursos- não”, ou é um percurso de nível secundário de ensino e formação

de qualidade para aqueles alunos que terminam o 9ºano, procuram uma integração mais imediata e dinâmica no mundo do trabalho, sem lhes cortar a hipótese de prosseguimento de estudos no nível superior?

As perguntas feitas serão sobre: motivações/interesses; cursos profissionais/insucesso escolar/formação de qualidade; ensino profissional/inserção no mundo do trabalho/prosseguimentos de estudos; e questões de natureza pessoal (idade, habilitações escolares e profissionais,...).

Terá lugar no gabinete de trabalho do referido entrevistado, na sede da Escola Profissional Magestil, em data a combinar. A entrevista será gravada, transcrita, para ser posteriormente tratada. O/(a) entrevistado/(a) terá acesso à transcrição, para fazer os respetivos acertos, completar e ou modificar as respostas para uma melhor perceção da sua opinião.

Motivações/interesses dos alunos

Quais são, no seu entender, as motivações e os interesses que levam os jovens a optar pelo ensino profissional?

Considera que alguns dos alunos escolhem esta via de ensino por pensarem que é uma alternativa mais fácil de concluir o 12º ano de escolaridade?

Ensino Profissional/Insucesso Escolar/ Formação de qualidade

Considera que os cursos profissionais se constituem como uma verdadeira alternativa de sucesso para concluir o ensino secundário, ou pelo contrário são uma segunda via para os alunos do insucesso escolar? Será que é o último reduto para obterem o 12ºano de escolaridade?

Nas estatísticas escolares verifica-se existirem, ainda; taxas de abandono escolar no secundário e saída precoce muito elevadas quando comparadas com a média europeia e com as metas fixadas no Programa Europa 2020. Pensa que o ensino profissional pode contribuir para baixar e ou acabar com esses níveis de abandono? Porquê? Aponte as suas razões?

Os alunos que ingressam nesta escola têm, em geral, um percurso escolar marcado por retenções, ou não? Qual é a percentagem?

Considera que os cursos profissionais respondem a todo o tipo de alunos, os que têm grande sucesso escolar e os que têm dificuldades, que pretendem uma qualificação profissional de banda larga? Porquê? Quais são as características inovadoras e distintivas destes cursos em relação aos dos cursos gerais?

Ensino Profissional/ Inserção no mundo do Trabalho/ e Prosseguimentos de Estudos

Quem frequentar um curso profissional tem possibilidades de ingressar e ter sucesso no ensino superior?

Partilha da opinião de que, quem quer ir para a universidade não deve frequentar o ensino profissional? Ou pelo contrário considera que é um percurso muito mais exigente pois confere a dupla certificação?

Considera que os cursos profissionais preparam melhor os alunos em termos de competências sociais, culturais e tecnológicas? Qual é o contributo da Formação em contexto de trabalho (FTC) e do Projeto e Prova de Aptidão Profissional (PAP) para esse perfil de saída?

Fim da Entrevista

Agora que a entrevista acabou, deseja dizer algo que ainda não disse e gostaria de acrescentar?

Agora queria pedir autorização para transcrever a sua entrevista, depois de lhe dar a conhecer a sua transcrição.

Obrigada.”