



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN TECNOLÓGICA EN PORTUGAL.
UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN POST-SECUNDARIA NO SUPERIOR
PARA LA CUALIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN PORTUGUESA.**

**CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO TECNOLÓGICA EM PORTUGAL.
UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO PÓS-SECUNDÁRIA NÃO SUPERIOR
PARA A QUALIFICAÇÃO DA POPULAÇÃO PORTUGUESA.**

Autor: Nuno André Oliveira Mangas Pereira

Directora: Doutora Doña Emilia Domínguez Rodríguez

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Emilia Domínguez Rodríguez pela orientação, disponibilidade permanente e apoio prestado no decorrer da realização deste trabalho, bem como pelos ensinamentos e pela atitude de constante motivação e incentivo.

À Universidade da Extremadura e, em particular, aos Professores Doutores Florentino Blásquez Entonado, Sixto Cubo Delgado, Isabel Cuadrado Gordillo, Ricardo Luengo González, Enrique Iglesias Verdegay e José Luis Ramos Sánchez, pelos ensinamentos e conhecimentos transmitidos ao longo dos cursos, assim como pela disponibilidade e apoio sempre demonstrados.

Ao Instituto Politécnico de Leiria e, em particular, ao seu Presidente, Professor Doutor Luciano Rodrigues de Almeida, pela visão, oportunidade, estímulo e apoio prestados à realização deste trabalho.

À FORINO, na pessoa da sua Directora, Dra. Teolinda Portela, por todo o apoio e disponibilidade demonstrada no decorrer deste trabalho.

Aos responsáveis das entidades que acederam a conceder-nos uma entrevista e partilhar a sua experiência.

A todos deixo o meu profundo agradecimento e reconhecimento.

Aos meus filhos, Ana Carolina e João Nuno, e à minha esposa, Cristina, pelo apoio, incentivo e compreensão demonstrada face às minhas ausências e indisponibilidade para os acompanhar em muitos momentos ao longo dos últimos três anos.

Aos meus pais e aos meus sogros pelo apoio e tempo que dedicaram no acompanhamento da Carolina e do João.

Ao João Paulo e ao Miguel Jerónimo pelas sugestões, comentários, dúvidas e angústias partilhadas ao longo deste período.

Aos colegas de Doutoramento, em particular ao José Manuel Silva, pela ajuda e colaboração prestadas.

À Sofia Sousa e à Rita Gaivoto pela disponibilidade, ajuda preciosa e a paciência infinita que tiveram para comigo, face às alterações que introduzi no trabalho e que obrigaram a sucessivas revisões.

À Ana Patricia, à Isabel Beato, ao Eduardo Batalha e ao Fábio Ferreira pelo apoio e ajuda prestados ao longo deste período.

À Lina e à Susana pelo profissionalismo, compreensão e paciência que tiveram nos momentos de maior intensidade de trabalho.

A todos deixo a minha gratidão e amizade.

ÍNDICE

Resumo	xi
Introdução.....	1
1. Contextualização	13
1.1. Dados e indicadores.....	19
1.1.1. Dados e indicadores populacionais.....	19
1.1.2. Dados e indicadores educacionais da população portuguesa	23
1.1.3. Nível educacional da população portuguesa no contexto da OCDE e UE	30
1.1.4. Análise comparada da evolução de indicadores definidos pela UE e aplicados no programa “Educação e Formação 2010”.....	35
1.1.5. Análise comparada de alguns indicadores estruturais	44
1.2. Justificação e relevância da investigação	48
2. Metodologia	53
2.1. Objectivos.....	56
2.2. Fundamentos metodológicos	58
2.3. Os métodos de investigação	65
2.3.1. Descritivo	65
2.3.2. Comparado	67
2.3.3. Análise histórico-educativo.....	68
2.3.4. Estudo de caso	71
2.4. As técnicas para recolha de dados	75
2.4.1. Análise documental.....	75
2.4.2. Questionários	78
2.4.3. Entrevistas	82
2.5. Tratamento dos dados	85
2.6. Critérios de validação e qualidade científica da investigação.....	86
2.6.1. Triangulação	88
3. A educação e a formação profissional: evolução e perspectivas na União Europeia e em Portugal.....	93
3.1. Da educação e da formação para a Aprendizagem ao Longo da Vida	94

3.2. As políticas e as acções da União Europeia: a educação e formação profissional no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida	112
3.2.1. A construção do espaço europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida.....	115
3.2.2. Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação	129
3.2.3. O programa de trabalho “Educação e Formação 2010”	132
3.2.4. O Processo de Copenhaga	144
3.2.5. O Quadro Europeu de Qualificações.....	152
3.2.6. O Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET).....	160
3.2.7. A Comunicação e o Plano de Acção “Educação de adultos: nunca é tarde para aprender” ..	171
3.2.8. O “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida”	179
3.2.9. Considerações relevantes.....	184
3.3. As políticas e as acções em Portugal: a educação e formação profissional no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida	187
3.3.1. A Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida	188
3.3.2. A construção da sociedade baseada no conhecimento no âmbito da Estratégia de Lisboa revista	193
3.3.3. A Reforma da Formação Profissional.....	199
3.3.4. O Sistema Nacional de Qualificações	207
3.3.4.1. Quadro Nacional de Qualificações.....	209
3.3.4.2. Catálogo Nacional de Qualificações	210
3.3.4.3. Caderneta Individual de Competências	214
3.3.5. O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	216
3.3.6. Considerações relevantes.....	226
4. Os Cursos de Especialização Tecnológica em Portugal	229
4.1. Origem e evolução	230
4.2. Enquadramento no Sistema Educativo português.....	239
4.3. Definição e organização geral.....	241
4.4. Plano de formação	243
4.4.1. Estrutura.....	244
4.4.2. Organização.....	244
4.5. Acesso e ingresso	246
4.6. Avaliação, atribuição de Diploma e Certificação Escolar e Profissional	247
4.6.1. Atribuição de um DET por avaliação de competências	248
4.6.2. Certificado de Aptidão Profissional	249
4.7. Prosseguimento de estudos.....	250
4.8. Instituições de formação	250

4.8.1. Disposições especiais para as instituições de ensino superior públicas.....	251
4.9. Criação e registo	253
4.10. Acompanhamento e avaliação externa.....	257
4.11. A oferta e a frequência de Cursos de Especialização Tecnológica.....	258
4.11.1. Oferta e frequência de CET em instituições tuteladas pelo ME	259
4.11.2. Oferta e frequência de CET em instituições tuteladas pelo MCTES	264
4.11.2.1. Oferta e frequência de CET no Instituto Politécnico de Leiria.....	270
4.11.3. Oferta e frequência de CET em instituições tuteladas pelo MTSS.....	272
4.11.4. Oferta e frequência de CET em instituições tuteladas pelo MEI	277
4.11.4.1. Oferta e frequência de CET na FORINO	282
4.11.5. Síntese da oferta e frequência de CET em Portugal.....	284
4.12. Considerações relevantes.....	289
5. Os CET e os seus diplomados (IPL e FORINO)	293
5.1. Instituto Politécnico de Leiria.....	294
5.1.1. Inquérito – Resultados da Análise Descritiva dos Dados	296
5.1.1.1. Dados Pessoais	298
5.1.1.2. Percurso Escolar.....	301
5.1.1.3. Percurso Profissional	304
5.1.1.4. Opinião sobre os CET.....	306
5.1.2. Inquérito – Resultados da Análise Inferencial dos Dados	327
5.1.2.1. Conhecimentos e competências	330
5.1.2.2. Empregabilidade	335
5.1.2.3. Prosseguimento de estudos superiores.....	340
5.2. FORINO.....	343
5.2.1. Inquérito – Resultados da Análise Descritiva dos Dados	345
5.2.1.1. Dados Pessoais	346
5.2.1.2. Percurso Escolar.....	349
5.2.1.3. Percurso Profissional	353
5.2.1.4. Opinião sobre os CET.....	355
5.2.2. Inquérito – Resultados da Análise Inferencial dos Dados	374
5.2.2.1. Conhecimentos e competências	375
5.2.2.2. Empregabilidade	380
5.2.2.3. Prosseguimento de estudos superiores.....	384
5.3. Os diplomados e a sua percepção: comparação e síntese dos resultados (IPL e FORINO)	388
5.3.1. Resultados da análise descritiva.....	388

5.3.2. Resultados do cruzamento das respostas às questões	395
5.4. Os CET vistos pelos responsáveis das entidades externas do processo de formação	397
5.4.1. Conhecimentos e competências	398
5.4.2. Empregabilidade	402
5.4.3. Aprendizagem ao Longo da Vida e perspectivas	407
5.4.4. Síntese dos resultados obtidos com as entrevistas	417
6. Conclusões	421
 FONTES	
Legislação	433
Bibliografia	437
 SIGLAS	
Siglas	463
 ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	
Índice de Figuras	469
Índice de Quadros	471
Índice de Gráficos	483
 ANEXO 1	
Catálogo Nacional de Qualificações	487
 ANEXO 2	
Lista de CET registados nas instituições de Ensino Superior	497
 ANEXO 3	
Lista dos CET autorizados a funcionar em instituições de formação que não os estabelecimentos de ensino superior	521
 ANEXO 4	
Inscritos em cursos de especialização tecnológica (CET'S) por subsistema de ensino, estabelecimento e sexo no ano lectivo de 2007-2008	527
 ANEXO 5	
Questionário aos diplomados dos cursos de especialização tecnológica	531

ANEXO 6

IPL – Dados complementares dos inquéritos aos diplomados dos cursos de especialização tecnológica (CET) de 2006 e 2007.....	541
FORINO – Dados complementares dos inquéritos aos diplomados dos cursos de especialização tecnológica (CET) de 2006 e 2007.....	547

ANEXO 7

Guião da entrevista	555
---------------------------	-----

ANEXO 8

Transcrição das entrevistas aos responsáveis de empresas e instituições	559
---	-----

TÍTULO

**CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN TECNOLÓGICA EN PORTUGAL.
UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN POST-SECUNDARIA NO SUPERIOR
PARA LA CUALIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN PORTUGUESA.**

**CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO TECNOLÓGICA EM PORTUGAL.
UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO PÓS-SECUNDÁRIA NÃO SUPERIOR
PARA A QUALIFICAÇÃO DA POPULAÇÃO PORTUGUESA.**

RESUMO

Neste trabalho de investigação estudou-se a evolução e o desenvolvimento dos Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e o seu contributo actual e futuro para a qualificação da população portuguesa. Estes cursos são uma oferta formativa pós-secundária não superior, de natureza técnica e profissionalizante, que nos últimos anos conheceu um desenvolvimento acentuado, sobretudo nas instituições de ensino superior.

Em consonância com os objectivos da investigação, analisa-se a evolução dos conceitos de educação e formação para a aprendizagem ao longo da vida, e as políticas e as acções relacionadas com a educação e formação profissional na União Europeia e em Portugal. Em termos específicos, estuda-se a génese e a evolução dos CET, o seu enquadramento legislativo e a sua oferta e frequência em Portugal. Por último, procura-se conhecer o contributo destes cursos para a actualização e aquisição de novos conhecimentos e competências, para a empregabilidade e para a aprendizagem ao longo da vida.

No desenvolvimento da investigação utilizaram-se métodos quantitativos e qualitativos. Realizaram-se dois estudos de caso. Na recolha de dados utilizou-se um questionário de elaboração própria, entrevistas e análise documental.

Com base nos resultados obtidos conclui-se que os CET são um meio efectivo para a aquisição e actualização de novos conhecimentos e competências; facultam o regresso ao sistema de ensino e formação das pessoas com níveis de formação intermédios e experiência profissional; constituem uma via alternativa de prosseguimento de estudos e de entrada no mercado de trabalho para os mais jovens. Adicionalmente, constituem um contributo para a qualificação da população portuguesa (jovens e adultos) e para o fomento e incremento da aprendizagem ao longo da vida.

Finalmente, identificam-se os aspectos mais positivos e as áreas a melhorar nesta oferta formativa, apresentam-se propostas visando a sua consolidação em Portugal e linhas de investigação futuras.

Palavras Chave: Níveis de educação (level of education); Educação pós-secundária não superior (post-secondary non tertiary education); Aprendizagem ao longo da vida (life-long learning); Educação de adultos (adult education); Formação profissional (Vocational education and training); Qualificação (qualification); Sistema de Qualificações (qualification system); Quadro de qualificações (qualification framework); Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (European Qualification Framework for lifelong learning).

“No seu próprio e autêntico sentido, ciência é só investigação: colocar problemas, trabalhar para resolvê-los e chegar a uma solução.”

Ortega y Gasset (2003, p. 64)

INTRODUÇÃO

O tempo em que vivemos neste início de século e milénio caracteriza-se por profundas alterações sociais, económicas e políticas à escala planetária. Trata-se de um tempo de permanente mudança e incerteza, no qual as pessoas e o conhecimento desempenham um papel fulcral.

A rápida disseminação das tecnologias da informação e comunicação, a transformação progressiva dos sistemas produtivos tradicionais, o surgimento de empresas globais e multiculturais assentes no conhecimento, o desemprego e o desaparecimento do conceito de emprego para toda a vida, os novos fenómenos migratórios, as alterações climáticas, a modificação da relação de forças à escala planetária e as novas formas de organização entre países são, entre outros, aspectos que contribuiram para que tenhamos uma sociedade cada vez mais interligada, interdependente e globalizada.

Esta mudança de paradigma a que assistimos, com a evolução para a chamada sociedade baseada no conhecimento, coloca as pessoas no centro desta nova sociedade. Ao fazê-lo, surgem novos desafios, novos problemas e questões inéditas para os seus actores, ou seja, as pessoas. Como refere Peter Drucker (2003), *“o conhecimento toma corpo numa pessoa, é transportado por uma pessoa; criado melhorado por uma pessoa; aplicado por uma pessoa; ensinado e passado por uma pessoa; bem ou mal usado por uma pessoa”* (p. 219).

O Banco Mundial (2003) destaca o facto da economia baseada no conhecimento se fundamentar primordialmente no uso das ideias, em que o conhecimento é criado, adquirido, transmitido e utilizado o mais eficazmente por pessoas e organizações,

visando o desenvolvimento económico e social, realçando as suas implicações na educação e na formação (pp. 1-4).

A aposta e o investimento nas pessoas tornou-se fundamental na actualidade, quer para o crescimento e desenvolvimento sócio-económico dos países, quer para os seus cidadãos. Face a esta realidade e às rápidas mutações a que assistimos em permanência, a educação e a formação deixaram de ser um “capital” que se acumulava ou adquiria antes da entrada no mercado de trabalho, para ser algo que acompanha as pessoas ao longo de toda a sua vida.

Conscientes deste facto, em 2000, no Conselho Europeu realizado em Lisboa, os líderes europeus assumem o objectivo estratégico de, numa década, fazer da União Europeia (UE) o *“espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”* (p. 2). Para a concretização de tão ambicioso objectivo foi desenvolvida uma estratégia global, visando a transição para uma sociedade e uma economia baseada no conhecimento e pela modernização do modelo social europeu, através do investimento nas pessoas e do combate à exclusão social.

Em Portugal, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em 2006, no relatório “Revisões das Políticas Nacionais para a Educação – Ensino Terciário em Portugal” refere, de forma inequívoca, que para que o país aumente a sua competitividade e produtividade tem que incrementar o nível educacional da sua população, destacando que o baixo nível de produtividade do país está relacionado com a existência de sectores baseados em trabalho pouco qualificado. Esta organização realça ainda o facto de, geralmente, uma população melhor educada *“ser mais inovadora e ter mais facilidade em se adaptar a mudanças tecnológicas”* (OCDE, 2006b, p. 18), considerando que este é um pré-requisito para que Portugal seja mais competitivo e incremente os níveis de produtividade laboral.

Esta realidade tem a sua génese na história recente do próprio país. Em 1974, ano em que é restaurada a democracia, existia um enorme atraso estrutural no domínio da educação. Desde então, e até ao momento actual, foi percorrido um longo caminho. A escolaridade mínima obrigatória passou para 9 anos, o acesso aos ensinos pré-

primário, básico e secundário generalizou-se e o ensino superior conheceu uma enorme expansão (Carneiro, 2000, p. 20).

No entanto, apesar dos progressos alcançados, que nalguns casos são notáveis, o ritmo a que estes se processaram foi claramente insuficiente para aproximar os níveis educacionais da população portuguesa aos dos países da OCDE e da UE. Efectivamente, em 2004, a população portuguesa, entre os 25 e os 64 anos, era a que apresentava o menor número de anos de escolarização formal, apenas 8,5 anos, face aos 11,9 anos da média dos países da OCDE. A percentagem de população, na mesma faixa etária, que alcançou o ensino secundário era de apenas 25%, enquanto que a média nos países da OCDE era de 67%. Na educação terciária, no grupo etário dos 25 aos 34 anos, a percentagem de população que alcançou este nível de educação era de apenas 19%, contra a média de 31% nos países da OCDE, descendo para 13% e 10% nos grupos etários dos 35 aos 44 anos e 45 aos 55 anos, respectivamente (OCDE, 2006b, pp. 27-59).

Também a comparação da realidade portuguesa com a dos 27 países da UE, permite evidenciar o enorme desfasamento que existe, particularmente preocupante na população mais jovem. Note-se que, em 2006, a taxa de abandono escolar em Portugal era de 39,2%, ou seja, mais do dobro da média dos países da UE e quase quatro vezes superior ao valor de referência estabelecido para 2010; a percentagem de jovens entre os 18 e os 24 anos que concluiu o ensino secundário era 49,6% em 2006, quando a média dos países da UE era de 80,7% (Conselho da União Europeia [CUE], 2008a, pp. 20-37).

Esta situação, se por um lado tem uma explicação histórica, por outro lado, reflecte a persistência ao longo de muitos anos de elevados níveis de insucesso e de abandono escolar, prematuro e desqualificado. Esta situação fez com que muitos jovens tivessem entrado no mercado de trabalho sem qualquer qualificação profissional e, muitas vezes, sem o nível mínimo de escolaridade. Adicionalmente, para esta realidade também contribuiu o facto do ensino secundário ter apresentado durante as últimas três décadas poucas saídas vocacionais, sendo na sua esmagadora maioria orientado para o prosseguimento de estudos.

A agravar toda esta realidade juntam-se indicadores populacionais pouco favoráveis, os ritmos de evolução extremamente lentos e as novas exigências de qualificações e competências da economia baseada no conhecimento. Sintomático é também o facto dos baixos níveis educacionais ainda não se reflectirem de forma significativa nos indicadores relativos ao emprego, o que revela uma outra realidade: uma economia portuguesa ainda muito baseada em mão-de-obra intensiva, pouco qualificada, barata e de baixo valor acrescentado.

Verifica-se, deste modo, que existe uma enorme franja da população portuguesa sem o que se pode designar patamar mínimo de conhecimentos, particularmente importante na transição e adaptabilidade às sociedades baseadas no conhecimento e para a participação na Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Como salienta Sarramona (2005), *“el saber es el bien máspreciado en el mundo laboral, la adquisición de ese saber se presenta como una exigencia”* (p. 16). Torna-se por isso premente proporcionar à população com baixas qualificações a possibilidade de se qualificarem e, por esta via, renovarem o seu *stock* de conhecimentos e obterem novas competências.

Constata-se assim que o país tem de actuar a dois níveis: por um lado, tem de combater o insucesso e abandono escolar junto de todos aqueles que ainda estão no sistema de ensino; e, por outro lado, tem de conseguir que os jovens e adultos que estão no mercado de trabalho com baixas qualificações ou com qualificações desactualizadas voltem ao sistema de ensino e formação.

Face ao exposto, os sucessivos governos portugueses adoptaram diversas medidas visando, por um lado, a criação de vias alternativas de ensino e formação para todos os que ainda estão no sistema de ensino e, por outro lado, o regresso ao sistema de ensino e formação dos jovens e adultos que hoje estão no mercado de trabalho sem os níveis de escolarização e formação necessários e adequados. Entre estas medidas adoptadas surgem os Cursos de Especialização Tecnológica (CET).

Em 2005, face a este contexto e à premência de se inverter esta situação, o XVII Governo Constitucional assume que a qualificação dos portugueses é decisiva para o desenvolvimento do país, propondo um conjunto de medidas, entre as quais se destaca, pela sua ligação ao presente trabalho de investigação, o desenvolvimento da

formação pós-secundária não superior, ou seja, dos CET, em particular, no seio das instituições de ensino superior.

No ano seguinte, também a OCDE (2006b) destaca a importância de diversificar os programas de estudo nas instituições de ensino superior, através do desenvolvimento de programas orientados para o exercício profissional, ou seja, dos CET.

Os CET são uma formação técnica especializada de natureza pós-secundária não superior, e visam preparar jovens e adultos para o desempenho de profissões qualificadas. Caracterizam-se por possuírem uma forte componente prática, quer em sala de aula, quer em situação real de trabalho. A sua conclusão com aproveitamento confere uma qualificação profissional de nível 4 e permite o prosseguimento de estudos num curso superior.

As primeiras referências encontradas relativas a este tipo de formação aparecem em 1989, num trabalho liderado por Veiga Simão. A leccionação de CET começou no início da década de 90 do século passado, em instituições tuteladas pelo então Ministério da Indústria e Energia, tendo-se alargado posteriormente a instituições tuteladas por outros Ministérios. No entanto, só em 2002, através da Portaria n.º 392/2002, de 12 de Abril, é que é permitida a leccionação de CET por parte das instituições de ensino superior (IES).

Posteriormente, em 2005, com a publicação da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, são introduzidas alterações substanciais na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), sendo neste âmbito de destacar a introdução, na subsecção dedicada ao ensino superior, de um artigo dedicado à formação pós-secundária não superior, com base no qual as IES podem realizar este tipo de cursos e creditar a formação neles realizada nos seus cursos superiores, em caso de prosseguimento de estudos.

Em 2006, com a publicação do Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio, a legislação específica que regula estes cursos sofre uma alteração profunda, nomeadamente no que se refere às condições de acesso, ao prosseguimento de estudos e, no caso dos CET promovidos por instituições de ensino superior públicas, às regras de financiamento. Estas alterações permitiram aumentar significativamente o leque de indivíduos que se podem candidatar aos CET e constituíram um incentivo para o

envolvimento das instituições de ensino superior públicas neste tipo de formação, verificando-se um crescimento acentuado em termos da procura e da oferta de CET.

É neste contexto que surge o presente trabalho de investigação, com o qual se pretende caracterizar a evolução destes cursos em Portugal e evidenciar a sua pertinência e adequação às necessidades de educação e qualificação de parte da população portuguesa.

Tema

O tema escolhido insere-se numa nova área de formação técnica de natureza pós-secundária não superior – os Cursos de Especialização Tecnológica. Trata-se de estudar a evolução e desenvolvimento de uma modalidade de ensino e formação profissional especializada, recente em Portugal, e que nos últimos anos teve um grande desenvolvimento.

O estudo desenvolvido compreende a contextualização e enquadramento do tema de investigação em Portugal e na União Europeia, a evolução dos CET em Portugal, desde o seu aparecimento até ao momento actual, e o estudo do contributo destes Cursos para a qualificação da população portuguesa.

Estamos perante uma área de formação emergente em Portugal, sobre a qual não há estudos ou trabalhos conhecidos e a informação disponível é muito escassa e incompleta.

A recente aposta política na expansão destes cursos e a profunda alteração no seu enquadramento legislativo, alargando, entre outros, o leque de potenciais formandos (jovens e adultos) e atribuindo às IES um papel maior relevância na oferta destes cursos, torna o tema do estudo de relevância e interesse acrescido.

Trata-se de um estudo pioneiro, através do qual se pretende estudar e analisar em profundidade a formação pós-secundária não superior em Portugal e o seu contributo actual e futuro para a qualificação da população portuguesa.

Motivação

A participação do autor ao longo de mais de quinze anos no desenvolvimento do ensino superior em Portugal, primeiro como docente, posteriormente como dirigente do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) a diferentes níveis, permite-lhe ter uma visão alargada do ensino em Portugal e um conhecimento aprofundado do ensino superior, em particular, do subsistema politécnico.

A experiência e vivência diária permitiu-lhe acompanhar não só os problemas e os desafios que se colocaram a este subsistema, mas também ser actor na evolução que se registou em pouco mais de uma década, que foi sem dúvida notável sob alguns pontos de vista.

Após um enorme crescimento na oferta e frequência de cursos superiores, com as instituições muito vocacionadas para a vertente de ensino, assistimos nos últimos anos a uma progressiva mudança de paradigma, quer nas formas de ensinar e, sobretudo, de aprender, quer no alargamento das áreas de intervenção dos institutos politécnicos a outros níveis de educação e formação (CET e mestrados), quer ainda na abertura a novos públicos não tradicionais no ensino superior.

O facto de ter tido o privilégio e a responsabilidade de coordenar no IPL uma nova área de intervenção – os Cursos de Especialização Tecnológica – desde a sua génese, em 2004, até ao momento actual, permitiu-lhe perceber a importância e a relevância que assumia para muitos dos formandos e também para as suas famílias, a frequência e a realização de um CET.

Foi este contacto e observação permanente de uma nova realidade que levou o autor a questionar-se sobre qual o papel destes cursos na sociedade portuguesa. Entre outras, questionou-se sobre: Como surgiram? Que contributo podem dar para a qualificação da população portuguesa? Que áreas de formação existem? Quem os frequenta? Porque é que o faz? Quais são as mais valias de um CET para quem o realiza e para as empresas? Contribuem para o incremento da aprendizagem ao longo da vida e para a captação de novos públicos no ensino superior? Será que são uma via alternativa ao prosseguimento directo de estudos superiores para os jovens em idade escolar?

Foi este misto de interesse e curiosidade pessoal e profissional, conjugado com uma forte vontade de contribuir para melhorar de forma contínua esta área de formação em Portugal e, em particular, no IPL, que conduziram à realização do presente estudo.

Objectivos e desenvolvimento da investigação

Como se pode deduzir das motivações expostas anteriormente, o objectivo geral deste trabalho de investigação consiste em estudar os CET e evidenciar a efectividade destes cursos para a qualificação da população portuguesa (jovens e adultos), em particular, da população activa.

Este objectivo geral desdobra-se num conjunto de dez objectivos específicos, definidos no capítulo 2, no ponto 2.1. Foi com base nestes objectivos que desenvolvemos o trabalho de investigação.

Começámos por analisar e perceber o contexto, socorrendo-nos de várias fontes de informação, sobretudo de natureza estatística, que nos pudessem situar o tema em estudo e conhecer de forma precisa e objectiva a realidade sócio-educativa portuguesa e compará-la com a de outros países.

Em paralelo, debruçamo-nos sobre a génese e a evolução do enquadramento legislativo dos CET, desde o seu aparecimento, dando particular relevância à análise da actual legislação.

De seguida, tendo em conta que estávamos perante uma formação pós-secundária não superior, especializada e de alto nível, estudámos os conceitos de educação e formação e a sua evolução para a aprendizagem ao longo da vida, e analisámos a evolução das políticas e das acções em curso, quer na União Europeia, quer em Portugal, nos domínios da educação e da formação profissional, desde a Declaração de Lisboa em 2000.

Realizado o estudo e enquadramento dos CET, procedemos ao levantamento e análise da oferta e frequência dos CET em Portugal e realizámos dois estudos de caso, de modo a estudar em profundidade estes cursos em duas instituições distintas, uma de ensino superior – o IPL – e uma outra de ensino não superior – a FORINO.

A realização de um inquérito por questionário aos diplomados destes cursos nas duas instituições permitiu caracterizá-los e conhecer em detalhe a sua opinião sobre o contributo destes cursos para a actualização e aquisição de novos conhecimentos e de novas competências, para a empregabilidade e para o prosseguimento de estudos superiores.

Os resultados obtidos foram contrastados e ampliados através da realização de entrevistas com responsáveis de empresas e instituições onde se realizaram estágios destes cursos.

Todo o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos permitiram retirar conclusões, identificar os aspectos mais positivos e as áreas a melhorar e formular propostas visando a consolidação desta oferta formativa em Portugal.

Sinopse e estrutura da tese

Apesar de no ponto anterior já termos descrito de forma resumida o conteúdo do estudo de investigação realizado, de seguida fazemos a síntese de cada um dos capítulos que integra a tese.

No capítulo 1 procedemos à contextualização do estudo de investigação realizado. Começamos por situar a problemática em estudo. De seguida, procedemos ao estudo dos dados e indicadores relativos à população portuguesa, em particular, dos dados e indicadores relacionados com o seu nível educacional, e a sua comparação com a realidade socioeducativa dos países da OCDE e da UE.

Como complemento, fazemos também uma análise comparada entre alguns indicadores estruturais em Portugal e na UE. A terminar o capítulo, e como corolário do estudo efectuado ao longo do capítulo, apresenta-se a justificação e a relevância do trabalho de investigação realizado.

O capítulo 2 descreve a metodologia utilizada no trabalho de investigação. Após explicitarmos a especificidade dos fenómenos educativos e os critérios que estiveram na génese do estudo, desenvolvem-se os objectivos e apresentam-se os fundamentos metodológicos que conduziram à realização de uma investigação primordialmente de

natureza qualitativa, na qual se utilizam e articulam vários métodos e estratégias metodológicas. Segue-se a descrição dos instrumentos de recolha e tratamento dos dados utilizados no estudo. A terminar, referem-se os aspectos relacionados com a validação e qualidade científica da investigação realizada.

No capítulo 3 começamos por explicitar os conceitos relacionados com a educação e a formação e a sua evolução para ALV, colocando-se em evidência a necessidade da educação e a formação extravasarem as suas áreas de intervenção tradicionais, para passarem a ser algo dinâmico que acompanha as pessoas, do início ao fim da sua vida, num percurso contínuo de aprendizagem, em que todas as ocasiões e contextos permitem aprofundar e enriquecer os conhecimentos anteriores.

Ainda neste capítulo, são descritas e analisadas as políticas e as acções desenvolvidas pela UE na sequência da Declaração de Lisboa, em 2000, sendo dado particular destaque à descrição dos aspectos relacionados com a educação e formação profissional no âmbito do Processo de Copenhaga e, em especial, do Quadro Europeu de Qualificações. A terminar, são descritos os programas e acções desenvolvidas nos domínios da educação e formação profissional em Portugal no mesmo período e é feita a comparação com os programas da UE.

No capítulo 4 é feito o estudo da formação pós-secundária não superior em Portugal, ou seja, dos CET. Começamos por fazer a análise da origem, da evolução histórica e do enquadramento destes cursos no sistema de ensino português. De seguida, descrevemos e analisamos pormenorizadamente a sua estrutura e a organização actual, e abordam-se as questões relacionadas com o acesso e ingresso, a certificação e o prosseguimento de estudos.

Adicionalmente, analisam-se os aspectos relacionados com a criação, registo e leccionação e as instituições que são competentes para o efeito. Na segunda parte deste capítulo efectuamos o levantamento e análise da evolução da oferta e frequência dos CET em Portugal desde a sua criação, em termos do número de formandos, áreas de estudo dos cursos, distribuição geográfica e instituições promotoras.

O capítulo 5 dá continuidade ao trabalho iniciado no capítulo 4, através do estudo de diversos aspectos relacionados com os diplomados que frequentaram os CET em

duas instituições: uma de ensino superior e outra de ensino não superior. Começamos com a análise em separado das instituições seleccionadas, seguindo-se o tratamento e análise estatística da informação recolhida a partir do inquérito por questionário aplicado aos diplomados em CET de cada uma das instituições, nos anos de 2006 e 2007. Com base nos resultados do inquérito é feito o estudo dos antecedentes escolares e profissionais destes diplomados e da sua opinião acerca destes cursos. Após o estudo em separado dos resultados, é feita a sua comparação, identificando os aspectos idênticos e não idênticos.

A terminar o capítulo, apresentam-se os resultados das entrevistas efectuadas a responsáveis de empresas e instituições que participaram de forma activa no processo formativo na componente de formação em contexto de trabalho (estágio). Procurámos desta forma contrastar e confirmar os resultados obtidos através dos inquéritos por questionário com a opinião e a visão dos entrevistados e também obter informação adicional acerca de efectividade dos CET para a qualificação e para a aprendizagem ao longo da vida da população portuguesa.

Por fim, no capítulo 6, são interpretados na sua globalidade os resultados obtidos e extraídas as conclusões do trabalho de investigação desenvolvido. Com base nestas conclusões e nos aspectos positivos e áreas de melhoria identificadas, são apresentadas propostas concretas, visando a consolidação desta oferta formativa em Portugal. São também identificadas as linhas de investigação em aberto no domínio estudado.

No final deste trabalho, apresentamos as fontes utilizadas (legislativas e bibliográficas) e um conjunto de anexos com informação complementar relacionada com os temas tratados ao longo do estudo realizado.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Nas últimas décadas, registaram-se em Portugal progressos significativos nos domínios da educação e da formação. Em 1974, ano em que é restaurada a democracia, o País apresentava um enorme atraso estrutural nestes domínios. Desde então, e até ao momento actual, foi percorrido um longo caminho. A escolaridade mínima obrigatória passou para 9 anos, a frequência dos ensinos pré-primário, básico e secundário generalizou-se e o ensino superior conheceu uma enorme expansão.

As mudanças políticas, sociais e económicas que ocorreram neste período de tempo são acompanhadas por sucessivas alterações no sistema educativo, que neste período regista um grande crescimento, como se explicará mais adiante neste capítulo. Apesar desta evolução, em muitos casos espectacular, verifica-se que a população portuguesa continua a apresentar atrasos significativos ao nível educacional, quando comparada com outros países.

Efectivamente, os níveis do insucesso e do abandono escolar prematuro e desqualificado são enormes, fazendo com que muitos jovens entrem no mercado de trabalho sem qualquer qualificação profissional e, muitas vezes, sem o nível de escolaridade mínimo.

A qualificação da mão-de-obra é baixa, o ensino secundário apresenta historicamente poucas saídas vocacionais, sendo na sua esmagadora maioria orientado para o prosseguimento de estudos. Há um claro desajustamento entre as necessidades do mercado de trabalho e a oferta de cursos superiores, tendo por consequência uma elevada taxa de desemprego entre os titulares de alguns cursos superiores. Para além disso, o investimento em ciência, investigação e desenvolvimento é bastante inferior à média dos países da UE (Presidência do Conselho de Ministros [PCM], 2005; Azevedo et al., 2007; Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional [MAOTDR], 2007).

No estudo “Baixas Qualificações em Portugal”, Carneiro (2007b) refere nas suas conclusões, a propósito da situação portuguesa e do futuro das qualificações, que o país

“entrou no século XXI com o handicap mais terrível que debilita uma economia em plena era da informação e do conhecimento. A persistência de uma estrutura de baixas qualificações na população em geral, e na população activa em particular, que resiste à passagem do tempo e que, apesar de evidenciar sinais de upskilling nos últimos anos, não acelera o ritmo de recuperação face aos países europeus próximos, é motivo da mais séria preocupação estratégica. A sociedade portuguesa, como um todo, não internalizou ainda o desafio imparável da educação, da formação e da qualificação dos seus cidadãos.” (p. 111)

A educação e a formação têm também, neste início de século e de milénio, uma importância cada vez maior no acesso e na manutenção do posto de trabalho e na melhoria das condições de vida das pessoas. Como refere Domínguez (2005b), *“la complejidad cada vez mayor de las transiciones iniciales de los jóvenes entre el aprendizaje y el trabajo puede ser un síntoma de lo que espera a los ciudadanos de todas las edades en el futuro. La empleabilidad es, evidentemente, un resultado esencial de un aprendizaje exitoso, pero la integración social es algo más que tener un trabajo remunerado”* (pp. 395-396).

A relação entre estes aspectos e o desenvolvimento económico está bem presente na Estratégia de Lisboa, aprovada no Conselho Europeu de Lisboa em 2000. Ao definirem o novo objectivo estratégico para a UE, os chefes de Estado e de Governo colocaram em evidência a importância do conhecimento enquanto elemento central para o desenvolvimento económico, para o emprego e para o bem-estar pessoal e social.

No Relatório dos Observadores da OCDE, “Revisões das Políticas Nacionais para a Educação – Ensino Terciário em Portugal”, elaborado em 2006, por solicitação do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, é referido que *“existe um crescente reconhecimento que uma população melhor educada pode, geralmente, ser mais inovadora e ter mais facilidade em se adaptar a mudanças tecnológicas, um pré-requisito para que Portugal continue competitivo e para alcançar os mais elevados níveis de produtividade”* (p. 18). Mais à frente é referido que *“o baixo nível de*

produtividade laboral por hora de trabalho em Portugal, cerca de metade da dos Estados Unidos ... está relacionado com a estrutura da economia com a sua parte relativamente elevada de sectores intensivos de trabalho pouco qualificado”, afirmando também que “existem, por conseguinte, motivos económicos firmes para um maior investimento em capital humano em Portugal” (p. 18).

O país está assim perante um enorme desafio. Por um lado, tem que implementar políticas activas de combate ao insucesso e abandono escolar de todos aqueles que ainda estão no sistema de ensino e, por outro lado, tem de conseguir que os jovens e adultos que estão no mercado de trabalho com baixas qualificações ou com qualificações desactualizadas voltem ao sistema de ensino e formação.

A OCDE, no Relatório supra citado, menciona a necessidade de aumentar a diversidade de programas de estudo, referindo que *“uma significativa área de crescimento deverá ser desenvolvida em programas orientados para a vertente profissional de primeiro ciclo e para certificados profissionais de curto ciclo ... Em suma, defendemos um aumento do número de estudantes no ensino superior, ...em programas de orientação profissional de curto ciclo no ensino politécnico”* (p. 32). Também a necessidade de uma maior participação de novos públicos é destacada no Relatório, sendo enumerados como exemplos mais significativos os jovens que frequentam programas tecnológicos e especializados ao nível do ensino secundário e os adultos que procuram melhorar as suas qualificações.

Neste âmbito, é ainda de salientar algumas das propostas apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no relatório final do Debate Nacional sobre Educação, coordenado por Azevedo (2007), nomeadamente no que diz respeito à necessidade de se *“adoptar o paradigma da aprendizagem ao longo da vida como uma nova orientação central para o desenvolvimento dos sistemas educativos e para o desenvolvimento social”* (p. 161), referindo-se neste contexto que *“as instituições de ensino superior têm um longo caminho a percorrer para acolher os jovens e os adultos e as suas crescentes e diversificadas necessidades de aprendizagem ao longo da vida”* (p. 164).

Também a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), na Declaração Mundial “La educación Superior en el siglo XXI – Visión y Acción”, refere, no artigo 8º, a propósito da diversidade:

“a) La diversificación de los modelos de educación superior y de las modalidades y los criterios de contratación es indispensable para responder a la tendencia internacional de massificación de la demanda y a la vez para dar acceso a distintos modos de enseñanza y ampliar el acceso a grupos públicos cada vez más diversos, con miras a la educación a lo largo de toda la vida,...;”

b) Unos sistemas de educación superior más diversificados suponen nuevos tipos de establecimientos de enseñanza possecundaria, públicos, privados y no lucrativos, entre otros. Esas instituciones deben ofrecer una amplia gama de posibilidad de educación y formación: títulos tradicionales, cursillos, estudios a tiempo parcial, horarios flexibles, cursos en módulos, enseñanza a distancia con ayuda, etc.” (UNESCO, 1998, p. 25)

Ao nível da UE é cada vez mais referenciada a formação pós-secundária de ciclo curto (*Short Cycle*). No relatório *A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area* (2005), elaborado por um grupo de trabalho no âmbito do *Bologna Follow Up Group* (BFUG), este ciclo é referido como podendo estar inserido no 1º ciclo de estudos superiores ou, em alternativa, ligado a este, e com aproximadamente 120 créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).

No contexto nacional, diversos autores têm vindo a defender a organização de cursos pós-secundários. Simão, Santos, & Costa (2003) referem que:

“A organização de cursos pós-secundários estritamente profissionais, designadamente de especialização tecnológica, susceptíveis de conferirem um diploma ou certificado com correspondência na estrutura de níveis de formação profissional (nível 4) e abertura destes cursos a:

- Estudantes do ensino superior que, por vocação, não queiram prosseguir a via normal dos cursos de graduação, evitando o seu abandono e diminuindo o insucesso escolar;

- Jovens com o 12º ano completo que não tenham acesso aos cursos de graduação e, designadamente, quadros das empresas e instituições com mais de 25 anos e três de

experiência profissional que queiram melhorar a sua qualificação através de exames ad hoc organizados para o efeito ou através de uma certificação credível e rigorosa de competências.

Os cursos de especialização tecnológica tutelados por universidades ou institutos politécnicos e obedecendo aos créditos ECTS seriam qualificados como de nível superior. O curso seria ministrado na própria instituição do ensino superior ou noutra por ela certificada, sendo o programa de estudos e a superintendência da sua avaliação da responsabilidade da instituição de ensino superior.” (p. 313)

Segundo Azevedo (2002)

“a não existência de maior flexibilidade na oferta de ensino superior (e até pós-secundário), nomeadamente ciclos curtos de formação, aliada à progressiva identificação entre ensino superior politécnico e ensino superior universitário, podem ser factores que estejam a contribuir para retirar eficácia ao investimento das famílias no prolongamento dos estudos, para reforçar as desigualdades ... e para aumentar a ineficiência do próprio investimento público” (pp. 56-57).

Em nota de rodapé acrescenta, a propósito do ensino pós-secundário, que este não existe na Lei de Bases do Sistema Educativo e que os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) *“podem vir a desempenhar um importante papel social, nomeadamente se as instituições do ensino universitário e politécnico a ela aderirem e se ela se destinar também à formação de activos”* (pp. 56-57).

Mais recentemente, na conferência parlamentar “O Papel do Ensino Superior no Desenvolvimento de Portugal”, Almeida (2009) defende que toda a formação pós-secundária deve ser definida como educação superior e assinala que o facto dos CET serem legalmente definidos como uma formação pós-secundária não superior, ou seja, serem definidos pela negativa, deve ser repensado, considerando que *“a duração mais adequada, segundo a avaliação que fazemos, seria de dois anos, dos quais, seis meses deveriam decorrer em ambiente de trabalho. E que esta formação devia ser considerada, sem equívocos, formação superior de curta duração.”*

Embora muito referenciada, quer pelas entidades internacionais, quer por diversos autores a nível nacional, a formação pós-secundária foi nas últimas décadas praticamente inexistente em Portugal, isto apesar de em alguns países europeus ter uma expressão assinalável. Segundo Kirsch, Beernaert, & Norgaard (2003), o número de estudantes em educação pós-secundária de curta duração (não superior e superior) é de cerca de 2,5 milhões de estudantes nos países signatários da Declaração de Bolonha.

É neste contexto que em 2005, o XVII Governo Constitucional assume no seu programa para o quadriénio 2005-2009 que a qualificação dos portugueses é decisiva para o desenvolvimento do país. Como refere no seu Programa *“as políticas de educação – básica, secundária e superior –, e as políticas de formação profissional e de aprendizagem ao longo da vida serão assim orientadas e focadas para a superação do défice de formação e qualificação da população portuguesa, essencial para a sustentabilidade do plano de desenvolvimento tecnológico, científico e da inovação do País”* (p. 21).

Neste sentido, o XVII Governo constitucional propõe, entre outras, a generalização da educação e da formação de nível secundário, através de uma crescente aproximação entre o ensino secundário e o sistema de formação profissional; o reforço da educação de adultos, através do alargamento ao nível do ensino secundário do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas e dos cursos de educação-formação; e o desenvolvimento da formação pós-secundária. Adicionalmente, um dos objectivos definidos para o ensino superior é a promoção da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, no seio da qual é assumido o compromisso de *“envolver as instituições de ensino superior na expansão da formação pós-secundária, na dupla perspectiva de articulação entre os níveis secundário e superior de ensino e creditação, para efeitos de prosseguimento de estudos superiores, da formação obtida nos cursos de especialização pós-secundária”* (p. 53).

Como veremos no capítulo quarto, fruto desta vontade política expressa no programa de Governo, a legislação que regula estes cursos sofreu uma profunda alteração em Maio de 2006 e a oferta e frequência destes cursos registou um incremento muito significativo, em particular, ao nível das instituições de ensino superior.

1.1. DADOS E INDICADORES

O conhecimento do contexto, de elementos estatísticos e de indicadores relacionados com o tema de investigação é fundamental para uma melhor percepção da problemática em análise e para demonstrar a relevância do tema em estudo.

Deste modo, este subcapítulo começa com a apresentação e análise de um conjunto de quadros e gráficos com informação considerada relevante sobre a evolução da população portuguesa e dos seus níveis educacionais.

De seguida, faz-se uma análise comparativa da realidade socioeducativa com a dos países da OCDE e da UE. Neste âmbito, e tendo por base os indicadores e níveis de referência estabelecidos no programa “Educação e Formação 2010”, são apresentados os gráficos referentes a todos os países da UE.

A terminar, é analisada a taxa de desemprego e a sua relação com o nível educacional da população portuguesa, bem como alguns indicadores estruturais estabelecidos pela UE.

1.1.1. Dados e indicadores populacionais

A análise da evolução da população portuguesa nas últimas décadas, patente no quadro seguinte, revela que a par do aumento da população residente e da esperança de vida à nascença existe um decréscimo muito significativo da taxa de natalidade, do índice sintético de fecundidade¹ e do índice de dependência dos jovens².

¹ Corresponde ao número médio de crianças por mulher.

² Relação entre a população jovem e a população em idade activa, definida como o quociente entre o número de pessoas com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos (expressa habitualmente por cada 100 pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos).

Quadro 1.1 - Dados e indicadores de contexto sobre a população portuguesa (1981, 1991, 2001 e 2007)

	Unidade	1981	1991	2001	2007
População residente em 31.XII	(n.º de indivíduos)	9.833.014	9.867.147	10.356.117	10.617.575 ⁽¹⁾
Homens	(%)	48,2%	48,2%	48,3%	48,4%
Mulheres	(%)	51,8%	51,8%	51,7%	51,6%
Taxa de Natalidade	(‰)	15,4	11,8	11,0	9,7
Taxa de Mortalidade	(‰)	9,7	10,5	10,2	9,8
Índice sintético de fecundidade	(n.º de crianças por mulher)	2,1	1,6	1,5	1,3
Índice de dependência dos jovens	(%)	n.d.	29,0	23,5	22,8
Esperança de vida à nascença	(n.º de anos)	72,9 ⁽²⁾	73,9	76,9	78,5 ⁽³⁾
Homens	(n.º de anos)	69,1	70,3	73,5	75,2
Mulheres	(n.º de anos)	76,7	77,5	80,3	81,6

Fonte: INE (sd, 2002, 2005, 2008abcd)

n.d. - valor não disponível

⁽¹⁾ Estimativa da população residente em 31.XII

⁽²⁾ Ano de referência = 1980

⁽³⁾ O período de referência dos dados é 2005 - 2007

Os efeitos provocados pela diminuição da taxa de natalidade e pelo aumento da esperança de vida à nascença estão bem evidentes no quadro subsequente, no qual se apresenta a distribuição e evolução da população residente por grupo etário entre 1991 e 2007. Neste período, a par da diminuição acentuada de crianças e jovens adultos nos grupos etários dos 0 aos 14 anos e dos 15 aos 29 anos, verifica-se um crescimento, em termos percentuais, da população com 30 ou mais anos, sendo de destacar o crescimento registado na população com 75 ou mais anos, que no período considerado passa de 5,4% para 8,0% da população total do país. Estes dados evidenciam o que já se tinha referido anteriormente: entre 1991 e 2007 registou-se uma diminuição da taxa de natalidade e um aumento da esperança de vida à nascença, dados que vão influenciar a planificação futura da educação.

Quadro 1.2 - Distribuição e evolução da população residente em Portugal por grupo etário (1991, 2001 e 2007)

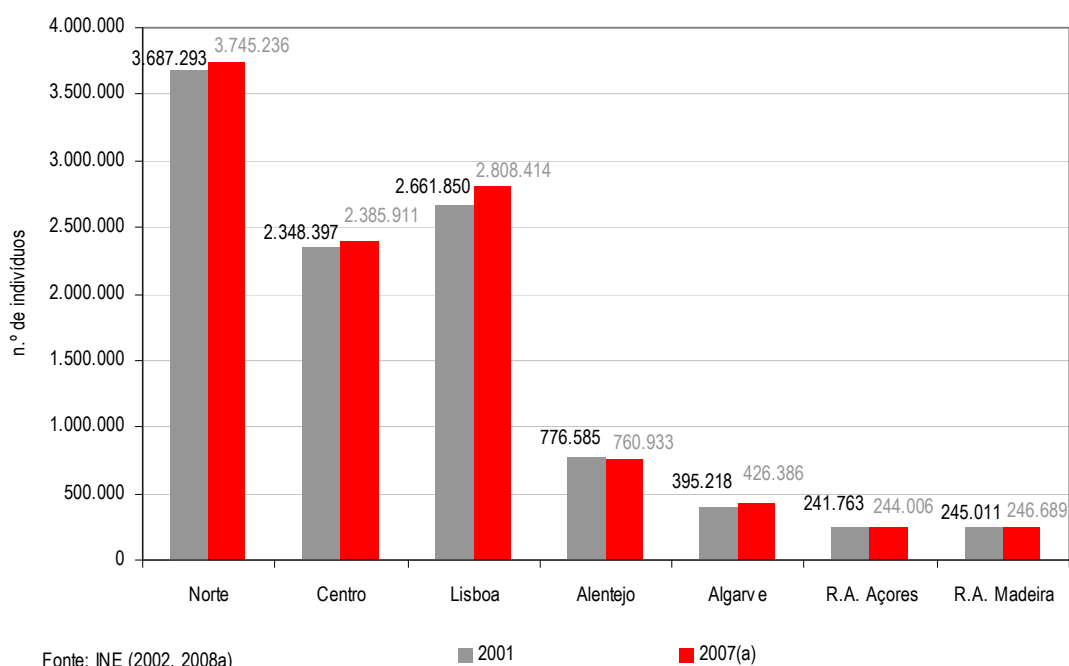
Grupo etário	1991			2001			2007 ⁽¹⁾		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
De 0 a 14 anos	20,0%	21,2%	18,9%	16,0%	17,0%	15,1%	15,3%	16,3%	14,5%
De 15 a 29 anos	23,7%	24,7%	22,8%	22,2%	23,2%	21,2%	19,0%	19,9%	18,1%
De 30 a 44 anos	20,2%	20,4%	20,0%	21,8%	22,3%	21,4%	23,0%	23,7%	22,3%
De 45 a 59 anos	17,1%	16,8%	17,4%	18,3%	18,2%	18,5%	19,8%	19,9%	19,8%
De 60 a 74 anos	13,7%	12,7%	14,5%	14,9%	13,9%	15,8%	14,9%	14,0%	15,8%
De 75 ou mais anos	5,4%	4,1%	6,5%	6,8%	5,3%	8,1%	8,0%	6,3%	9,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: INE (2002, 2008a)

⁽¹⁾ Estimativa da população residente em 31.XII

No gráfico seguinte pode ser observada a distribuição da população residente em Portugal, em 2001 e 2007, por NUT II e Regiões Autónomas. A análise do gráfico permite verificar a existência de uma grande assimetria em termos de número de habitantes entre as três NUT II mais populosas, respectivamente Norte, Lisboa e Centro, e as restantes regiões. Efectivamente, estas três NUT II, no seu conjunto, detinham 84% da população residente em Portugal em 2001.

Gráfico 1.1 – Distribuição da população residente por NUT II (2001 e 2007)



Fonte: INE (2002, 2008a)

(a) Estimativa

Ainda no âmbito dos dados populacionais, nos próximos quadro e gráfico apresentam-se uma previsão da evolução da população portuguesa até 2020. Esta previsão permite verificar que a diminuição do número de jovens e o envelhecimento da população portuguesa se acentua no período considerado. De realçar ainda, a interrupção do ciclo de crescimento da população portuguesa, que começa a diminuir a partir de 2010, após várias décadas de crescimento contínuo. Este decréscimo é particularmente acentuado no último período considerado (2015 – 2020).

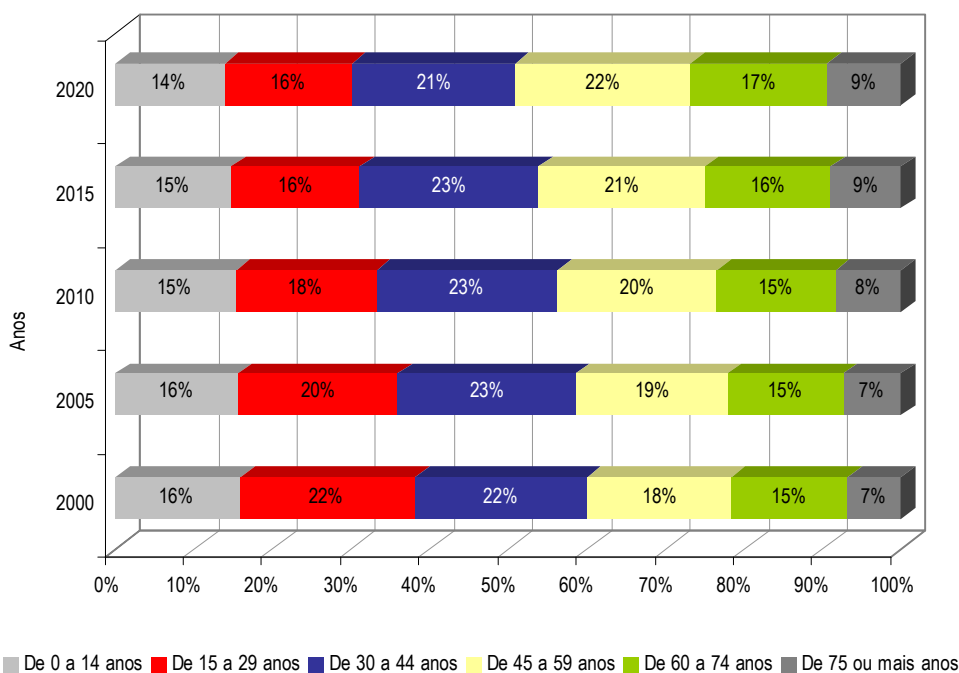
Quadro 1.3 - Previsão de evolução da população portuguesa por grupo etário (2000 – 2020)

Unidade: n.º de indivíduos

Grupo etário	2000	%	2005	%	2010	%	2015	%	2020	%
De 0 a 14 anos	1.640.664	16%	1.654.347	16%	1.636.450	15%	1.569.064	15%	1.458.746	14%
De 15 a 29 anos	2.272.186	22%	2.142.637	20%	1.897.572	18%	1.735.113	16%	1.694.772	16%
De 30 a 44 anos	2.239.031	22%	2.393.960	23%	2.447.599	23%	2.397.848	23%	2.174.351	21%
De 45 a 59 anos	1.881.858	18%	2.035.525	19%	2.157.017	20%	2.239.260	21%	2.342.590	22%
De 60 a 74 anos	1.528.251	15%	1.553.186	15%	1.603.166	15%	1.700.114	16%	1.826.341	17%
De 75 ou mais anos	694.669	7%	782.176	7%	884.261	8%	945.287	9%	992.352	9%
Total	10.256.658	100%	10.561.829	100%	10.626.062	100%	10.586.682	100%	10.489.152	100%

Fonte: INE (2003)

Gráfico 1.2 – Previsão de evolução da população portuguesa por grupo etário (2000 – 2020)



1.1.2. Dados e indicadores educacionais da população portuguesa

A evolução da população portuguesa apresentada nos quadros anteriores reflecte-se na diminuição do número de alunos nos três ciclos do ensino básico e são consequência da diminuição acentuada da taxa de natalidade.

Ao nível dos ensinos secundário e superior regista-se, nos últimos anos, uma diminuição gradual do número de alunos após duas décadas (1979/1980 a 1999/2000) de crescimento acentuado. Em particular, é de destacar o crescimento do número de alunos no ensino superior, que no espaço de vinte anos passou de cerca de 81 mil alunos em 1979/1980 para cerca de 374 mil em 1999/2000, conforme se pode constatar no quadro abaixo.

Quadro 1.4 - Evolução do número de alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino
(1979/1980 – 2006/2007)

Unidade: n.º de indivíduos

Ano lectivo	1.º Ciclo do Ensino Básico	2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	TOTAL
1979 / 1980	927.852	610.537	169.516	80.919	1.788.824
1989 / 1990	715.881	815.233	309.568	160.382	2.001.064
1999 / 2000	539.943	700.893	417.705	373.745	2.032.286
2006 / 2007	500.823	654.358	356.711	366.729 ⁽¹⁾	1.878.621

Fonte: GIASE (2006b) e GEPE (2008)

⁽¹⁾ Fonte: OCES (2007)

No quadro seguinte pode-se observar a evolução do número de alunos inscritos nos diferentes níveis de ensino, desagregados por NUT II e Regiões Autónomas, entre 1999-2000 e 2006-2007.

A análise dos dados apresentados, permite verificar comportamentos divergentes no número de alunos inscritos entre as NUT³ II e Regiões Autónomas. Efectivamente,

³ Nomenclatura de Unidade Territorial.

apesar da tendência geral de evolução ter sido de redução do número de alunos inscritos em todos os níveis de ensino, há duas NUT II (Lisboa e Vale do Tejo e Algarve) onde se verifica crescimento no 1º ciclo do Ensino Básico no período considerado. Este crescimento é particularmente significativo no Algarve (cerca de 8%), onde também se regista um ligeiro crescimento (0,6%) no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Também ao nível do ensino superior se verifica um crescimento em duas NUT II (Centro e Algarve) no período considerado. Este crescimento é particularmente significativo na região Centro, onde se regista um acréscimo de cerca de 6% no número de alunos matriculados.

Quadro 1.5 - Evolução do número de alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino (1999/2000 – 2006/2007) por NUT II

Ano lectivo	Nível de ensino	Portugal	Norte	Centro *	Lisboa e Vale do Tejo	Lisboa	Alentejo *	Algarve	R. A. Açores	R. A. Madeira
1999 / 2000	1.º Ciclo do Ensino Básico	539.943	201.653	85.974	170.235	—	27.159	19.864	17.638	17.420
	2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico	700.893	266.276	117.483	214.820	—	34.323	26.670	20.541	20.780
	Ensino Secundário	417.705	132.799	76.557	148.872	—	22.243	16.466	10.059	10.709
	Ensino Superior	373.745	114.271	70.996	156.360	—	15.060	10.652	3.630	2.776
2006 / 2007	1.º Ciclo do Ensino Básico	500.823	183.781	102.837	—	131.116	31.829	20.268	15.483	15.509
	2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico	654.358	247.060	138.283	—	163.821	40.936	26.077	18.073	20.108
	Ensino Secundário	356.711	123.113	80.275	—	95.796	23.086	14.659	8.618	11.164
	Ensino Superior ⁽¹⁾	366.729	113.690	78.839	—	139.485	17.467	10.807	3.193	3.248

Fonte: GIASE (2006b) e GEPE (2008)

⁽¹⁾ Fonte: GPEAR1 (2008e)

* É de notar que os valores constantes nos anos lectivos de 1999/2000 e 2006/2007 são influenciados pela nova configuração e distribuição geográfica de concelhos das NUT II do Centro e Alentejo, resultado da reformulação da NUT II Lisboa e Vale do Tejo.

Já no que se refere à evolução da taxa real de escolarização⁴ nas últimas décadas, como se pode observar no quadro seguinte, após uma evolução bastante positiva no início da década de 90 do século passado, verifica-se uma clara estagnação nos últimos anos considerados, particularmente preocupante ao nível do ensino secundário, onde apenas cerca de 60% dos alunos frequenta este nível de ensino em idade normal.

⁴ Relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários. (GIASE, 2006)

Como veremos mais à frente neste capítulo, este valor reduz-se de forma significativa em virtude do insucesso escolar registado no ensino secundário e fica muito abaixo do nível de referência estabelecido no âmbito do programa “Educação e Formação 2010”.

Quadro 1.6 - Evolução da Taxa Real de Escolarização em Portugal

Ano lectivo	1.º Ciclo (6 - 9 anos)	2.º Ciclo (10 - 11 anos)	3.º Ciclo (12 - 14 anos)	Ensino Secundário (15 - 17 anos)	Ensino Superior (18 - 22 anos)
1990 / 1991	100,0%	71,7%	58,3%	31,0%	10,8%
1995 / 1996	100,0%	88,1%	80,8%	58,8%	20,3%
2000 / 2001	100,0%	87,0%	86,8%	62,5%	26,1%
2005 / 2006	100,0%	84,4%	83,5%	54,2%	n.d.

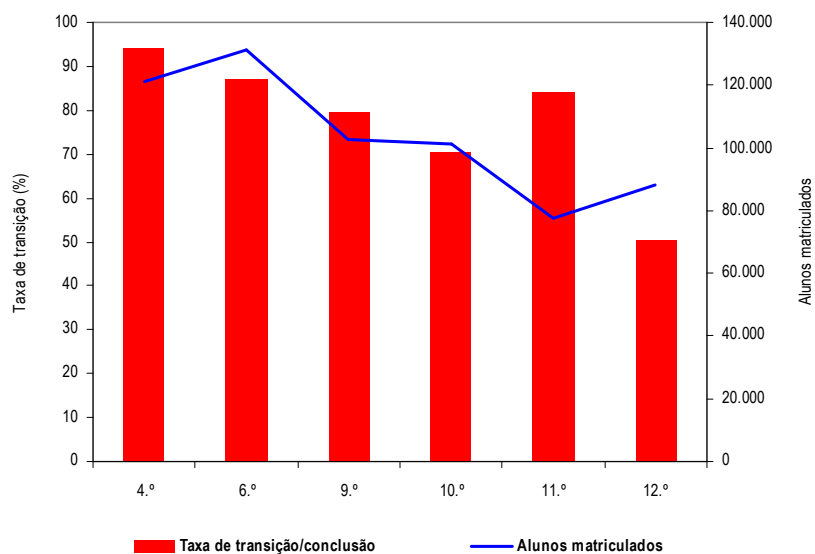
Fonte: GIASE (2006b) e GEPE (2008)
n.d. - valor não disponível

No gráfico subsequente, apresentam-se as taxas de transição/conclusão escolar no final dos três primeiros ciclos de estudo, correspondentes aos quarto, sexto e nono anos de escolaridade, e em todos os anos do ensino secundário, assim como o número de alunos inscritos em cada um desses anos.

A análise do gráfico permite concluir que, com excepção do 11º ano de escolaridade, a taxa de transição/conclusão baixa à medida que o número de anos de estudo aumenta, sendo particularmente preocupante ao nível do 12º ano de escolaridade, uma vez que neste ano apenas metade dos alunos registam aproveitamento escolar.

De notar ainda, a diminuição significativa do número de alunos do sexto para o nono ano e do décimo para o décimo primeiro ano, o que em parte é explicada pela diminuição da taxa de natalidade, mas que também indicia a existência de um elevado abandono escolar bem patente nas taxas reais de escolarização apresentadas anteriormente.

Gráfico 1.3 - Taxas de transição/conclusão e número de alunos inscritos em 2004/2005 por



Fonte: GIASE (2006b)

Nota: não é possível apresentar dados posteriores a 2004/2005, em virtude da informação estatística disponível não se encontrar estruturada da mesma forma

Se atendermos aos níveis de instrução da população portuguesa com idade compreendida entre 18 e 64 anos, em 2001, representada no quadro e gráfico subsequentes, constata-se que apesar da evolução positiva registada, particularmente evidente nos grupos etários mais jovens, existe um elevado número de pessoas que não concluiu os três ciclos do ensino básico.

Efectivamente, mesmo no grupo etário entre os 18 e os 24 anos, o número de jovens que não terminou o 3º ciclo é extremamente elevada (cerca de 27%).

Globalmente, considerando todos os grupos etários entre os 18 e os 64 anos, verifica-se que 56% (cerca de 3,7 milhões) da população portuguesa entre os 18 e os 64 anos não tem a escolaridade mínima obrigatória, ou seja, não completou o 3º ciclo do ensino básico ou o 9º ano de escolaridade.

A esta realidade acresce o facto de apenas uma pequena parte (cerca de 1,4%) dos que não têm a escolaridade mínima se encontrava, em 2001, a frequentar estes níveis de ensino. No entanto, como veremos no terceiro capítulo, esta realidade conheceu uma evolução positiva nos últimos anos com a implementação, a partir de 2000, do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e da rede de Centros⁵ que a operacionaliza.

Mas, se ao nível do ensino básico os dados indicam uma situação preocupante, esta realidade não se altera quando analisamos o ensino secundário. Efectivamente, o elevado número de pessoas com este nível de ensino incompleto, está bem patente nos grupos etários de menor idade. Considerando todos os grupos etários, cerca de 10% dos indivíduos (cerca de 670 mil pessoas) destes grupos etários têm o ensino secundário incompleto, e destes, apenas 170 mil é que se encontravam ainda a frequentar este nível de ensino.

Considerando agora, de forma integrada, os ensinios básico e secundário, verifica-se que 73% da população portuguesa (cerca de 4,8 milhões) com idades compreendidas entre os 18 e os 64 anos não tem aquele que é hoje apontado como patamar mínimo de educação, ou seja, o ensino secundário.

Ao nível do ensino superior, como vimos anteriormente, a frequência aumentou significativamente. No entanto, embora com menor expressão, também a este nível se verifica um número significativo de pessoas com o bacharelato ou licenciatura incompleto (cerca 86 mil) a que acresce o facto de este tipo de ensino ser predominantemente frequentado por pessoas com idades compreendidas entre os 18 e os 34 anos.

⁵ Em 2005, com a alteração de ciclo político, estes centros foram inseridos na Iniciativa Novas Oportunidades, passando a designar-se por Centros Novas Oportunidades.

Quadro 1.7 - População portuguesa residente em 2001, segundo o nível de educação por grupo etário (dos 18 aos 64 anos) ⁶

Unidade: n.º de indivíduos

Nível de instrução	Grupo etário					TOTAL	
	18 - 24	25 - 34	35 - 44	45 - 54	55 - 64		
Sem nível de ensino	7.676	18.604	24.944	34.389	137.142	222.755	
Ensino Básico - 1.º Ciclo	Completo	39.651	192.633	445.524	667.367	507.286	1.852.461
	Incompleto	15.480	46.902	69.214	99.316	180.264	411.176
	A frequentar	4.262	2.855	2.456	2.559	3.092	15.224
Ensino Básico - 2.º Ciclo	Completo	112.035	282.807	212.424	86.372	49.638	743.276
	Incompleto	29.311	60.430	61.781	26.635	16.403	194.560
	A frequentar	4.029	2.059	1.345	649	281	8.363
Ensino Básico - 3.º Ciclo	Completo	95.482	102.922	100.232	81.530	53.026	433.192
	Incompleto	61.899	77.352	67.387	28.537	15.144	250.319
	A frequentar	16.315	6.618	3.147	1.927	1.814	29.821
Ensino Secundário	Completo	115.821	228.336	171.277	96.429	48.033	659.896
	Incompleto	123.673	179.829	123.255	47.180	25.016	498.953
	A frequentar	151.912	14.061	4.905	1.182	204	172.264
Ensino Médio	Completo	0	2.469	9.819	13.886	17.155	43.329
	Incompleto	0	0	1.533	2.972	3.499	8.004
Ensino Superior - Bacharelato	Completo	6.552	47.716	35.038	32.160	18.405	139.871
	Incompleto	2.437	10.223	7.284	5.991	2.711	28.646
	A frequentar	28.169	10.870	1.847	498	83	41.467
Ensino Superior - Licenciatura	Completo	30.540	169.758	103.235	71.500	32.820	407.853
	Incompleto	5.760	22.119	14.451	9.959	5.069	57.358
	A frequentar	229.351	70.858	16.144	5.475	627	322.455
Ensino Superior - Mestrado	Completo	195	7.115	7.734	4.801	1.821	21.666
	Incompleto	115	2.956	2.563	1.336	427	7.397
	A frequentar	1.977	10.619	4.581	1.295	180	18.652
Ensino Superior - Doutoramento	Completo	106	1.825	4.322	3.637	1.907	11.797
	Incompleto	31	481	607	349	182	1.650
	A frequentar	541	3.701	2.250	719	139	7.350
Total	1.083.320	1.576.118	1.499.299	1.328.650	1.122.368	6.609.755	

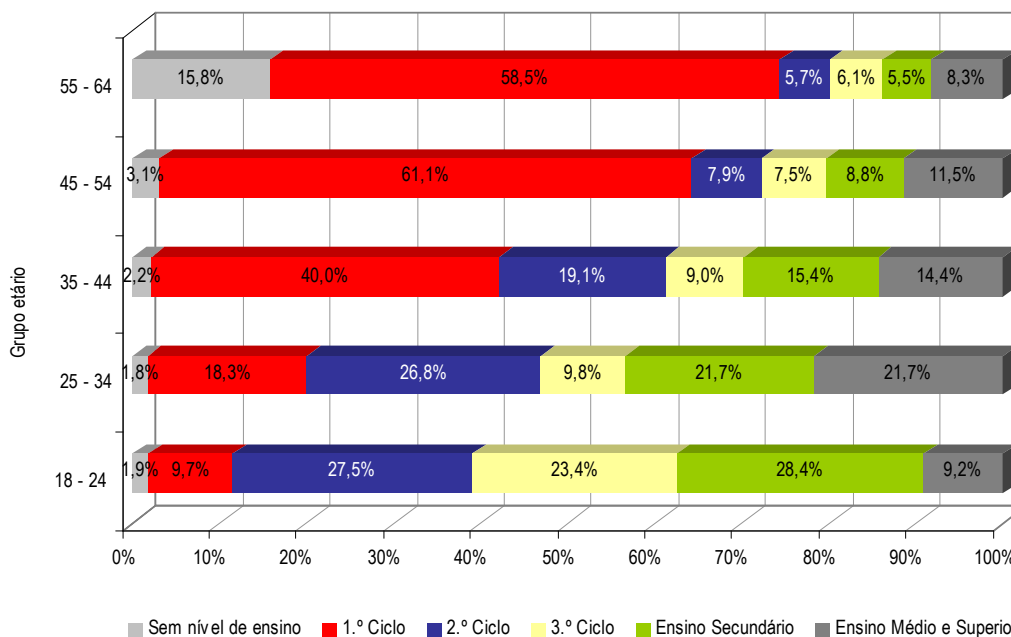
Fonte: INE (2002)

Analisando o respectivo gráfico, em 2001 é bem evidente o baixo nível educacional em alguns sectores da população portuguesa, sendo particularmente preocupante na população acima dos 35 anos. Mesmo nos grupos etários dos 18 aos 24 anos e dos

⁶ De acordo com os dados estatísticos publicados pelo GIASE em 2006, o ensino médio teve alunos matriculados até ao ano lectivo de 1987/88, sendo neste ano lectivo referenciados apenas dois cursos como de ensino médio: Educadores de Infância e Magistério Primário (p. 319).

25 aos 34 anos, em que se registou um crescimento significativo nas percentagens de população com os ensinos secundário e superior, não deixa de ser igualmente preocupante que, respectivamente, 39% e 47% da população nestes grupos etários tenha apenas 6 ou menos anos de escolaridade.

Gráfico 1.4 - Nível de educação completo da população portuguesa residente em 2001, por grupo etário (dos 18 aos 64 anos)



Face aos dados apresentados podemos concluir que, por um lado, predominam os baixos níveis de escolaridade na população entre os 18 e os 64 anos e, por outro lado, existem diferenças muito significativas no nível de escolarização entre gerações, com as gerações mais jovens a apresentarem níveis de qualificação bastante mais elevados, mas ainda bastante inferiores à média dos países da OCDE e da UE, como veremos de seguida.

Esta realidade é particularmente preocupante e coloca bem em evidência o desafio que Portugal tem pela frente. Ao contrário do que poderia ser expectável, as novas gerações não estão a acompanhar os níveis de educação e qualificação dos países da OCDE e UE, contribuindo, não para uma aproximação a estes países, mas para que o diferencial existente se agrave. Apesar de existirem progressos e da evolução registada ser positiva, o ritmo é claramente insuficiente. É face a esta constatação que

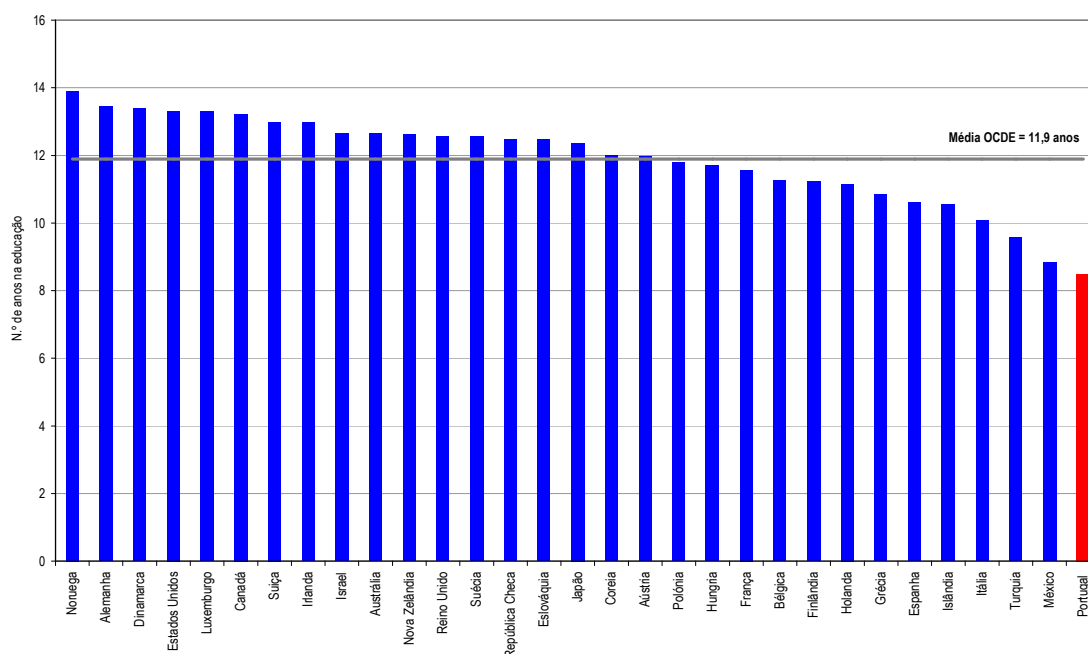
é lançada a Iniciativa Novas Oportunidades, com a qual o Governo pretende fazer do ensino secundário o patamar mínimo de educação da população portuguesa.

1.1.3. Nível educacional da população portuguesa no contexto da OCDE e UE

O baixo nível educacional de alguns sectores da população portuguesa é ainda mais evidente quando comparada com os países da OCDE.

Como se pode observar no gráfico seguinte, em 2004 a população portuguesa tinha, em média, 8,5 anos de ensino formal, enquanto que a média dos países da OCDE era de 11,9 anos, sendo Portugal o país da OCDE com o mais baixo nível educacional. No extremo oposto encontra-se a Noruega com 13,9 anos.

Gráfico 1.5 - Nível educacional da população adulta entre 25 aos 64 anos nos países da OCDE: número médio de anos no sistema de ensino formal (2004)



Fonte: OCDE (2006)

A análise comparativa entre o nível educacional da população portuguesa entre os 24 e os 65 anos com a média dos países da OCDE⁷ e da UE 19⁸, apresentada de seguida, coloca ainda mais em evidência o enorme atraso educacional da população portuguesa, sendo este particularmente acentuado ao nível do ensino secundário.

Quadro 1.8 - Nível de educação: População adulta entre os 24 e os 65 anos por nível mais elevado de educação completo (2006)

	Educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico	2.º e 3.º ciclos do ensino básico	Ensino secundário	Ensino pós- secundário não superior	Ensino superior
Portugal	57,1%	15,3%	13,4%	0,7%	13,5%
Média OCDE	30,8%		42,3%	---	26,8%
Média UE 19	31,0%		45,0%	---	23,9%

Fonte: OCDE (2008)

A realidade anterior pode ser observada ainda mais em pormenor no quadro subsequente, o qual permite concluir que, mesmo nos grupos etários mais jovens, o diferencial educacional da população portuguesa relativamente à média da OCDE e da UE 19 é enorme.

Efectivamente, apesar das melhorias registadas nestes grupos etários, a percentagem de população que termina os ensinos secundário e superior é muito inferior à média dos países da OCDE. Como se depreende, o baixo nível educacional da população portuguesa é um problema estrutural e não conjuntural, que a simples renovação geracional não resolve.

⁷ Considerados os seguintes países da OCDE: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, República Checa, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Japão, Coreia, Luxemburgo, México, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polónia, Portugal, Eslováquia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, Estados Unidos da América.

⁸ Considerados os 19 países da OCDE que são membros da UE: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa e Suécia.

Quadro 1.9 - População adulta entre os 25 e os 64 anos que completou o ensino secundário e o ensino superior, por grupo etário (2006)

	Grupo etário				
	25 - 34	35 - 44	45 - 54	55 - 64	25 - 64
Ensino Secundário ⁽¹⁾					
Portugal	44,1%	28,5%	20,2%	12,4%	27,6%
Média OCDE	77,9%	71,9%	65,0%	55,0%	68,5%
Média UE 19	79,5%	72,9%	65,4%	55,2%	69,0%
Ensino Superior					
Portugal	20,0%	13,9%	10,6%	7,3%	13,5%
Média OCDE	33,2%	28,4%	24,4%	19,5%	26,8%
Média UE 19	30,3%	25,2%	21,4%	17,6%	24,0%

Fonte: OCDE (2008)

⁽¹⁾ Refere-se à população que completou, pelo menos, o ensino secundário

No quadro seguinte coloca-se em destaque uma outra particularidade do ensino secundário português. Para além de apresentar taxas de conclusão baixas quando comparadas com as da média dos países da OCDE e UE 19, acresce ainda o facto de estas ocorrerem na sua esmagadora maioria em programas gerais⁹. Situação bastante diferente ocorre nos países da OCDE e UE 19 nos quais os programas gerais e os vocacionais têm um peso semelhante.

Quadro 1.10 - Taxa de conclusão¹⁰ do ensino secundário por programa e género (2006)

	Programas gerais		Programas vocacionais / pré-vocacionais		TOTAL		
	HM	M	HM	M	HM	H	M
Portugal	40,4%	50,4%	13,2%	13,2%	n.d.	n.d.	n.d.
Média OCDE	46,9%	53,1%	44,9%	43,7%	82,6%	78,8%	86,6%
Média UE 19	42,2%	49,1%	51,3%	50,3%	85,8%	81,9%	89,9%

Fonte: OCDE (2008)

n.d. - não disponível

⁹ Esta situação alterou-se de forma significativa nos últimos anos com a abertura de cursos profissionais nas escolas públicas. O número de alunos inscritos em cursos profissionais passou de 36.942 no ano lectivo de 2005/2006 para 90.988 no ano lectivo de 2008/2009 (Ministério da Educação [ME], 2009).

¹⁰ Percentagem de graduados do ensino secundário em idade normal de conclusão.

Em relação às taxas de conclusão do ensino pós-secundário não superior, a OCDE não apresenta dados relativos a Portugal. No quadro subsequente apresentam-se as taxas de conclusão em idade normal segundo a classificação ISCED¹¹, para os países da OCDE e UE 19. A análise dos dados apresentados permite concluir que nos países da OCDE e UE 19 o ensino pós-secundário não superior é constituído maioritariamente por programas que preparam para a entrada directa no mercado de trabalho, seguindo-se os programas que preparam para a entrada no ensino superior do tipo A. Globalmente, as taxas de conclusão do ensino pós-secundário não superior situam-se entre os 8 e os 9%.

Quadro 1.11 - Taxas de conclusão do ensino pós-secundário não superior em idade normal de conclusão, por tipo de programa e género (2006)

	ISCED 4A (prepara para a entrada directa no ensino superior tipo A)		ISCED 4B (prepara para a entrada directa no ensino superior tipo B)		ISCED 4C (prepara para a entrada directa no mercado de trabalho)		TOTAL		
	HM	M	HM	M	HM	M	HM	H	M
Portugal	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Média OCDE	3,2%	3,3%	0,9%	1,2%	5,5%	5,5%	8,1%	7,8%	8,5%
Média UE 19	4,1%	4,3%	0,6%	0,7%	5,6%	5,7%	8,7%	8,9%	8,5%

Fonte: OCDE (2008)
n.d. - não disponível

No que concerne ao ensino superior¹², verifica-se que, globalmente, as taxas de graduação¹³ em Portugal, embora sejam inferiores, não apresentam diferenças muito significativas relativamente à média, quer dos países da OCDE, quer dos países da

¹¹ International Standard Classification of Education – corresponde à Classificação Internacional Normalizada da Educação criada pela UNESCO na década de 70 do século passado e cuja última revisão ocorreu em 1997. Foi criada com o intuito de permitir a harmonização e comparabilidade das estatísticas educativas e contempla sete níveis educativos: ISCED 0 – ensino pré-escolar; ISCED 1 – ensino básico (1º e 2º ciclo); ISCED 2 – ensino básico (3º ciclo); ISCED 3 – ensino secundário; ISCED 4 – ensino pós-secundário não superior; ISCED 5 – ensino superior (bacharelato e licenciatura); ISCED 6 – ensino superior (mestrado, doutoramento e pós-doutoramento). De notar que o nível 4 deste sistema de classificação se divide em três sub-níveis (4A, 4B e 4C), enquanto que o nível 5 se divide em dois sub-níveis (5A e 5B), sendo muitas vezes designados como educação superior ou terciária do tipo A e do tipo B. Normalmente os programas terciários tipo A têm uma base teórica mais alargada e preparam, quer para o ingresso em programas de investigação, quer para profissões que requerem elevados níveis de competências. Pelo contrário, os programas tipo B, para além de serem normalmente mais curtos (2 a 5 anos), fornecem uma preparação específica para ingresso no mercado de trabalho. (UNESCO, 1997; OCES, 2006b)

¹² A OCDE e a UNESCO utilizam normalmente o termo ensino terciário e não o termo ensino superior. No presente trabalho optou-se por utilizar a designação ensino superior por ser esta a designação que é normalmente utilizada em Portugal, correspondendo a todos os tipos de ensino classificados como ISCED 5 e 6 pela UNESCO.

¹³ Corresponde à percentagem da população com diploma de ensino superior em idade normal de graduação.

UE 19, como se pode observar no quadro seguinte. No entanto, verifica-se que em Portugal as taxas de graduação ocorrem maioritariamente em programas de tipo A com a duração de 5 a 6 anos, ao contrário do que acontece nos países da OCDE, em que ocorrem em programas do tipo A de duração mais curta (menos de 5 anos).

Quadro 1.12 - Taxas de graduação no ensino superior (2006)

Programas de ensino superior	Programas de ensino superior tipo A (licenciatura)				Programas de ensino superior tipo B (bacharelato)	Programas de investigação avançada (mestrado e doutoramento)	
	Todos os programas	% de graduados por duração de programa					
		De 3 a menos de 5 anos	De 5 a 6 anos	Mais de 6 anos			
Taxas de graduação no ensino superior (2006)							
Portugal	---	32,9%	33,4%	66,5% ⁽¹⁾	(a)	8,7%	3,3%
Média OCDE	---	37,3%	64,4%	34,5% ⁽¹⁾	1,1%	9,1%	1,4%
Média UE 19	---	35,2%	53,9%	45,9% ⁽¹⁾	(a)	7,6%	1,6%

Fonte: OCDE (2008)

⁽¹⁾ Excluindo os estudantes que subsequentemente completaram um programa mais longo.

^(a) A magnitude ou é ínfima ou nula.

Quanto às taxas de sobrevivência¹⁴, estas estão muito próximas da média destes países, sendo mesmo superior nos programas de ensino superior tipo A, conforme se pode constatar no próximo quadro.

Quadro 1.13 - Taxas de sobrevivência no ensino superior (2005)

Programas de ensino superior	Programas de ensino superior tipo A (licenciatura)				Programas de ensino superior tipo B (bacharelato)	Programas de investigação avançada (mestrado e doutoramento)	
	Todos os programas	% de graduados por duração de programa					
		De 3 a menos de 5 anos	De 5 a 6 anos	Mais de 6 anos			
Taxas de sobrevivência no ensino superior (2005)							
Portugal	69,0%	73,0%	---	---	---	59,0%	---
Média OCDE	69,2%	68,8%	---	---	---	61,8%	---
Média UE 19	---	---	---	---	---	---	---

Fonte: OCDE (2008)

¹⁴ Corresponde ao quociente entre o número de diplomados de cada um dos programas e número de novas entradas em idade normal no mesmo programa.

1.1.4. Análise comparada da evolução de indicadores definidos pela UE e aplicados no programa “Educação e Formação 2010”

Na sequência da Cimeira de Lisboa em 2000 e de todo o processo que se lhe seguiu, analisado de forma pormenorizada no capítulo 3, e de modo a concretizar os objectivos preconizados no relatório “Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação”, foi aprovado um programa de trabalho designado por “Educação e Formação 2010”. De forma a monitorizar e avaliar os progressos alcançados pelos Estados-Membros no âmbito deste programa, são criados um conjunto de indicadores e estabelecidos valores de referência a atingir até 2010.

Ao longo deste subcapítulo iremos analisar os progressos registados, tendo por base os dados apresentados no terceiro relatório intercalar deste programa, aprovado no início de 2008. Os indicadores analisados nos gráficos seguintes correspondem não só ao primeiro conjunto de indicadores adoptados (ver Quadro 3.3. – Indicadores e níveis de referência adoptados no Conselho da União Europeia de 5 de Maio de 2003), mas também a dois outros indicadores (Participação na educação pré-escolar e Habilitações escolares da população adulta) definidos posteriormente.

Ao contrário do subcapítulo anterior, em que os dados apresentados eram apenas comparados com a média dos países da OCDE e da UE 19, neste subcapítulo optou-se por apresentar e analisar os dados referentes a todos os países que integram a UE 27¹⁵. Esta opção fica-se a dever, em grande parte, ao facto de se considerar importante dar a conhecer o posicionamento relativo dos diferentes países num contexto da UE alargada a 27 países e, ainda, porque permite perceber as dinâmicas de evolução registadas no período considerado nos diferentes países.

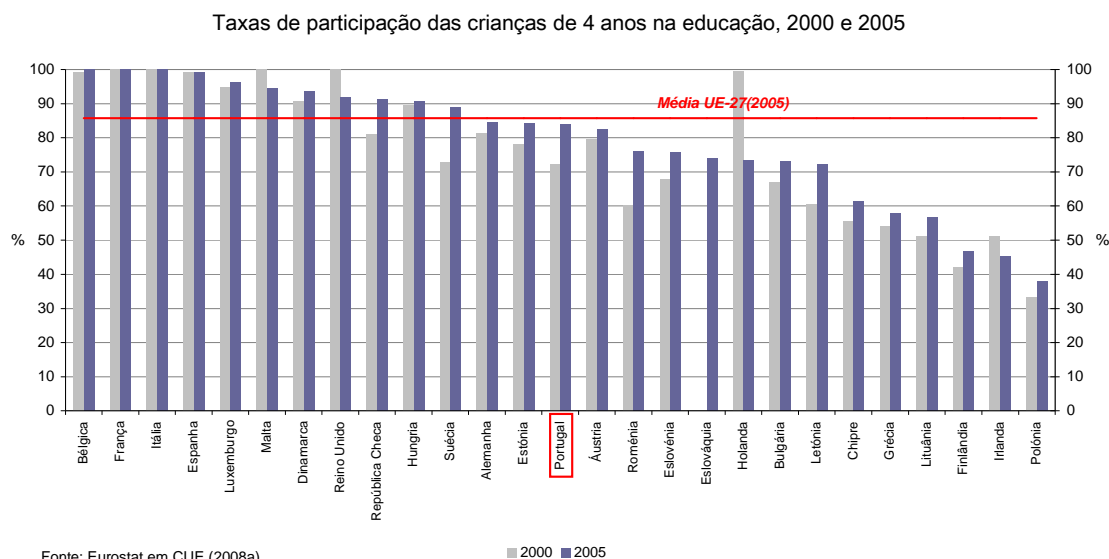
A análise que se segue não pretende ser exaustiva relativamente a cada um dos países considerados. Iremos, sobretudo, analisar o posicionamento global dos indicadores relativamente aos valores de referência definidos para 2010, e analisar, de forma particular, o posicionamento relativo de Portugal em cada um dos indicadores, assim como o ritmo de evolução registado em cada deles.

¹⁵ Inclui, para além dos 19 países considerados anteriormente (UE 19), os seguintes países: Bulgária, Chipre, Eslovénia, Estónia, Letónia, Lituânia, Malta e Roménia.

i) Participação na educação pré-escolar

Como se pode observar no gráfico seguinte, a taxa de participação na educação pré-escolar é bastante díspar entre os países da UE 27. Constatam-se que na generalidade dos países se registou um incremento na taxa de participação entre 2000 e 2005, com a média da taxa participação nos países da UE 27 a situar-se em aproximadamente 85% no último ano considerado, sendo de notar que há um conjunto de quatro países – Bélgica, França, Itália e Espanha – em que a participação é praticamente universal. No que se refere a Portugal, verificou-se uma evolução positiva no período considerado, embora a taxa de participação em 2005 (84%) ainda seja ligeiramente mais baixa do que a média dos países da UE 27.

Gráfico 1.6 – Participação no ensino pré-escolar



Observações:

Os dados incluem tanto a participação no ensino pré-primário como no primário.

Bélgica: Os dados não incluem as instituições privadas independentes, mas estas são frequentadas apenas por um número muito limitado de crianças. Faltam os dados relativos à comunidade germanófona.

Irlanda: Oficialmente, o nível 0 de educação da CITE¹⁶ não é dispensado. Numerosas crianças seguem uma ou outra forma de educação de nível 0 da CITE, mas a maior parte dos dados correspondentes não está disponível.

Holanda: Em 2002, a data de referência para a recolha de dados foi alterada de 31 de Dezembro para 1 de Outubro.

Finlândia: Os dados incluem as crianças que frequentam os jardins-de-infância, mas não outros centros de dia.

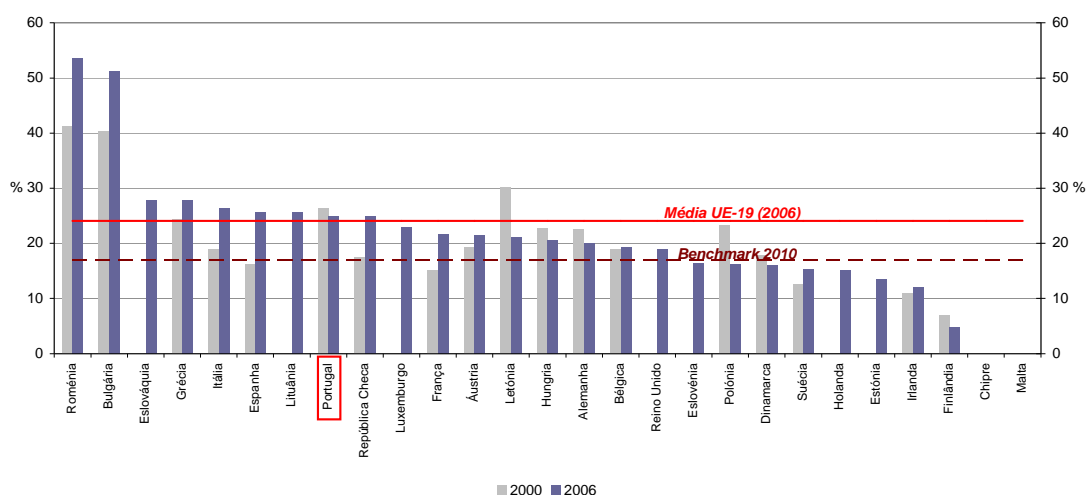
¹⁶ CITE (Classificação Internacional Tipo da Educação) – Correspondências nacionais: CITE 0 – Educação Pré-escolar; CITE 1 – 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico; CITE 2 – 3.º ciclo do Ensino Básico; CITE 3 – Ensino Secundário; CITE 4 – Ensino Pós-secundário não superior; CITE 5 e 6 – Ensino Superior.

ii) Competências de base

Em relação a este indicador, verifica-se que em alguns países se registou um agravamento deste indicador, bem patente no facto da média deste indicador na UE 27 em 2006 (24,1%) ter registado um agravamento no período considerado, encontrando-se bastante distante do valor de referência definido (15,5%). Neste âmbito, Portugal apresenta uma evolução positiva, passando de 26,3% em 2000 para 24,9% em 2006. No entanto, o valor apresentado por Portugal em 2006 está ligeiramente acima da média dos países da UE 27 e é muito superior ao nível de referência definido.

Gráfico 1.7 – Competências de base

Percentagem de alunos com capacidade de leitura igual ou inferior ao nível 1 (da escala de competência em leitura PISA¹⁷), 2000 e 2006



Fonte: OCDE (PISA) em CUE (2008a)

Observações:

Valor comunitário: média ponderada baseada no número de alunos matriculados e nos dados relativos a 19 países.

Malta: não pôde participar no Inquérito PISA.

Chipre: não pôde participar devido a ausência de unanimidade entre os Estados-Membros da OCDE.

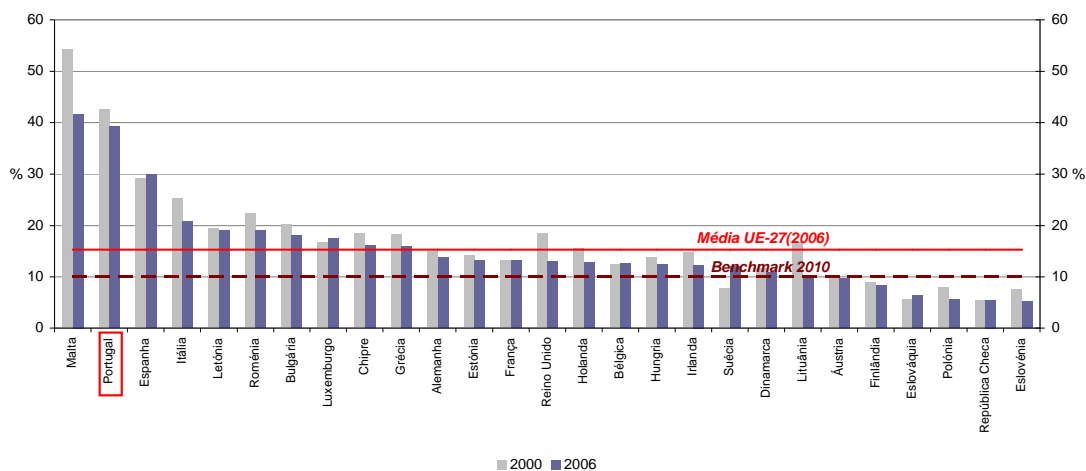
¹⁷ PISA (Programme for International Student Assessment) procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico. O estudo está organizado em ciclos de 3 anos: a primeira recolha de informação ocorreu em 2000 (primeiro ciclo do PISA) e teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura; o PISA 2003 (segundo ciclo do PISA), deu um maior enfoque à literacia matemática e teve como domínios secundários as literacias de leitura e científica, bem como a resolução de problemas; No estudo PISA que decorreu em 2006 (terceiro ciclo), houve preponderância da literacia científica. A cada aluno foi atribuído um de seis níveis, com base na classificação obtida, sendo que o nível 6 corresponde ao mais alto. O nível atingido por cada aluno é indicativo do tipo de tarefas mais difíceis que esse aluno é capaz de realizar com sucesso.

iii) Abandono escolar precoce

Já no que se refere a este indicador, verifica-se que a média da UE 27 em 2006 (15,3%) ainda está bastante acima do valor de referência definido para 2010 (10%), existindo, de uma forma geral, um grande diferencial entre o norte da Europa (países nórdicos e os novos Estados-Membros), que apresentam nalguns casos valores inferiores ao definido no nível de referência para 2010 (10%), e os países do sul da Europa, como Malta, Portugal e Espanha a apresentarem valores superiores a 30%. No que se refere a Portugal, para além de apresentar uma redução muito pequena no período considerado, a taxa de abandono escolar em 2006 era de 39,2%, ou seja, quase quatro vezes superior ao valor de referência para 2010, sendo o segundo pior indicador dos países da UE 27.

Gráfico 1.8 – Abandono escolar precoce

Percentagem da população na faixa etária de 18-24 anos que apenas possui uma formação secundária inferior¹⁸ e já não participa em acções de educação ou formação, 2000 e 2006



Fonte: Eurostat em CUE (2008a)

Observações:

Letónia, Portugal, Finlândia: os resultados de 2006 são provisórios.

Eslovénia: os resultados de 2006 não são certos ou fiáveis.

Bulgária, Polónia, Eslovénia: resultados de 2001 em vez de 2000.

República Checa, Irlanda, Letónia, Eslováquia: resultados de 2002 em vez de 2000.

Chipre: Existem alguns factores nacionais específicos que influenciam a comparabilidade dos dados a nível internacional, nomeadamente o grande número de cipriotas que estudam no estrangeiro. Por esse motivo, os resultados relativos a Chipre estão subdimensionados.

Estónia: resultados de 2005 em vez de 2006, no que diz respeito ao sexo feminino.

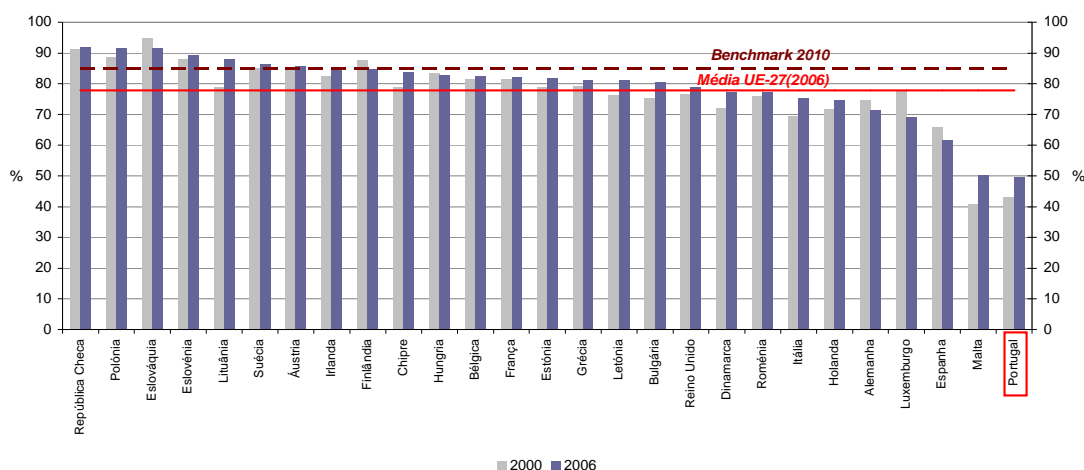
¹⁸ No caso de Portugal, compara-se ao 3.º ciclo do ensino básico, obtido no final do 9.º ano de escolaridade.

iv) Conclusão, pelos jovens, do ensino secundário

Relativamente à conclusão do ensino secundário, a situação é bastante díspar entre os países da UE 27, conforme se pode observar no quadro seguinte. Se por um lado temos países como a República Checa, Polónia e Eslováquia, com taxas de conclusão deste nível de ensino acima dos 90% e, portanto, bastante superiores ao nível de referência definido para 2010 (85%), temos, no extremo oposto, Portugal, que apresenta a pior taxa de conclusão deste nível de ensino, com apenas 49,6%. Ou seja, um em cada dois jovens com idade entre os 20 e os 24 anos não concluiu o nível secundário de ensino. A agravar esta situação está o facto da evolução registada entre 2000 e 2006 ser de apenas cerca de seis pontos percentuais.

Gráfico 1.9 – Conclusão, pelos jovens, do ensino secundário

Percentagem da população situada na faixa etária de 20 a 24 anos que completou no mínimo o ensino secundário superior¹⁹, 2000 e 2006



Fonte: Eurostat em CUE (2008a)

Observações:

Bulgária, Grécia, Itália, Chipre, Malta, Roménia, Finlândia: os resultados de 2006 são provisórios.

Chipre: Existem alguns factores nacionais específicos que influenciam a comparabilidade dos dados a nível internacional, nomeadamente o grande número de cipriotas que estudam no estrangeiro. Por esse motivo, os resultados relativos a Chipre estão subdimensionados.

Desde a publicação de 5 de Dezembro de 2005, o Eurostat tem aplicado uma definição aperfeiçoada da noção de nível de habilitações do ensino secundário superior a fim de melhorar a comparabilidade dos resultados na UE. A partir dos dados de 1998, os programas da CITE de nível 3c com duração inferior a dois anos deixaram de fazer parte do nível secundário superior e passaram a integrar o nível secundário inferior. Tal alteração implica a revisão dos resultados em Dinamarca (a partir de 2001), Espanha e Chipre. No entanto, a nova definição não pode ser implementada em Grécia, Irlanda e Áustria, onde todos os níveis 3c da CITE continuam a estar incluídos no nível secundário superior.

¹⁹ No caso de Portugal, compara-se ao ensino secundário ou ao 12.º ano de escolaridade.

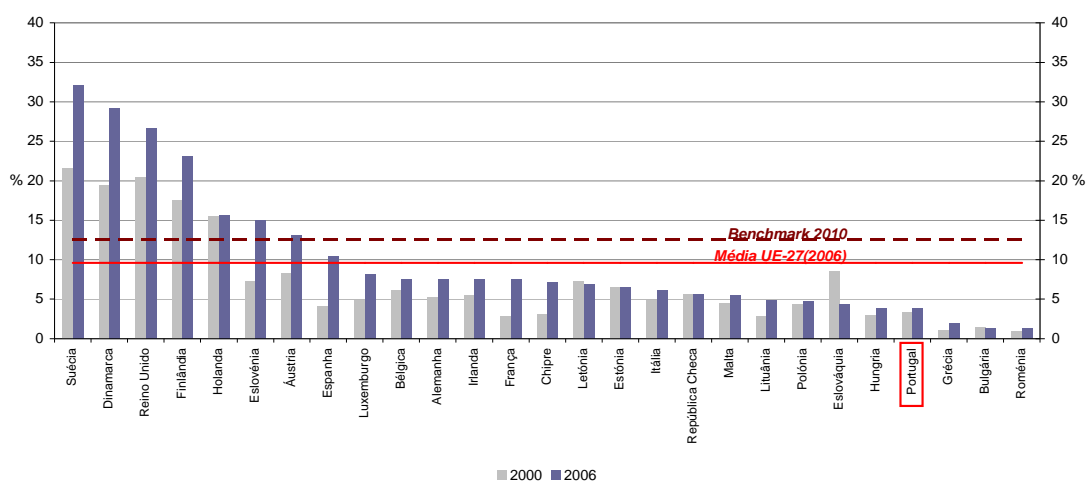
v) Participação na aprendizagem ao longo da vida

Quanto a este indicador, com o qual se pretende medir a participação da população adulta (25 aos 64 anos) em acções de aprendizagem ao longo da vida, o gráfico seguinte coloca em evidência uma grande disparidade entre os países da UE 27, com a média em 2006 (9,6%) a estar ainda bastante distante dos 12,5% definidos como valor de referência para este indicador.

Neste âmbito, Portugal apresenta uma taxa de participação extremamente reduzida, com apenas 3,8% e uma evolução pouco significativa no período considerado.

Gráfico 1.10 – Participação na aprendizagem ao longo da vida

Percentagem da população na faixa etária de 25-64 anos que participou na educação e formação nas quatro semanas que antecederam o inquérito, 2000 e 2006



Fonte: Eurostat em CUE (2008a)

Observações:

Bélgica, Letónia, Lituânia, Portugal: os resultados de 2006 são provisórios.

Devido à introdução de conceitos e definições harmonizados no inquérito, foram registadas interrupções de séries cronológicas em vários anos em diversos países (entre 2000 e 2006).

Bulgária, Polónia, Eslovénia: 2001 em vez de 2000.

República Checa, Irlanda, Letónia, Eslováquia: 2002 em vez de 2000.

Suécia: 2005 em vez de 2006.

vi) Habilitações escolares da população adulta

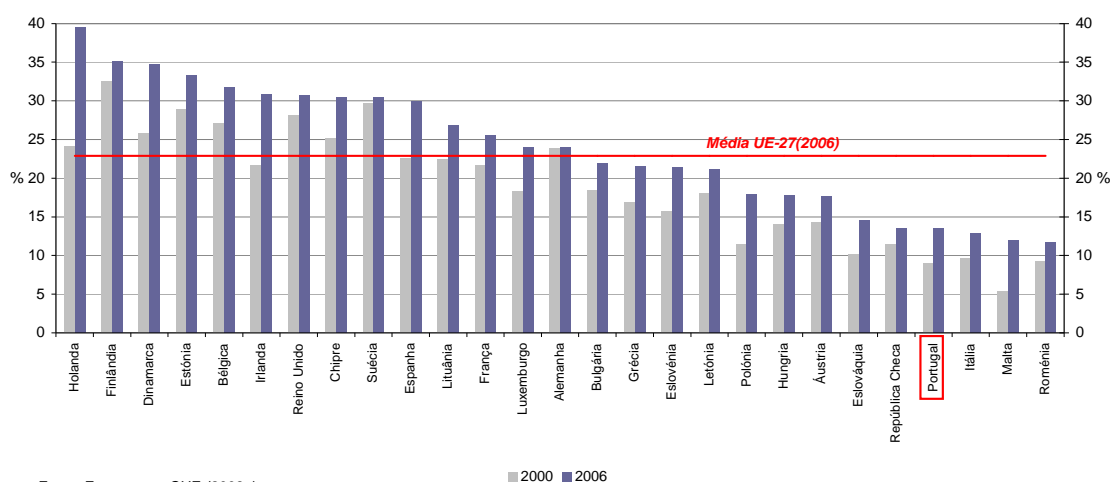
No que se refere à percentagem da população adulta com formação superior, como se pode observar no gráfico subsequente, a situação é também muito diferente entre os países da UE 27. Por um lado, temos países como a Noruega e a Finlândia, com

valores superiores a 35%, por outro lado, temos um grupo de seis países, entre os quais Portugal, com valores inferiores a 15%.

No que se refere a Portugal, importa referir que este valor registou um razoável incremento entre 2000 e 2006, passando de 9% para 13,5%, mesmo assim muito distante da média da UE 27, situada nos 22,9%.

Gráfico 1.11 – Habilitações escolares da população adulta

População adulta (25 a 64 anos) que concluiu formação superior, 2000 e 2006



Fonte: Eurostat em CUE (2008a)

■ 2000 ■ 2006

Observações:

O ensino superior inclui os níveis 5 e 6 da CITE.

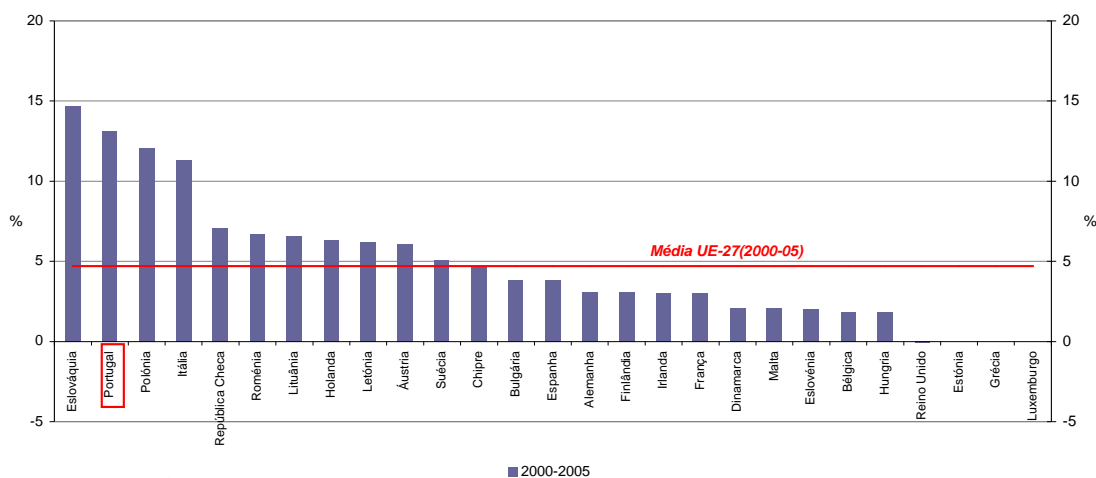
Lituânia: Resultados de 2001 em vez de 2000.

vii) Graduados em Matemática, Ciência e Tecnologia

O número de graduados nos domínios da Matemática, Ciência e Tecnologia registou um acréscimo muito significativo no período considerado, com um aumento de 170.000 graduados nestas áreas desde 2000, o que representa um crescimento de cerca de 25%. Verifica-se deste modo que o valor de referência definido, que era de 15%, foi atingido antes de 2010, persistindo, no entanto, um grande desequilíbrio de graduados entre o sexo masculino e feminino (CUE, 2008a, pp. 30-31). Neste âmbito, é também de destacar o facto de Portugal apresentar a segunda maior taxa média de crescimento anual no período considerado.

Gráfico 1.12 – Graduados em Matemática, Ciência e Tecnologia

Aumento do número de diplomados do ensino superior nos domínios da matemática, da ciência e da tecnologia em números percentuais – Taxa média de crescimento anual, 2000-2005



Observações:

Relativamente aos países que registam interrupções de séries cronológicas, as taxas de crescimento foram calculadas em relação aos anos em que tais interrupções não se verificaram. Polónia: Crescimento 2001-2005, Roménia: Crescimento 2000-2002 e 2003-2005, Suécia: Crescimento 2000-2003, Húngria: Crescimento 2000-2003.

Bélgica: Os dados referentes à região flamenga excluem as segundas qualificações no ensino superior não universitário, bem como as instituições privadas independentes (embora estas sejam em número reduzido) e a comunidade germanófila.

Estónia: Dados nacionais relativos a 2000.

Itália: Estimativa da Comissão dos resultados relativos a 2005.

Chipre: Os dados não incluem os estudantes do ensino superior que preparam a sua licenciatura no estrangeiro. Mais de metade do número total de estudantes cipriotas do ensino superior estudam no estrangeiro.

Luxemburgo: O Luxemburgo não possui um sistema universitário completo; a maior parte dos estudantes MCT estudam e licenciaram-se no estrangeiro.

Áustria: 2000: O nível 5B da CITE refere-se ao ano anterior.

Hungria: 2004: A introdução de alterações na recolha de dados sobre os licenciados por áreas de estudo resultou em interrupções das séries cronológicas.

Polónia: Os dados relativos a 2000 excluem os programas de investigação avançada (nível 6 da CITE).

Roménia: Os dados relativos a 2000-2002 excluem as segundas qualificações e os programas de investigação avançada (nível 6 da CITE). Verifica-se por conseguinte uma interrupção da série cronológica em 2003.

Suécia: 2004: A introdução de alterações na recolha de dados sobre os licenciados por áreas de estudo resultou em interrupções das séries cronológicas.

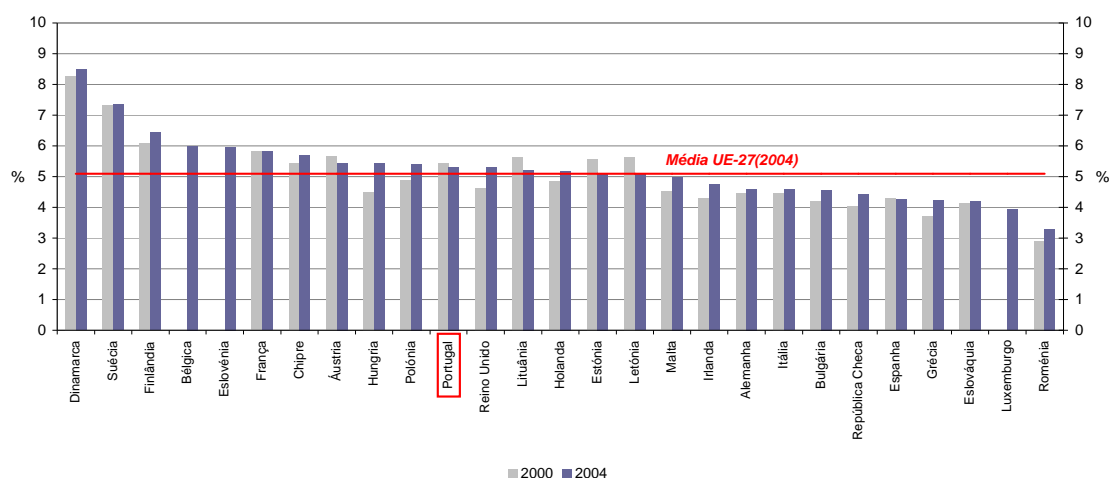
Reino Unido: Dados nacionais utilizados para 2000.

viii) Investimento nos recursos humanos

Finalmente, no que se refere ao investimento em recursos humanos, verifica-se que a média de investimento nos países da UE 27 em 2004 é de 5,1% do Produto Interno Bruto (PIB), sendo de destacar o investimento feito por alguns países nórdicos, nomeadamente a Dinamarca e a Suécia, com investimentos superiores a 7% do PIB. No caso de Portugal, o valor do investimento está um pouco acima da média da UE 27, situando-se nos 5,3% do PIB.

Gráfico 1.13 – Investimento nos recursos humanos

Percentagem da despesa pública total na educação em relação ao PIB, 2000-2004



Observações:

- Os resultados a nível da UE representam as estimativas feitas pela Comissão. Os resultados de 2000 representam a estimativa feita pela Direcção Geral Educação e Cultura.
- Os dados abrangem a educação formal, incluindo a educação formal de adultos. Despesa privada refere-se às despesas efectuadas com as instituições educativas a partir de fontes privadas.
- Dinamarca: As despesas efectuadas com os níveis de ensino pós-secundário não superior não estão disponíveis.
- Grécia, Luxemburgo, Portugal: As despesas atribuídas à reforma não estão disponíveis.
- Chipre: Incluem a ajuda financeira aos estudantes que estudam no estrangeiro.
- Polónia, Eslováquia: Incluem as despesas com o acolhimento de crianças a nível primário.
- França: Sem os departamentos ultramarinos franceses.
- Luxemburgo: Despesas a nível do ensino superior não incluídas.
- Portugal: Não estão incluídas as despesas do Governo a nível local.
- Reino Unido: Ajustamento do PIB ao exercício financeiro, o que difere do ano civil.

Em resumo, a análise dos indicadores apresentados permite-nos concluir que, por um lado, dificilmente serão atingidos em 2010 muitos dos níveis de referência definidos e, por outro lado, que existe uma grande disparidade entre os países da UE 27, com os países nórdicos e alguns dos novos países do leste europeu a apresentarem, em regra, valores para os indicadores considerados muito superiores aos apresentados pelos países do sul. Também os ritmos de evolução são substancialmente diferentes de país para país, verificando-se que muitas vezes os maiores ritmos de crescimento não são apresentados pelos países com piores valores nos indicadores.

No caso particular de Portugal, com excepção de dois indicadores (Graduados em Matemática, Ciência e Tecnologia e Investimento nos recursos humanos), em todos os outros apresenta valores que se encontram muito afastados dos valores de referência para 2010, a que acresce o facto dos ritmos de evolução serem, em muitos casos, inferiores aos de outros países melhor posicionados. Neste particular, pela sua

gravidade, destacam-se o elevadíssimo abandono escolar precoce (Gráfico 1.8), a baixa taxa de conclusão do ensino secundário (Gráfico 1.9), o baixo nível habilitacional da população adulta (Gráfico 1.11) e a fraquíssima participação na aprendizagem ao longo da vida (Gráfico 1.10). De salientar ainda, o facto do investimento em recursos humanos ser ligeiramente superior à média dos vinte e sete países da UE (Gráfico 1.13) e, nalguns casos, bastante superior ao de alguns países com indicadores bastante mais favoráveis, o que indicia que os fracos resultados apresentados por Portugal não se ficam a dever a um baixo investimento, mas sobretudo a uma fraca rentabilidade desse investimento.

1.1.5. Análise comparada de alguns indicadores estruturais

A evolução tecnológica a que assistimos nas últimas décadas introduziu profundas alterações *“nos modos de produzir e de comercializar, (...) os mercados de trabalho sofreram alterações drásticas, o desemprego cresceu globalmente, embora com ciclos e oscilações em toda a Europa. A aprendizagem tornou-se uma necessidade contínua e o conhecimento transformou-se no activo intangível com maior impacto na competitividade económica internacional”* (Azevedo et al., 2007, p. 15).

Face a esta realidade e a esta interdependência entre o conhecimento, o desenvolvimento económico e o emprego, bem patente na Declaração de Lisboa de 2000, importa relacionar os dados e indicadores educacionais da população portuguesa com um conjunto de outros indicadores, como sejam os relacionados com o emprego, com a produtividade ou com o PIB.

A UE 27 definiu um conjunto de indicadores estruturais de modo a analisar e comparar a evolução nos seus Estados-Membros nestas áreas. No próximo quadro apresentam-se apenas os indicadores considerados mais relevantes para o presente trabalho.

A análise destes indicadores coloca mais uma vez em evidência o baixo nível de escolaridade dos jovens portugueses, a que se aliam uma baixa produtividade laboral, um PIB em paridade do poder de compra bastante inferior ao da UE 27 e uma reduzida despesa em Investigação e Desenvolvimento (I&D), entre outros. De salientar ainda que a evolução destes indicadores no período considerado foi, nalguns casos,

positiva mas pouco acentuada e, noutros, negativa, tendo-se registado mesmo um retrocesso nalguns indicadores comparativamente com o que se passou na UE 27.

Ao nível dos indicadores relacionados com o emprego, apesar de alguns dos indicadores apresentados no quadro seguinte, relativos a Portugal, serem ligeiramente mais favoráveis quando comparados com os dos países da UE 27, não deixam de ser preocupantes, uma vez que, como veremos a seguir, assentam em mão-de-obra pouco qualificada associada, normalmente, a baixas produtividades e a baixos salários.

Quadro 1.14 – Evolução de indicadores estruturais em Portugal e na UE 27 entre 2000 e 2007

		Portugal			UE - 27		
		2000	2004	2007	2000	2004	2007
Nível de escolaridade dos jovens ⁽¹⁾	Total	43,2%	49,6%	53,4%	76,6%	77,2%	78,1%
	Mulheres	51,8%	58,7%	60,8%	79,3%	79,9%	80,8%
	Homens	34,6%	40,8%	46,3%	73,8%	74,4%	75,4%
Produtividade laboral por pessoa empregada		68,9%	67,2%	69,9%	100,0%	100,0%	100,0%
Taxa de emprego	Total	68,4%	67,8%	67,8%	62,2%	62,9%	65,4%
	Mulheres	60,5%	61,7%	61,9%	53,7%	55,5%	58,3%
	Homens	76,5%	74,2%	73,8%	70,8%	70,4%	72,5%
Taxa de emprego dos trabalhadores mais velhos	Total	50,7%	50,3%	50,9%	36,9%	40,7%	44,7%
	Mulheres	40,6%	42,5%	44,0%	27,4%	31,6%	36,0%
	Homens	62,1%	59,1%	58,6%	47,1%	50,4%	53,9%
Taxa de desemprego de longa duração	Total	1,7%	2,9%	3,8%	4,0%	4,2%	3,1%
	Mulheres	2,0%	3,4%	4,5%	4,6%	4,6%	3,3%
	Homens	1,4%	2,6%	3,1%	3,5%	3,8%	2,8%
Produto Interno Bruto (PIB) em Paridade de Poder de Compra		78,2%	74,7%	74,6%	100,0%	100,0%	100,0%
Despesa Interna Bruta em I&D ⁽²⁾		0,76% ^(a)	0,77% ^(a)	n.d.	1,86% ^(b)	1,83% ^(b)	n.d.

Fonte: Eurostat (Dezembro de 2007)

⁽¹⁾ Percentagem da população com idades compreendidas entre os 20 e 24 anos que completaram, pelo menos, o ensino secundário

⁽²⁾ Como percentagem do PIB

^(a) Valor estimado

^(b) Estimativa Eurostat

n.d. - não disponível

No quadro seguinte apresentam-se as taxas de desemprego em Portugal e nos países da OCDE e UE 19 para cada em cada um dos níveis de educação da população entre os 24 e os 65 anos. A análise dos dados apresentados permite-nos concluir que nos níveis de escolaridade mais baixos a taxa de desemprego é substancialmente inferior

em Portugal e, em particular, nos homens. Esta situação inverte-se quando se passa para a análise da população com o nível secundário de educação, com as taxas de desemprego a serem superiores em Portugal, situação que se agrava quando se analisam as taxas de desemprego da população com formação superior. Neste último caso, a taxa de desemprego é bastante superior em Portugal quando comparada com a média dos países da OCDE e UE 19, em particular para a população do sexo feminino. Globalmente, considerando de forma agregada todos os níveis de educação, Portugal, quando comparado com a média dos países a OCDE e UE 19, apresenta valores superiores para a taxa de desemprego.

Quadro 1.15 – Taxas de desemprego e nível de escolaridade da população com idades entre os 25 e 64 anos, por género (2006)

		Educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico	2.º e 3.º ciclos do ensino básico	Ensino secundário (ISCED 3A)	Ensino pós-secundário não superior	Ensino superior		Todos os níveis de educação
						Tipo B	Tipo A e Programas de Investigação Avançada	
Portugal	Homens	6,5%	5,3%	6,3%	(1)	(2)	4,5%	6,0%
	Mulheres	9,4%	9,2%	7,8%	(1)	(2)	6,0%	8,5%
Média OCDE	Homens	14,7%	9,6%	5,0%	4,8%	---	3,1%	4,9%
	Mulheres	16,2%	10,9%	6,5%	6,6%	---	3,9%	6,1%
Média UE 19	Homens	18,5%	11,5%	5,0%	5,1%	---	3,3%	5,6%
	Mulheres	20,8%	12,9%	6,9%	6,9%	---	4,2%	7,4%

Fonte: OCDE (2008)

(1) A amostra é muito reduzida para fornecer estimativas confiáveis, isto é, existem menos de 3% de estudantes para esta célula ou muito poucas escolas para inferências válidas. Contudo, estas estatísticas foram incluídas no cálculo das médias através dos países.

(2) O valor desta categoria encontra-se incluído nos valores referentes ao ensino superior tipo A e programas de investigação avançada.

A realidade descrita anteriormente, nomeadamente no que se refere ao não acompanhamento das tendências internacionais em termos de taxas de desemprego da população com menor nível educacional, é realçada por Carneiro (2007b) ao referir que Portugal conseguiu *“sustentar elevados níveis de emprego para os pouco qualificados, quer na indústria low-tech, quer na construção civil, quer ainda nos serviços intensivos em mão-de-obra”* (p. 1). No entanto, acrescenta que a reconversão *“da especialização produtiva ou a transição de grande parte destas actividades para um novo modelo de competitividade parecem ter ficado claramente adiadas”* (p. 1). Ainda neste âmbito refere que *“perante a pressão competitiva a que sectores e empresas estão sujeitos, e com as estruturais debilidades do capital humano*

disponível ou a sua rápida obsolescência ou desvalorização face às novas exigências do trabalho, serão certamente inevitáveis níveis crescentes de desemprego e de insegurança no mercado de trabalho, (...) os quais afectarão sobretudo os pouco qualificados” (p. 2).

Efectivamente, como podemos observar no quadro seguinte, a população activa empregada com níveis de escolaridade até ao 6º ano de escolaridade (2º ciclo de ensino básico) tem vindo a baixar, ao contrário do que acontece com a população com níveis educacionais mais elevados. Já no que se refere ao número de desempregados, regista-se uma forte subida, nos trimestres considerados, em praticamente todos os níveis de escolaridade, com excepção das pessoas com formação de nível superior.

Quadro 1.16 – Evolução da população activa, empregada e desempregada, por nível de escolaridade mais elevado completo, em Portugal (2007, 2008, 2009)

Unidade: milhares

		Nível de escolaridade mais elevado completo										Total			
		Nenhum		1.º ciclo do ensino básico		2.º ciclo do ensino básico		3.º ciclo do ensino básico		Ensino secundário e pós-secundário			Ensino superior		
População empregada	1.º trimestre 2007	Total	275,40	5,4%	1.422,90	27,7%	995,80	19,4%	931,00	18,1%	774,60	15,1%	735,90	14,3%	5.135,70
		Mulheres	149,60		608,60		411,70		376,10		384,70		430,20		2.361,00
		Homens	125,80		814,30		584,10		554,90		389,90		305,70		2.774,70
	1.º trimestre 2008	Total	260,10	5,0%	1.388,70	26,8%	994,30	19,2%	1.005,60	19,4%	779,60	15,0%	762,70	14,7%	5.191,00
		Mulheres	147,90		593,70		390,70		428,40		381,10		446,50		2.388,40
		Homens	112,20		795,00		603,70		577,20		398,50		316,10		2.802,70
	1.º trimestre 2009	Total	217,80	4,3%	1.299,10	25,5%	913,00	17,9%	1.046,50	20,5%	817,10	16,0%	805,50	15,8%	5.099,10
		Mulheres	122,80		571,60		370,50		445,30		395,70		474,60		2.380,50
		Homens	94,90		727,50		542,60		601,20		421,40		330,90		2.718,60
População desempregada	1.º trimestre 2007	Total	13,00	2,8%	116,60	24,8%	106,20	22,6%	104,70	22,3%	73,50	15,6%	55,90	11,9%	469,90
		Mulheres	5,20		60,60		55,60		58,00		41,90		38,10		259,20
		Homens	7,80		56,10		50,60		46,70		31,60		17,90		210,60
	1.º trimestre 2008	Total	15,70	3,7%	101,30	23,7%	87,70	20,5%	99,60	23,3%	66,80	15,6%	55,90	13,1%	427,00
		Mulheres	8,30		47,10		44,80		53,00		40,60		40,40		234,40
		Homens	7,30		54,10		42,90		46,60		26,20		15,50		192,60
	1.º trimestre 2009	Total	15,40	3,1%	116,20	23,4%	98,40	19,8%	133,30	26,9%	82,20	16,6%	50,30	10,1%	495,80
		Mulheres	5,00		52,20		46,40		68,40		50,30		33,20		255,40
		Homens	10,40		64,00		52,00		64,90		31,90		17,10		240,40

Fonte: INE (2009ab)

No contexto actual de uma economia global em que o conhecimento é um elemento chave e central, os níveis educacionais e as qualificações das pessoas são decisivas, quer para a competitividade das organizações e das nações, quer para o acesso e manutenção do posto de trabalho, quer ainda para o bem-estar pessoal e social.

De acordo com a estimativa efectuada no âmbito do *OCDE Growth Project*, nos países da OCDE, o efeito ao longo do tempo no incremento de um ano de escolaridade na população adulta gera ganhos na produtividade de 3 a 6% (OCDE, 2006a, p. 154).

Já Neves, Zorrinho, Laranja & Grilo (2007) referem que se estima que *“a 1% de aumento dos níveis médios de qualificação inicial na população possa corresponder um crescimento entre 1 a 3% do PIB per capita, e que a um aumento de 1% nos níveis médios de literacia está associado um crescimento de 2,5% na produtividade do trabalho e de cerca de 1,5% no PIB”* (p. 43).

Esta realidade torna ainda mais evidente a importância de algumas das opções políticas relacionadas com a qualificação dos portugueses já referidas anteriormente, nomeadamente a generalização do ensino secundário, o alargamento do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) ao nível secundário e o desenvolvimento da formação pós-secundária não superior.

Como refere Carneiro (2007a), a concretização do ensino secundário como patamar mínimo de educação contém não só *“um enorme potencial de equidade e de mobilidade social”*, como pode também *“catapultar, a um tempo, a sociedade para padrões de maior riqueza (produtiva) e para limiares de mais justiça”*, constituindo *“ainda a habilitação mínima para alavancar a aprendizagem ao longo da vida numa sociedade rica em conhecimento”* (p. 62).

1.2. JUSTIFICAÇÃO E RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO

Em síntese, e como demonstrámos nos dados e indicadores apresentados no ponto 1.1., Portugal tem um problema estrutural ao nível educacional numa parte muito significativa da sua população, cujos reflexos se fazem sentir aos mais diversos níveis – emprego, produtividade, coesão e integração social. Este facto é tão mais

significativo quando se verifica que, mesmo nos grupos etários mais jovens, o nível educacional é bastante mais baixo do que o dos países da OCDE e UE 27.

Efectivamente, destacamos, pela sua gravidade, os elevados índices de abandono escolar precoce e de insucesso escolar ao nível dos ensinos básico e secundário. Esta realidade reflecte-se na percentagem da população entre os 18 e os 24 anos que conclui o ensino secundário – 49,6% em 2006, quando a média na UE 27 era de cerca de 80,7%; na percentagem da população adulta (25 aos 64 anos) com formação superior – 13,5% face a 22,9% na UE 27 em 2006; ou ainda, na baixa participação em acções de aprendizagem ao longo da vida (CUE, 2008a, pp. 20-37).

A agravar toda esta realidade juntam-se indicadores populacionais pouco favoráveis, os ritmos de evolução extremamente lentos e as novas exigências de qualificações e competências da economia baseada no conhecimento.

Sintomático é também o facto dos baixos níveis educacionais ainda não se reflectirem de forma significativa nos indicadores relativos ao emprego, o que revela uma outra realidade: uma economia portuguesa ainda muito baseada em mão-de-obra intensiva, pouco qualificada, barata e de baixo valor acrescentado. Face à inevitável transição para uma economia assente no conhecimento e à cada vez maior exigência de qualificações de base e de competências, a realidade actual em termos de emprego terá tendência para se alterar de forma significativa. Torna-se, por isso, premente proporcionar à população com baixas qualificações a possibilidade de se qualificarem e, por esta via, renovarem o seu *stock* de conhecimentos e obterem novas competências.

Há, deste modo, a necessidade de, por um lado, actuar ao nível dos grupos etários que ainda estão em idade escolar, incrementando de forma decisiva a taxa real de escolarização e, por outro lado, fazer com que todos aqueles que já estão em idade adulta e no mercado de trabalho regressem ao sistema de ensino e formação e aumentem a sua escolaridade e qualificação.

É perante esta realidade que, em 2005, o XVII Governo Constitucional se propõe concretizar um conjunto de medidas, entre as quais se encontra o desenvolvimento de um programa de formação pós-secundária, com o qual visa a expansão dos cursos de educação tecnológica.

A formação pós-secundária não superior (ISCED 4) e a formação superior de ciclo curto (ISCED 5 – tipo B) têm, em alguns países da OCDE e da UE, uma expressão significativa. Embora não exista uma uniformidade na forma como é enquadrada e organizada, é indiscutível, face aos dados existentes, que é uma formação relevante e importante para a qualificação das pessoas.

Em Portugal, os CET são considerados como formação pós-secundária não superior (ISCED 4). Como veremos no capítulo quarto, apesar de ter surgido no início da década de 90 do século passado, este tipo de formação tem ainda hoje uma expressão reduzida quando comparada com os ensinos secundário e superior. Contudo, a alteração da legislação que enquadra estes cursos, operada em Maio de 2006, e a atribuição às instituições de ensino superior de um papel relevante na oferta destes cursos veio alterar, como veremos, de forma significativa o panorama de oferta e frequência dos CET.

Os dados apresentados neste capítulo demonstram a existência de um número substancial de indivíduos para os quais uma formação técnica pós-secundária se poderá revelar uma opção de qualificação adequada. Note-se que existe:

- i. Um número muito elevado de adultos entre os 24 e os 65 anos que tem apenas como habilitações escolares o ensino secundário;
- ii. Um número muito significativo de adultos com mais de 23 anos com o ensino secundário incompleto, mas que estão inseridos no mercado de trabalho e têm uma experiência profissional em muitos casos relevante fruto de aprendizagens não formais e informais;
- iii. Mais de metade dos jovens entre os 18 e os 24 anos tem o ensino secundário incompleto;
- iv. Um número elevado de adultos que abandonou o ensino superior sem obter qualquer diploma;
- v. A taxa de desemprego das pessoas com formação superior é bastante mais elevada em Portugal quando comparada com a média da OCDE e UE 27.

Como veremos no capítulo quarto, os CET podem ser frequentados por um conjunto bastante diversificado de indivíduos, incluindo todos os grupos referidos anteriormente, que, face à actual legislação, são potenciais formandos destes cursos.

Como veremos no capítulo 4, o facto de os CET serem uma formação técnica com uma forte componente prática, orientada para a aquisição de capacidades e conhecimentos que permitem a execução de actividades especializadas no âmbito do exercício profissional, cuja conclusão permite obter uma dupla certificação – escolar e profissional – e o prosseguimento de estudos num curso superior, com creditação da formação realizada no âmbito do CET, constituem atractivos adicionais deste tipo de formação.

Tratando-se de uma área de formação recente em Portugal, a informação existente sobre a mesma, mesmo a estatística, é muito escassa e incompleta. Por outro lado, não há estudos ou trabalhos conhecidos que analisem a sua evolução e que caracterizem e demonstrem o seu contributo para a qualificação de alguns sectores da população portuguesa.

Aos factos anteriores junta-se a recente aposta política na expansão da oferta de formação pós-secundária não superior, defendida, como vimos no início deste capítulo, por vários autores. Para o efeito, o Governo procedeu em 2006 a uma profunda alteração no enquadramento legislativo desta oferta formativa, alargando, entre outros, o leque de potenciais formandos (jovens e adultos) e atribuindo às instituições de ensino superior um papel de extrema relevância na oferta destes cursos.

Os aspectos referidos justificam a pertinência do actual trabalho de investigação com o qual se pretende estudar esta nova área de formação e sobre a qual não há trabalhos de investigação conhecidos. Trata-se de um trabalho pioneiro e de interesse acrescido, através do qual se pretende estudar e analisar em profundidade a formação pós-secundária não superior e o seu contributo actual e futuro para a qualificação da população portuguesa.

2. METODOLOGIA

Ao longo deste capítulo explicamos o processo geral de investigação que seguimos na realização deste trabalho.

A investigação é um processo sistemático e intencional de recolha e análise lógica de informação com uma finalidade concreta. Os métodos de investigação ou metodologia, como muitas vezes são denominados, são as formas como se recolhem e analisam os dados. Numa perspectiva ampla, a *“metodología se refiere a un diseño por medio del cual el investigador selecciona procedimientos de recogida y de análisis de los datos para investigar un problema específico”* (McMillan & Schumacher, 2005, p. 12).

Como nos recorda Vallés (1997),

“diseñar significa, ante todo, tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación y sobre todas las fases o pasos que conlleva dicho proceso. Algunas de las decisiones se tomarán al principio, mientras se va perfilando el problema a investigar y se delimitan los casos, el tiempo y el contexto de estudio. Otras irán surgiendo sobre la marcha. Lo importante es retener que se trata de cuestiones que deben trabajarse y resolverse en cada circunstancia concreta de investigación.” (pp. 78-79)

Patton (1990) considera que *“los diseños cualitativos continúan siendo emergentes incluso después de que comienza la recogida de datos, siendo el grado de flexibilidad y apertura muy diferente entre ellos”* (p. 196).

No geral, um trabalho de investigação tem um sentido de procura, no qual o investigador se submerge numa realidade que, no início, lhe aparece como caótica ou simplesmente desconhecida ou desestruturada cientificamente, e que à medida que se intensifica a observação e o estudo, vai-se reconhecendo a existência de diversas ordens naquilo que antes parecia desorganizado ou desestruturado. A construção do objecto de estudo é um eixo estruturante do projecto de investigação, existindo *“una profunda imbricación entre el objeto construido y las estrategias metodológicas utilizadas para abordarlo. El proceso de conocimiento busca explicar el objeto, y explicar, desde la perspectiva etimológica, es desenvolver lo que está implicado, lo que está envuelto.* (Emilia Domínguez, 1998, p. 49).

A especificidade dos fenómenos educativos configura a necessidade de um tipo de metodologia de investigação e posicionamento paradigmático que contemple a diversidade. Neste sentido, considera-se importante evidenciar algumas das características da investigação em educação (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1992):

- Os fenómenos educativos são complexos. O carácter qualitativo e múltiplo da realidade educativa coloca problemas difíceis de resolver. As crenças, os valores ou significados, tão importantes na educação, não são directamente observáveis nem susceptíveis de experimentação. A realidade educativa está regulada por aspectos morais, éticos e políticos cujo estudo tem melhores resultados a partir de posicionamentos humanístico-interpretativos;
- Os fenómenos educativos colocam uma maior dificuldade epistemológica. Na realidade actuam e interagem uma infinidade de variáveis, sendo o seu controlo e monitorização difícil de fazer. O carácter irrepetível de muitos fenómenos dificulta a replicação, pelo que a maneira de agir ou proceder tem que se contextualizar tornando-se difícil a generalização;
- O carácter pluriparadigmático da investigação em educação. A investigação educativa requer múltiplos paradigmas e perspectivas de investigação dado o seu carácter não linear;
- O carácter plurimetodológico. Dadas as características da realidade educativa – complexa, dinâmica e interactiva – é aconselhável a utilização de métodos e modelos de investigação múltiplos;
- O carácter multidisciplinar. Ou seja, os fenómenos educativos como processos psicológicos, sociológicos ou pedagógicos podem observar-se desde várias áreas disciplinares, pelo que requerem uma abordagem multidisciplinar.

Neste trabalho de investigação em concreto, o desenvolvimento de um projecto de investigação subordinado ao tema “Cursos de Especialização Tecnológica em Portugal. Um novo modelo de formação pós-secundária não superior para a qualificação da população portuguesa” visa o estudo da evolução e desenvolvimento de uma modalidade de ensino e formação profissional, de natureza pós-secundária não superior, recente em Portugal e que nos últimos anos teve um grande desenvolvimento.

O estudo desenvolvido compreende a contextualização e enquadramento do tema de investigação em Portugal e na UE, a evolução dos CET em Portugal, desde o seu aparecimento até ao momento actual, a análise do contributo destes Cursos para a qualificação da população portuguesa e a apresentação de uma proposta para consolidação desta área de formação em Portugal.

Os critérios considerados no projecto e no desenvolvimento do presente trabalho de investigação foram, por ordem decrescente de importância, os seguintes:

- **Relevância social e científica**, na medida em que a investigação serve para compreender o que acontece no nosso meio envolvente e na realidade, assim como as condições e prioridades que estão a ser dadas ao tema e ao problema em estudo, quer em duas instituições (Instituto Politécnico de Leiria e FORINO), quer de uma forma mais geral, em Portugal;
- **Viabilidade**, no sentido em que é um tema acessível à investigação porque existem recursos documentais suficientes, relevantes e de qualidade. Neste âmbito, é também de destacar a importância que assume a formação e os conhecimentos do investigador sobre o problema em concreto a investigar, que alguns autores denominaram por *Supuestos Básicos Subyacentes* (Domínguez, 1998, pp. 46-49). Trata-se de garantir que o investigador tem previamente uma mentalidade criada e com conhecimentos amplos e profundos sobre o tema em estudo, tornando viável a investigação;
- **Originalidade**, uma vez que com este trabalho de investigação será dado um contributo para a construção científica sobre um tema novo e inédito. O tema em análise encontra-se muito pouco tratado na bibliografia portuguesa, pelo que o seu estudo permite cobrir a lacuna existente sobre o conhecimento do mesmo e aportar uma interpretação do que está a acontecer no seu âmbito;
- **Interesse pessoal e profissional**, que se justifica pelas profundas razões pessoais de curiosidade, interesse e até paixão do investigador sobre o tema de investigação.

Neste caso em concreto, cumprem-se amplamente todos os quatro critérios considerados, uma vez que o investigador participou activamente na organização desta oferta formativa no IPL, tendo uma grande experiência geral, construída pela sua própria observação e participação. Desde o começo desta experiência, que o investigador formulou perguntas sobre o problema, criando em definitivo um conjunto de considerações relevantes sobre os assuntos que agora organiza neste trabalho de investigação.

Neste sentido, os canadenses Goyette & Lessard-Hébert (1988) e também Elliot (1990, 1996), autores que trabalham na linha de investigação-acção, coincidem no assinalar da necessidade de se realizarem diferentes abordagens da realidade, de maneira compreensiva e organizada, através de procedimentos múltiplos. Ou seja, consideram que a investigação educativa é um método de compreensão e interpretação da realidade, e de avaliação holística muito pertinente.

2.1. OBJECTIVOS

O presente estudo tem por objecto um ponto de vista educativo orientado para a intervenção, a compreensão e resposta aos problemas de investigação delineados neste trabalho.

Os objectivos foram referidos de maneira sucinta na Introdução deste trabalho. De seguida ir-se-á fazer a sua apresentação de forma mais detalhada e pormenorizada.

O **objectivo geral** do trabalho de investigação consiste em analisar os CET e evidenciar a efectividade destes cursos para a qualificação da população portuguesa (jovens e adultos), em particular, da população activa²⁰.

Este objectivo geral desdobra-se num conjunto de dez **objectivos específicos**, nos quais se irá centrar o trabalho de investigação. Para o efeito, iremos enumerá-los seguindo de muito perto a sequência pela qual aparecem tratados no trabalho de investigação.

²⁰ De acordo com a definição do INE (2009) corresponde ao “conjunto de indivíduos com idade mínima de 15 anos que, no período de referência, constituíam a mão-de-obra disponível para a produção de bens e serviços que entram no circuito económico (empregados e desempregados)”.

Assim, com o presente trabalho de investigação pretendemos:

- i. Identificar e analisar os dados e os indicadores populacionais e educacionais portugueses e compará-los com os dos países da União Europeia e da OCDE;
- ii. Estudar os conceitos de educação e formação e a sua evolução para a ALV;
- iii. Analisar e apresentar a evolução das políticas e das acções em curso, quer na União Europeia, quer em Portugal, nos domínios da educação e da formação profissional no contexto da ALV, desde a Declaração de Lisboa em 2000;
- iv. Estudar e descrever a evolução histórica do enquadramento legal dos CET no sistema educativo português;
- v. Descrever a estrutura e a organização actual dos CET em Portugal;
- vi. Conhecer a evolução da oferta e frequência dos CET em Portugal desde a sua criação, em termos do número de formandos, áreas de estudo dos cursos, distribuição geográfica e instituições promotoras;
- vii. Conhecer e estudar o percurso escolar, profissional e o grau de satisfação dos diplomados em CET de duas instituições de natureza diferente, e perceber o contributo deste tipo de formação para a actualização e obtenção de novos conhecimentos e competências, empregabilidade e prosseguimento de estudos;
- viii. Analisar em que medida os CET podem contribuir para a aprendizagem ao longo da vida e para a captação de novos públicos não tradicionais;
- ix. Identificar, com base nos resultados e conclusões do estudo, os aspectos mais positivos e as áreas a melhorar desta oferta formativa;
- x. Formular propostas visando a consolidação desta oferta formativa em Portugal e identificar áreas de investigação a aprofundar.

2.2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Uma vez seleccionado o tema e enunciados os objectivos da investigação torna-se necessário definir qual a metodologia mais adequada à investigação que se pretende desenvolver.

O presente trabalho é uma investigação de carácter social, com tudo o que isto representa e significa. É por este motivo que os critérios a ter em conta neste tipo de investigação abrangem técnicas e estratégias de abordagem muito diversas (Bachelard, 1997, p. 52), não se restringindo a sua forma de investigar a um único modelo entre todos os possíveis.

A geração de conhecimento pressupõe o desenvolvimento de um processo de investigação composto por várias fases. Como referem McMillan & Schumacher (2005), a investigação é *“un proceso interactivo entre el investigador y la lógica del problema, el diseño y las interpretaciones”* (p. 16). As fases deste processo compreendem a identificação e selecção do problema, a revisão bibliográfica, a formulação do problema, dos objectivos ou das hipóteses, a determinação do projecto e da metodologia, a realização de estudos empíricos com a consequente recolha de dados e a informação recolhida, tendo em vista a apresentação de resultados e conclusões sobre o problema em estudo. A investigação em educação deve caracterizar-se pela sua objectividade, precisão, verificação, explicação detalhada, empirismo, raciocínio lógico e conclusões provisórias (McMillan & Schumacher, 2005, pp. 12-16; Almeida, 2008, p. 620).

Quanto às suas funções, a investigação pode classificar-se como básica, também muitas vezes chamada fundamental, aplicada e de avaliação. McMillan & Schumacher (2005) estabelecem que a investigação educativa é aplicada porque *“se centra en un campo de práctica habitual y se preocupa por el desarrollo y la aplicación del conocimiento obtenido en la investigación sobre dicha práctica”* (p. 23). Alcança-se com esta investigação um conhecimento relevante para compreender e, de certo modo, seleccionar um problema.

Como referem Denzin & Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa *“implica una ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (...) em termos de quantidade,*

volume, intensidade ou frequência” (p. 23). De acordo com estes autores, os investigadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima entre o investigador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação, enquanto que os investigadores quantitativos dão ênfase ao acto de medir e de analisar as relações causais entre variáveis e não aos processos (p. 23).

Flick (2004) afirma que *“los métodos cualitativos pueden vivir muy bien sin la utilización posterior de métodos cuantitativos, mientras que los métodos cuantitativos necesitan de los cualitativos para explicar las relaciones que encuentran”* (p. 279).

Já Lessard-Hébert et al. (1994) ao analisarem a problemática entre o quantitativo e o qualitativo, nomeadamente no que se refere à sua dicotomia ou integração, referem que uma das possibilidades para abordar este aspecto epistemológico

“consiste em examinar o modo como os investigadores se posicionam perante o tipo de relação existente, ou que poderia existir, entre metodologias «qualitativas» e metodologias «quantitativas». Podemos identificar duas posições diferentes: uma que toma partido pela sua separação e outra que opta pela tese de uma integração entre qualitativo e quantitativo” (p. 31).

Tal como assinala Marcelo García (1995), a combinação metodológica pode desenrolar-se em diferentes fases do processo de investigação: no projecto, na recolha de dados, na análise dos dados, assim como nos diferentes modelos a considerar.

Nesta linha de pensamento estão também Denzin & Lincoln (2006) quando referem que ainda que muitos investigadores qualitativos *“na tradição pós-positivista venham a utilizar as medidas, os métodos e os documentos estatísticos como forma de localizar os grupos de sujeitos dentro de populações mais amplas, raramente relatarão as suas descobertas em termos dos tipos de medidas ou métodos estatísticos complexos”* (p. 24).

Também Lincoln & Guba (2006) referem que a metodologia de investigação não pode ser mais tratada como um conjunto de regras ou de abstrações universalmente aplicáveis. Na realidade, como sintetizam estes autores, os diversos paradigmas estão

a começar a mesclar-se, pelo que *“afirmar que são os paradigmas que estão em disputa é provavelmente menos útil do que provar onde e como os paradigmas demonstram confluência e onde e como demonstram diferenças, controvérsias e contradições”* (p. 170).

A evolução histórica da investigação qualitativa caracteriza-se, como referem Denzin & Lincoln (2006), *“mais por interrupções e pelas rupturas do que por um movimento progressivo, evolutivo, claro, de um estágio para o outro. Essas interrupções e rupturas deslocam-se em ciclos e fases, de forma que o que hoje é antiquado pode estar na moda daqui a uma década e vice-versa”* (p. 389). Para estes autores, no momento actual,

“a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são susceptíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas lealdades éticas e políticas.

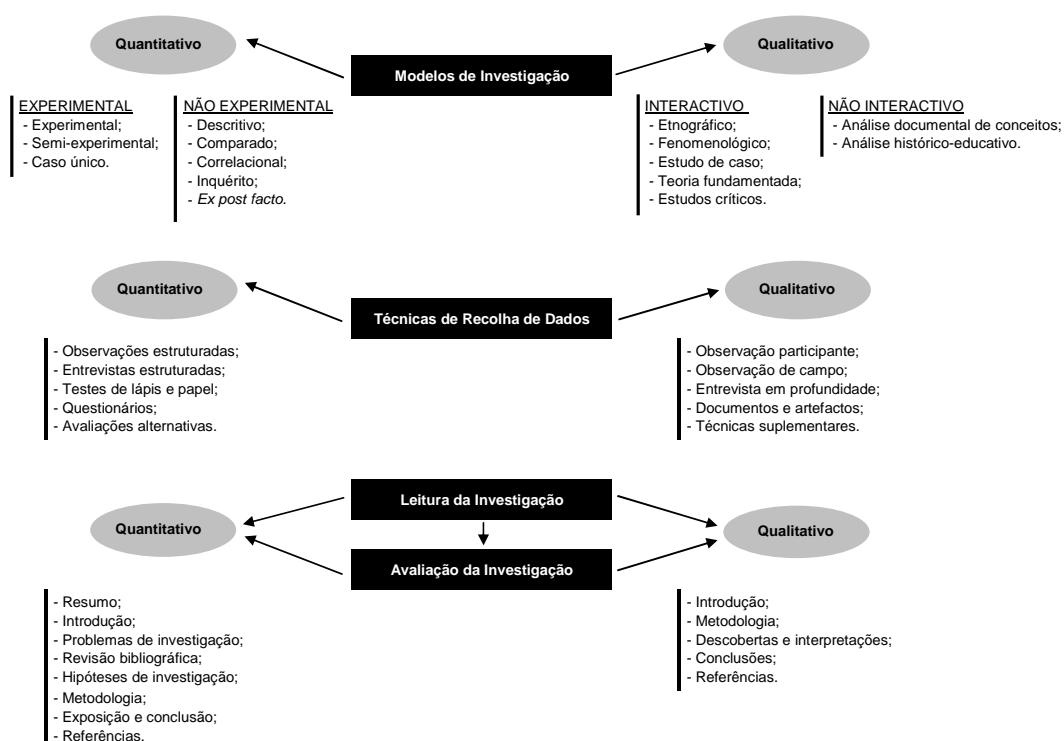
A pesquisa qualitativa adopta duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é moldada para concepções da experiência humana e de sua análise mais restritas à definição positivista, pós-positivista, humanista e naturalista.” (p. 390)

Nesta sequência, e atendendo a que esta investigação em concreto visa o estudo da evolução e desenvolvimento de uma modalidade de ensino e formação recente em Portugal, compreendendo a sua contextualização e enquadramento, a sua evolução histórica (desde o seu aparecimento até ao momento actual), e a análise do seu contributo para a qualificação da população portuguesa, propomo-nos colocar em prática uma investigação, que face à definição de Denzin & Lincoln (2006) apresentada anteriormente é, na sua essência, uma pesquisa de natureza qualitativa. No entanto, embora seja esta a sua essência, na metodologia adoptada considerou-se que para alcançar os objectivos do estudo não poderíamos prescindir da utilização e

combinação de diferentes métodos, instrumentos e técnicas, independentemente de estarem ligados a um paradigma ou a outro.

De modo a facilitar a compreensão das opções metodológicas adoptadas, no quadro subsequente expomos um esquema com as modalidades de investigação, as técnicas de recolha de dados e os relatórios de investigação apresentado por McMillan & Schumacher (2005), numa perspectiva dicotómica.

Figura 2.1 – Modalidades de investigação, técnicas de recolha de dados e relatórios de investigação



Fonte: McMillan & Schumacher (2005)

No que se refere às modalidades de investigação, embora se possam classificar de acordo com várias perspectivas, a mais utilizada é a classificação em métodos quantitativos e qualitativos, como se pode observar na figura anterior.

A distinção entre os dois tipos de métodos pode, de acordo com Moreira (2007), ser estabelecida da seguinte forma: o método quantitativo *“busca o seu fundamento na teoria positivista do seu conhecimento (e suas variantes), a qual procura descrever e*

explicar os acontecimentos, processos e fenómenos do mundo social, (entendido como um sistema), por forma a que se possa chegar à formulação das generalizações que existem objectivamente (...)", consistindo num "conhecimento sistemático, comprovável e comparável, mensurável e replicável" (p. 48); já o método qualitativo implica "entrar dentro do processo de construção social, reconstruindo os conceitos e acções da situação estudada", visando "descrever e compreender em detalhe os meios através dos quais os sujeitos empreendem acções significativas e criam um mundo seu (e dos demais); conhecer como se cria a estrutura básica da experiência, o seu significado, manutenção e participação através da linguagem e de outras construções simbólicas", recorrendo a "descrições em profundidade, reduzindo a análise a âmbitos limitados da experiência, através da imersão nos contextos em que ocorre" (p. 49).

A uma aparente dicotomia terminológica sucede uma dinâmica sugestiva de um processo convergente e de reconhecimento mútuo que, como referem Cook & Reichardt (1986), o uso conjunto de duas metodologias diferentes, em vez de dificultar a investigação, enriquece-a, não havendo *"necesidad de escoger un método de investigación sobre la base de una posición paradigmática tradicional. Ni tampoco hay razón laguna para elegir entre dos paradigmas de polo opuesto. En consecuencia, es innecesaria una dicotomía entre los tipos de métodos y existen todas las razones (al menos en la lógica) para emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la investigación de la evaluación del modo más eficaz posible"* (p. 51).

Neste sentido, o presente trabalho de investigação não se encaixa directamente num modelo concreto dentro de um dos paradigmas definidos. Procurou-se antes tirar partido das vantagens e oportunidades dos diferentes métodos, assim como das diferentes técnicas de recolha de dados, considerando-se que a planificação do processo de investigação não se deve restringir à aplicação de uma fórmula metodológica pré-determinada ou pré-definida, mas, pelo contrário, deve ter um carácter inovador e dinâmico que permita responder aos objectivos colocados.

Procurou-se deste modo definir um *"plan global que integra de modo coherente y adecuadamente correcto técnicas de recogida de datos a utilizar, análisis previsto y objetivos"* (Alvira, 1986, p. 85).

Em síntese, a opção pela adopção de enfoque multimetodológico (qualitativos e quantitativos) ou de métodos mistos ficou a dever-se, no essencial, a duas razões:

- i. Permitir a combinação de métodos, tanto quantitativos como qualitativos, ou a utilização simultânea de ambos, em função do fim a atingir. Ultrapassa-se deste modo as limitações colocadas pela sua utilização única e, por esta via, consegue-se integrar e/ou expandir os dados obtidos e ter uma maior coerência na concretização dos objectivos propostos. Aproximamo-nos, deste modo, do que Miles & Huberman (1984, p. 20) designaram por *continuum metodológico* entre o quantitativo e o qualitativo ou do pluralismo integrador referido por Dendaluze (1998) como consistindo “*en reconocer primero que se ha pasado de un exclusivismo a un pluralismo metodológico y proponer después que ese pluralismo sea integrador de preocupaciones y soluciones*” (p. 9).
- ii. Permitir recolher e analisar dados desde ângulos e perspectivas distintas, com o fim de os contrastar e interpretar. Ou seja, permite aplicar o conceito de triangulação que, como salienta Ruiz (1999), pode ser aplicado a “*cada momento concreto de la investigación, sin embargo, reclama, o puede reclamar, un énfasis diferente de los distintos tipos de triangulación*”, contribuindo deste modo para que “*se alcance un texto pactado más rico, más contrastado, más válido interna y externamente y, en definitiva, más confiable*” (p. 114).

Desenho metodológico – Fases metodológicas e procedimentos

No quadro seguinte apresenta-se um resumo dos diversos métodos utilizados no trabalho de investigação, assim como dos procedimentos adoptados e as fontes de informação utilizadas.

Quadro 2.1 – Quadro resumo dos métodos, procedimentos e fontes utilizados nas diferentes fases de desenvolvimento do trabalho de investigação

Fases	Métodos	Procedimentos	Fontes principais
<p>Fase 1 Contextualização</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descritivo; - Comparado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do tema; - Análise de documentos; - Análise de informação estatística; - Análise comparada de dados e indicadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliográficas; - Institucionais; - Oficiais; - Estatísticas.
<p>Fase 2 A educação e a formação profissional: evolução e perspectivas na União Europeia e em Portugal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descritivo; - Comparado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de documentos relacionados com os conceitos de educação, formação e ALV; - Pesquisa e análise de documentos nacionais e europeus; - Descrição e síntese de políticas e programas europeus e nacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliográficas; - Institucionais; - Oficiais; - Estatísticas; - Revistas especializadas; - Legislativas.
<p>Fase 3 Os Cursos de Especialização Tecnológica em Portugal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise histórico-educativo; - Descritivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procura, recolha e análise histórico-educativo da legislação e outros documentos; - Procura e recolha de informação sobre a oferta e frequência de CET; - Análise e tratamento descritivo de dados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliografia técnica específica; - Documentos inéditos; - Institucionais; - Experiência pessoal; - Responsáveis de instituições.
<p>Fase 4 Os CET e os seus diplomados (IPL e FORINO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo de caso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinação dos casos a estudar; - Determinação dos sujeitos a estudar; - Determinação das técnicas de recolha e comprovação de dados: questionário e entrevista semi-estruturada; - Elaboração, validação e aplicação do questionário; - Tratamento e análise estatística dos dados obtidos através de inquéritos por questionário; - Elaboração do guião da entrevista; - Realização das entrevistas, transcrição e análise dos resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Institucionais; - Responsáveis pelas instituições; - Experiência pessoal; - Inquéritos por questionário; - Entrevistas.
<p>Fase 5</p>	Conclusões		

O desenho da investigação qualitativa ou etnográfica pode supor uma ampla consideração de métodos e estratégias metodológicas, tal como se encontra reflectido no quadro anterior. Neste sentido, diferentes autores advertem para as peculiaridades destes processos de investigação, como Goetz & Lecompte (1988) ao referirem que:

“Los procedimientos empleados en la etnografía difieren de los empleados en la mayoría de los diseños de investigación. Las diferencias en la periodización del análisis y su integración con el resto de tareas de la investigación son las características del diseño etnográfico que resultan más extrañas a los investigadores de otras tradiciones.” (p. 173)

2.3. OS MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO

Como se referiu anteriormente, para o desenvolvimento do presente trabalho de investigação, optou-se por fazer a utilização mista e articulada de vários métodos, de natureza quantitativa e qualitativa.

No caso dos métodos de natureza quantitativa utilizaram-se métodos não experimentais – o descritivo e o comparado –, enquanto que nos de natureza qualitativa se optou por utilizar um método interactivo – estudo de caso – e um não interactivo – análise histórico-educativo.

2.3.1. Descritivo

Segundo Albert Gómez (2007), a investigação utilizando o método descritivo centra-se principalmente *“en analizar cuál es el nivel, estado ou presencia de una o diversas variables o la relación de estas variables en un momento determinado del tiempo; puede ser eso mismo, pero a través o a lo largo de un tiempo determinado”* (p. 92).

McMillan & Schumacher (2005) referem que uma investigação que emprega uma modalidade de investigação descritiva se refere a *“un fenómeno existente utilizando números para caracterizar individuos o un grupo. Evalúa la naturaleza de las condiciones existentes. El propósito de la mayoría de las investigaciones descriptivas se limita a caracterizar algo como es”* (p. 42).

Já outros autores, como Colas & Buendia (1998) referem que o método descritivo se mostra adequado para estudos relacionados com a organização e planificação educativa, uma vez que demonstra como virtualidades, entre outras, possibilitar a obtenção de informação básica para apoio à tomada de decisões e o providenciar conhecimentos sobre situações, atitudes e comportamentos do âmbito educativo (p. 229).

Por seu lado, como refere Ary et al. (1986) na investigação de carácter descritivo, o investigador raramente procura comprovar hipóteses, mas *“busca informação que o ajude a tomar uma decisão”* (p. 308).

Tendo em consideração o referido nos pontos anteriores, a utilização do método descritivo revelou-se particularmente adequado nalgumas partes do presente estudo.

O método descritivo é utilizado para o desenvolvimento dos capítulos 1, 3 e 4, uma vez que o estudo realizado consistiu, no essencial, no seguinte:

- i. Analisar os dados e os indicadores populacionais e educacionais portugueses e compará-los com os dos países da UE e da OCDE, incluindo também a comparação de indicadores de natureza socioeconómica;
- ii. Descrever e explicitar os conceitos de educação e formação e a sua evolução para a ALV;
- iii. Apresentar a evolução recente e as reformas em curso, quer na UE, quer em Portugal, nos domínios da educação e da formação profissional;
- iv. Descrever e analisar e o enquadramento legal dos CET no sistema educativo português;
- v. Descrever a estrutura e a organização actual dos CET em Portugal;
- vi. Descrever e analisar a oferta e frequência de CET em Portugal.

2.3.2. Comparado

Como referem McMillan & Schumacher (2005), “*en una modalidad de investigación comparativa, el investigador estudia si existen diferencias entre dos o más grupos acerca del fenómeno que está siendo estudiado. Al igual que en la modalidad descriptiva, no se da manipulación o control directo de las condiciones, pero la aproximación comparativa se sitúa un paso más allá de la investigación descriptiva*” (p. 42).

Foi precisamente esta a perspectiva adoptada neste trabalho de investigação. Não sendo na sua essência um trabalho de investigação de natureza comparada, entendeu-se que seria importante para o tema em estudo apresentar e comparar, como acontece no primeiro capítulo, dados e indicadores educacionais e socioeconómicos que permitissem situar a problemática da qualificação da população portuguesa no contexto da UE e OCDE.

Adicionalmente, no terceiro capítulo, aquando da análise da evolução e perspectivas da educação e formação na UE e em Portugal, também se faz, no período considerado, um paralelismo e uma análise comparada entre as políticas europeias e as nacionais nas áreas da educação e formação profissional. Face ao proposto por Ferrer (2002), desenvolvemos, no essencial, este capítulo, tendo presente as seguintes etapas:

- i. **A pré-descritiva e de justificação do problema**, de modo a estabelecer a base teórica a partir da qual se procedeu à investigação;
- ii. **A descritiva**, na qual apresentámos e descrevemos a informação recolhida;
- iii. **A interpretativa**, na qual interpretámos a informação recolhida e descrita na fase anterior;
- iv. **Da justaposição**, através da qual fizemos a confrontação da informação que descrevemos e interpretámos;
- v. **A comparativa**, na qual colocámos em confronto a informação e dados descritos e interpretados, relativos às políticas e programas europeus com as

políticas e programas nacionais da mesma natureza, procurando-se encontrar pontos de convergências de políticas e programas;

- vi. **A prospectiva**, a partir da qual se procurou deixar indicações sobre a evolução futura de alguns programas e políticas.

Importa, no entanto, referir que no desenvolvimento deste capítulo nem sempre foi possível ou adequado seguir a ordem estabelecida e referida anteriormente. Ao longo do desenvolvimento do terceiro capítulo, as etapas foram-se ligando, entrelaçando e retroalimentando.

O desenho da investigação, para além de se basear na lógica do método científico descrito anteriormente, deve ter em conta que no âmbito educativo se procura um equilíbrio entre o método científico e a situação específica em que se desenvolve a investigação. Neste sentido, o conceito explicitado por Guba (1989) é suficientemente claro:

“Los naturalistas al creer que se mueven en medio de realidades múltiples, en interacción con “las personas investigadas”..., insisten en un diseño abierto “emergente”, que se despliega, desarrolla, evoluciona en cascada, que nunca está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente, cuando lo aconseja el tiempo, los recursos u otras condiciones logísticas.” (p. 151)

Em sintonia com este conceito estão também outros autores, como Vallés (1997) e Patton (1990), já citados anteriormente neste capítulo. Neste estudo em concreto aplicou-se um desenho de investigação complexo com o qual se pretendeu empregar diferentes procedimentos de investigação de maneira sistemática.

2.3.3. Análise histórico-educativo

De acordo com McMillan & Schumacher (2005), a análise histórica implica uma recolha sistemática e crítica de documentos que descrevem acontecimentos ou eventos passados. Segundo estes autores *“los historiadores educativos estudian programas educativos, prácticas, instituciones, personas, políticas y movimientos*

pasados (...) examinan causas y las consecuencias subsiguientes y, a menudo, describen el pasado de los acontecimientos actuales” (p. 48).

Conforme se referiu no capítulo 1, apesar dos CET serem uma área de formação recente em Portugal, a informação existente sobre os mesmos, incluindo a de natureza estatística, é muito escassa e incompleta, não existindo estudos ou trabalhos conhecidos que analisem a sua origem e evolução.

No presente trabalho de investigação, apesar de não ser na sua essência um trabalho histórico-educativo, utiliza-se este método no capítulo quarto porque é feita a análise da origem e da evolução histórica da formação pós-secundária não superior em Portugal, fazendo uso de um vasto conjunto de diplomas legais e ainda de outros documentos e estudos, alguns não publicados.

Deste modo, seleccionado e delimitado o tema de investigação, considerou-se importante formular perguntas e encontrar respostas histórico-educativas acerca dos CET. Procurou-se, desta forma, conhecer como surgiram estes cursos, como se desenvolveram, como e onde funcionaram, e a partir destas questões analisar e dar a conhecer esta realidade educativa, desde o seu início até ao momento actual, correspondendo a um período de cerca de duas décadas.

Tratou-se de realizar uma ampla procura e recolha de informação e de dados, utilizando fontes muito diversas e de origens bastante distintas, parte das quais não se encontram publicadas.

Este trabalho foi também, em muito, ajudado pelo que Topolsky (1985) designa por *“el conocimiento no basado en fuentes”* (p. 309), ou seja, pelo facto de, como referido anteriormente neste capítulo, o investigador ter um envolvimento amplo e profundo no tema em estudo, o que de acordo com Tiana (1988) *“constituye su aportación fundamental a la metodología histórica”* (p. 95).

Realizada esta etapa, seguiu-se a “crítica”, ou seja, como refere Tiana (1988), *“determinar el grado de acuerdo existente entre los datos transmitidos por la fuente y los hechos históricos”* (p. 104). Tratou-se de estudar a sua autenticidade e fiabilidade, ou seja, de verificar a veracidade das informações, de cruzar dados, documentos e informações, de procurar fontes adicionais provenientes de outras origens, de

confrontar informações e dados que por vezes, numa primeira análise, se revelam ao investigador contraditórios.

Concluídas estas etapas, foi elaborada a explicação e a síntese final de todo o estudo histórico-educativo. De acordo com Topolsky (1985), podem ocorrer cinco categorias de explicações:

- i. **Descritiva** – caracteriza-se por fazer uma descrição simples que não tem por objectivo assinalar as causas nem a indicação metódica da origem do assunto em questão ou do lugar onde ocorreu; trata-se de um conceito amplo que, de algum modo, pode englobar as categorias seguintes;
- ii. **Genética** – caracteriza-se por assinalar os sucessivos estados de desenvolvimento do assunto em estudo; procura responder à pergunta de como ocorreu o fenómeno estudado, mediante a enumeração da sequência de acontecimentos;
- iii. **Estrutural** ou **funcional** – caracteriza-se por assinalar as funções de um elemento específico num todo concreto, indicando o seu lugar e as suas inter-relações;
- iv. **Definitória** – caracteriza-se por uma definição do fenómeno, respondendo a perguntas acerca do que é determinada coisa ou sobre o porquê de determinado fenómeno;
- v. **Causal** – caracteriza-se por indicar as causas que deram origem a um fenómeno, respondendo à pergunta de porque é que se deu o fenómeno.

Ao longo do quarto capítulo é elaborada uma síntese histórico-educativa²¹ acerca dos CET, na qual se podem encontrar explicações que se inserem nas diferentes categorias propostas por Topolsky (1985), embora seja dada maior relevância às explicações das categorias “genética”, “estrutural” e “causal”.

²¹ A denominação utilizada por alguns autores, nomeadamente por Tiana (1988) é «síntese histórica». No entanto, no presente trabalho, atendendo a que se trata de conhecer a origem, evolução e as características de um tema educativo, considerou-se pertinente e mais perceptível utilizar a designação «síntese histórico-educativa».

2.3.4. Estudo de caso

Na abordagem à utilização de estudo de caso importa, como ponto de partida, ter presente a dicotomia de pontos de vista existente entre os autores que consideram “o caso” como elemento de estudo, como Stake (1998), e aqueles que consideram o “estudo de caso” como uma metodologia, como Yin (2003, 2005).

Para Stake (1994) *“case study is not a methodology choice, but a choice of object to be studied. We choose to study the case. We could study it in many ways”* (p. 236). Ainda de acordo com Stake (1998), podemos ter: estudos intrínsecos de casos, quando nos interessa investigar e aprender em profundidade sobre um caso em particular; estudos instrumentais de caso, quando temos necessidade de uma compreensão geral de um caso ou situação concreta; ou ainda o estudo colectivo de casos, quando se ofereça oportuno estudar vários casos e não apenas um (pp. 16-17).

Já Yin (2003) apresenta o “estudo de caso” como uma estratégia de investigação, considerando que o método de estudo de caso *“allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events”* (p. 2). Como refere o autor, o estudo de caso *“as a research strategy comprises an all-encompassing method – covering the logic design, data collection techniques, and specific approaches to data analysis. In this sense, the case study is not either a data collection tactic or merely a design feature alone but a comprehensive research strategy”* (p. 14).

Independentemente desta dicotomia, como sintetizam McMillan & Schumacher (2005), um estudo de caso *“examina un «sistema definido» o un caso en detalle a lo largo del tiempo, empleando múltiples fuentes de datos encontrados en el entorno. El caso puede ser un programa, un acontecimiento, una actividad o un conjunto de individuos definidos en tiempo y lugar. El investigador define el caso y su límite. (...) El foco de interés puede ser una entidad o varias entidades”* (p. 45).

Segundo Albert Gómez (2007), o método do estudo de caso *“é um tipo de investigação apropriado para estudar um caso ou situação com certa intensidade durante um período de tempo curto”* (p. 216). Já Fortin (2003) refere que o estudo de caso *“é útil para verificar uma teoria, estudar um caso que é especial e único, explicar relações de casualidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção”* podendo *“ser do tipo descritivo, exploratório ou explicativo com ou sem*

experimentação”. Albert Gómez (2007), citando vários autores, apresenta diversas classificações para este método, fazendo uma distinção entre o estudo de caso único e o estudo de caso múltiplo (p. 217).

Yin (2003) acrescenta que a investigação por estudo de caso, seja único ou múltiplo, pode incluir evidências quantitativas, podendo ficar limitados a estas, ou considerar o contraste entre evidências qualitativas ou quantitativas. O mesmo autor refere que, quando aplicado na investigação de avaliação, o método por estudo de caso pode ter cinco aplicações diferentes: a primeira e mais importante, a de explicar presumíveis vínculos causais em intervenções na vida real; a segunda aplicação, a de descrever uma intervenção no contexto da vida real em que ocorre; a terceira, que consiste em ilustrar determinados aspectos também de modo descritivo; a quarta, através da sua utilização para explorar situações para as quais a intervenção que está a ser avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados; e finalmente, uma quinta aplicação, a «meta-avaliação», ou seja, o estudo de um estudo de avaliação (Yin, 2003, 2005).

No presente trabalho em concreto, procurou-se tirar partido do estudo de caso enquanto um método que se integra num estudo mais vasto que, para além de englobar o método do estudo de caso, tira partido da utilização de uma pluralidade de métodos (Yin, 2005, pp.179-182). Pretendemos, deste modo, buscar uma percepção o mais completa possível do objecto de estudo, considerando-o como uma entidade holística, cujos atributos só são apreensíveis na sua totalidade no momento em que os examinemos simultaneamente.

A opção pela aplicação do método do estudo de caso esteve directamente relacionada com o facto de se pretender obter uma compilação e interpretação ampla e com a maior quantidade de informação possível, sobre o assunto a investigar. Ou seja, neste caso em concreto, pretendeu-se caracterizar os diplomados que frequentaram os CET em duas instituições distintas, uma de ensino superior – o IPL – e uma outra de ensino não superior – a FORINO –, conhecer em detalhe a sua opinião sobre os mesmos e o contributo destes para a aquisição de novos conhecimentos e competências, para a empregabilidade e prosseguimento de estudos superiores.

Para o efeito, foi aplicado um inquérito por questionário auto-administrado por correio postal a todos os diplomados de CET, de 2006 e 2007, das duas instituições referidas. Os dados obtidos são objecto de tratamento e análise, de forma independente, no quinto capítulo deste trabalho.

A opção pela aplicação do método de um estudo de caso com dois casos permitiu a aplicação dos mesmos instrumentos e, por esta via, tirar conclusões analíticas separadas para ambos os casos, seguindo-se uma análise comparada dos resultados de ambos os casos, procurando-se identificar os resultados idênticos e não idênticos.

Posteriormente, e com base na comparação dos resultados, efectuaram-se entrevistas semi-estruturadas a responsáveis de empresas e instituições, de modo a aferir e contrastar os resultados alcançados a partir do questionário e ampliar a opinião acerca do contributo da formação pós-secundária não superior para a qualificação e aprendizagem ao longo da vida da população portuguesa.

Seleção dos casos

Como se referiu, o estudo de caso desenvolveu-se em duas instituições que se consideraram reunir as características necessárias para se produzir informação útil, em quantidade e qualidade, procurando-se reunir as melhores e maiores oportunidades de aprendizagem e, desta forma, conhecer em profundidade a problemática seleccionada.

Tratou-se, portanto, de seleccionar dois casos com características diferentes que, de algum modo, podem ser considerados «exemplares» (Coller Porta, 2000, p. 34), porque são casos que podem ser apresentados separadamente como um exemplo ilustrativo de uma teoria, de um fenómeno social, de uma relação causal.

Neste âmbito e a propósito da selecção dos casos teve-se ainda em consideração que de acordo com Stake (1998) *“el primer criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos”* (p. 17), acrescentando mais à frente que *“el equilibrio y la variedad son importantes; las oportunidades de aprendizaje son de máxima importancia”* (p. 19).

Os CET são leccionados em instituições de ensino não superior e de ensino superior, pertencentes ao sector público e ao sector privado. Nalgumas instituições são ministrados há vários anos e noutras só muito recentemente, sendo o número de formandos inscritos em cada instituição bastante variável.

No presente trabalho de investigação, a selecção dos dois casos teve em conta os seguintes aspectos:

- i. Tipo de instituição: ensino não superior e ensino superior;
- ii. Natureza da instituição: pública e privada;
- iii. Antiguidade na oferta de CET;
- iv. Número de formandos inscritos em CET.

No que se refere ao tipo de instituição, a selecção do IPL surgiu de forma natural, não só porque se pode considerar um caso «exemplar», uma vez que, como veremos no capítulo 4, é a instituição com maior número de formandos inscritos em CET, mas também porque foi uma instituição pioneira na oferta destes cursos no âmbito das instituições de ensino superior. Acresce ainda o facto de o investigador ter sido o responsável nesta Instituição pelo desenvolvimento desta área formação.

Seleccionada a primeira instituição, e tendo em consideração que o IPL é uma instituição de ensino superior pública, restringiu-se a selecção da segunda instituição às instituições não superiores de natureza privada. Dentro destas, seguindo o critério da antiguidade na oferta de CET, a selecção recaiu numa das Escolas Tecnológicas tuteladas pelo Ministério da Economia e Inovação e, entre estas, na FORINO, por ser uma das primeiras Escolas Tecnológicas a promover CET e por ser aquela que apresentava maior volume de formação nos primeiros anos de funcionamento dos CET (Coelho, 1997, pp. 6-12).

Uma vez seleccionadas as instituições foi solicitado a ambas autorização para a realização do estudo de caso e negociados os termos em que o acesso aos dados se processaria. A confidencialidade dos participantes no inquérito por questionário foi inteiramente respeitada assim como a total imparcialidade no tratamento dos dados.

De salientar ainda, que o investigador contou com a máxima colaboração dos dirigentes e colaboradores de ambas as instituições seleccionadas.

2.4. AS TÉCNICAS PARA RECOLHA DE DADOS

Na investigação que desenvolvemos utilizaram-se diferentes técnicas e instrumentos para recolha de informação, como sejam documentos, questionário e entrevistas. Para cada uma delas foi preciso registar e interpretar as informações obtidas.

2.4.1. Análise documental

Trata-se de uma das estratégias de recolha de informação na investigação social e educativa (Del Rincón et al., 1995). Consiste na análise de documentos de diversa índole que pertencem ao contexto de investigação e que servem para dar resposta aos objectivos definidos para a investigação.

Na investigação que justificamos, para além de observar a vida quotidiana no local da investigação e entrevistar os interlocutores necessários, é imprescindível planear, desde o seu início, o acesso a todo o material informativo sobre um determinado fenómeno, ou seja, os documentos que consideramos pertinente estudar.

Os documentos a que nos referimos neste caso em concreto são:

- i. Documentos pessoais, formais e informais;
- ii. Documentos institucionais nacionais e comunitários: planos de actividade, actas, relatórios, horários, cartas, revistas internas, brochuras, notas de imprensa, páginas Web, entre outros;
- iii. Documentos oficiais: legislação produzida pela Assembleia da República e pelos Governos, documentos diversos produzidos pelo Governo português, pela Comissão Europeia e por outras entidades oficiais, nacionais e comunitárias;

- iv. Fontes estatísticas: nacionais e estrangeiras nos domínios educacional, social e económico;
- v. Revistas especializadas: nacionais e estrangeiras relacionadas com o tema de investigação;
- vi. Livros e outras fontes bibliográficas publicadas sobre temas relacionados com a educação, nacionais e estrangeiros;
- vii. Outros documentos: artigos de jornal, entrevistas, artigos de opinião, testemunhos verbais, etc.

De modo a garantir a fidelidade das citações utilizadas ao longo do trabalho de investigação, optou-se por fazer todas as citações, curtas e longas, no idioma original da fonte utilizada.

Tendo em conta os documentos e as fontes de informação utilizadas, os dados podem ser primários e secundários. Consideram-se dados primários, de acordo com muitos autores, aqueles que foram angariados intencionalmente e directamente pelo investigador, a partir de documentos originais, no momento concreto em que esteve a realizar a investigação, obtidos normalmente por observação, entrevista ou inquérito (Hair, Babin, Money & Samouel, 2005, pp. 98-99). Neste âmbito, as contribuições mais importantes do investigador são as que se apresentam no capítulo quinto, resultantes da aplicação de um questionário construído pelo próprio investigador e da realização de entrevistas semi-estruturadas.

Conforme referido, também se utilizaram dados secundários, obtidos, quer através de trabalhos de outros investigadores, quer através de distintos tipos de documentação já citados anteriormente, tais como leis e outros normativos legais, relatórios, memórias, livros, revistas, jornais, estatísticas, censos, demografias, registos, etc. Estes dados encontravam-se em instâncias e publicações muito diversas, tendo a sua análise ajudado a explorar e a compreender o tema tratado em toda a sua variedade e complexidade. De realçar, que este tipo de dados permitiu fazer uma exploração flexível e aberta, tendo a análise efectuada dependido, precisamente, dos dados existentes.

Os dados estatísticos utilizados nesta investigação foram reorganizados e são apresentados no capítulo 1, permitindo um conhecimento pormenorizado do contexto e da realidade sócio-educativa portuguesa.

No capítulo 3, com base num conjunto diversificado de documentos, procedemos à explicitação dos conceitos relacionados com a educação e formação e a sua evolução para a ALV, seguindo-se a análise das políticas e dos programas nacionais e da UE neste âmbito.

Já a informação sobre a criação, evolução e funcionamento dos CET e os dados relativos à oferta e frequência destes cursos é tratada no capítulo 4, tendo-se para este efeito analisado de forma exaustiva todos os documentos conhecidos relacionados com os Ministérios implicados na organização destes cursos, assim como os censos e outros registos encontrados. Trata-se de uma análise exaustiva e rigorosamente inédita.

Uma vez analisados e interpretados os dados descritivos obtidos, procurou-se apresentar de forma bastante completa o perfil destes cursos, como e onde funcionam, que necessidades cobrem, que tipo de formandos os frequentam, que tipo de instituições os leccionam, qual a inserção dos diplomados no mercado de trabalho, etc.

Em resumo, considera-se que se explicou e localizou o fenómeno que se procura compreender e interpretar, assim como as condições em que este está a acontecer, à semelhança do que deve dar-se neste tipo de investigações (Hempel, 1988, pp. 247-253).

Estes documentos foram estudados e analisados de modo a conhecerem-se os aspectos relacionados com a evolução e desenvolvimento dos CET em Portugal, incluindo a sua evolução e enquadramento histórico. Procurou-se fazer um trabalho exaustivo de procura e interpretação dos elementos e dados existentes sobre a realidade em estudo, os quais também serviram de orientação para a elaboração do questionário.

2.4.2. Questionários

O questionário é uma das técnicas ou instrumentos de recolha de dados mais usual na investigação educativa, através do qual as pessoas inquiridas respondem *“a cuestiones escritas que sonsacan reacciones, opiniones y actitudes. El investigador elige o construye un conjunto de preguntas adecuadas y le pide al sujeto que las conteste, normalmente en forma de preguntas en las que debe elegir la repuesta”* (McMillan & Schumacher, 2005, p. 50).

Como refere Albert Gómez (2007) a função-chave do questionário deve ser a de *“servir de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada. Por tanto, el cuestionario deberá, por una parte, traducir en sus preguntas los objetivos de la investigación, y por otra, suscitar en los encuestados respuestas sinceras y claras cuya información podrá ser clasificada y analizada posteriormente”* (p. 115).

No entanto, há que ter em consideração as limitações e as possibilidades dos questionários (Padilla, González & Pérez, 1998, p. 117). O questionário assemelha-se a uma entrevista em série, o que por vezes origina dificuldades de interpretação. Tem como grande vantagem o de poder ser aplicado, pelo menos potencialmente, em simultâneo a um grande número de indivíduos, proporcionando ao investigador a oportunidade de obter um grande número de dados com alguma facilidade.

Adicionalmente, podemos considerar como vantagens a recolha de informação estandarizada, a rapidez, a confidencialidade e um custo relativamente baixo. Como limitações temos o facto de, normalmente, responderem a objectivos descritivos; a superficialidade da informação obtida; a dificuldade de elaboração; e a quase sempre baixa taxa de resposta.

No presente trabalho de investigação, na utilização do método de estudo de caso, o instrumento principal para a recolha dos dados foi o questionário de elaboração própria. Optou-se por este instrumento, uma vez que se trata de uma técnica estruturada que permite a recolha rápida e abundante de informação. O facto de muitos dos diplomados já exercerem uma actividade profissional e estarem dispersos geograficamente levou à opção pela realização de um inquérito auto-administrado por correio postal.

A construção do questionário foi um processo rigoroso, que contou com a colaboração de outras pessoas que prestaram apoio e ajuda ao investigador, tanto na etapa inicial da elaboração do questionário piloto, como na etapa seguinte, na aplicação do questionário definitivo.

Na sua elaboração foram tidos em conta os objectivos do estudo de investigação, o contexto de aplicação e, ainda, o facto de se pretender criar um instrumento original, elaborado a partir da própria realidade profissional do investigador, da bibliografia especializada e de outras investigações recentes.

A partir destas premissas foram estabelecidos quatro blocos temáticos: “Dados Pessoais”, “Percurso Escolar”, “Percurso Profissional” e “Opinião sobre o CET”. Adicionalmente foi estabelecido que a sua aplicação seria acompanhada por uma carta personalizada onde se expunham os objectivos e a importância do estudo, assim como se assegurava a confidencialidade e o anonimato das respostas e o seu uso exclusivo em trabalhos técnicos e científicos.

A selecção e redacção das perguntas do questionário foram feitas considerando as seguintes proposições: serem relevantes; permitirem uma resposta directa e inequívoca; utilizarem uma linguagem simples e de fácil compreensão; não induzirem ou influenciarem as respostas; evitarem o uso de termos abstractos, técnicos ou abreviaturas; conterem uma única ideia; serem curtas e concisas; serem feitas de forma pessoal e directa; evitarem ser indiscretas ou demasiado sensíveis; e evitarem a realização de cálculos ou grandes esforços de memória (Azofra Márquez, 1999, pp. 18-20).

As perguntas elaboradas seguiram os princípios referidos sendo, na sua esmagadora maioria, perguntas fechadas. Nos blocos relativos aos dados pessoais, ao percurso escolar e ao percurso profissional foram utilizadas principalmente perguntas dicotómicas e de escolha múltipla, enquanto que nas perguntas destinadas a obter a opinião sobre os CET foram utilizadas sobretudo perguntas cuja resposta provém de uma graduação, utilizando-se normalmente escalas do tipo *Likert*.

O ante-projecto do questionário foi submetido à apreciação da Directora do trabalho de investigação, e com base no seu conhecimento, experiência e crítica construtiva, foi efectuada a sua reformulação e construída a sua primeira versão.

Uma vez construída e finalizada a redacção da versão provisória do questionário, procedeu-se à sua validação por peritos (também conhecida por validação de juízes), a fim de serem identificados os aspectos a retirar, incluir e corrigir. Pretende-se com esta etapa proporcionar validade de conteúdo ao instrumento, como assinala Morales Vallejo (2000, p. 427).

Para a validação de conteúdo do instrumento seguiu-se, com as necessárias adaptações, o processo recomendado por Martínez Arias (1992), segundo o qual se começa por definir o universo das observações admissíveis, seguindo-se a identificação de peritos nesse universo, e a sua consulta e avaliação, tendo em vista determinar em que grau o conteúdo do instrumento é relevante e representativo para o fim em vista. A operacionalização deste procedimento foi feita através do envio a cada um dos peritos da versão provisória do questionário, de uma descrição do que se pretende com o mesmo e de um protocolo para que esses peritos pudessem pontuar e valorar os diferentes itens do questionário (p. 337).

Este processo permitiu reformular as questões que não estavam claras, eliminar afirmações pouco precisas ou que não davam informação suficiente e ampliar o questionário com novas propostas consideradas necessárias. Tratou-se de um processo iterativo e interactivo entre o investigador e os peritos, que permitiu ao investigador desdobrar, eliminar, melhorar e aumentar itens e perguntas do questionário.

No caso em concreto da presente investigação foi solicitado a um conjunto de peritos²², uns com base no seu conhecimento da temática e outros pela sua ampla experiência na área da educação, que analisassem a versão provisória do questionário numa tripla perspectiva: que indicassem se a formulação das perguntas era clara e não tinha ambiguidades; que indicassem o maior ou menor grau de ajustamento das perguntas em relação ao tema de investigação; e finalmente, que fizessem sugestões de melhoria do instrumento que considerassem oportunas, fossem estas de natureza formal ou de conteúdo.

²² Presidente do IPL, Vice-presidente do IPL, Director do FOR.CET, Presidente do Conselho Directivo da Escola Superior de Educação de Leiria e técnico superior do FOR.CET.

Depois de feitas as correcções e incorporadas as sugestões consideradas pertinentes, elaborou-se uma nova versão do questionário, tendo-se efectuado um pré-teste do mesmo²³, a partir do qual foram feitos pequenos acertos de pormenor a nível gráfico, dando origem ao questionário final.

Concluída esta fase, o questionário foi enviado por correio postal em Abril de 2008 a todos os diplomados em CET do IPL a 31 de Dezembro de 2007 (anos de 2006 e 2007), num total de 232. Posteriormente, em Maio de 2008, foi remetido também por correio postal o mesmo questionário²⁴ a todos os diplomados em CET da FORINO, nos anos de 2006 e 2007. A todos foi solicitado o preenchimento do questionário e reenvio por correio postal, utilizando um envelope de resposta paga enviado em conjunto com o questionário.

De forma a incentivar a resposta, o questionário foi acompanhado por uma carta personalizada para cada um dos diplomados, em papel timbrado do IPL e da FORINO.

Em complemento, e de modo a esclarecer eventuais dúvidas suscitadas no decorrer do preenchimento do mesmo, foram também disponibilizados um número de telefone de custo reduzido (linha azul) e um endereço de correio electrónico. No anexo 5, encontra-se um exemplar dos questionários enviados.

Apesar de que, como refere Moreira (2007), na modalidade de inquérito por correio “*a percentagem de resposta é frequentemente muito baixa. Vários autores indicam que, em média, a taxa de resposta esperável, é da ordem dos trinta por cento*” (p. 253), verifica-se que a percentagem de respostas obtida do total de diplomados foi de 53,9% no caso do IPL e 36,8% no caso da FORINO, ficou sempre acima (no caso do IPL muito acima) das taxas de resposta referidas na literatura para esta modalidade de inquérito.

²³ De modo a ter-se uma situação próxima do real, para a realização do pré-teste foi solicitada a colaboração de um conjunto de 5 formandos finalistas.

²⁴ O questionário enviado tinha pequenas adaptações resultantes da alteração de logótipo e de outra informação específica relativa à instituição. As perguntas formuladas não tiveram qualquer alteração.

2.4.3. Entrevistas

No âmbito deste trabalho, considerámos a entrevista um instrumento complementar para recolha de informação, tendo em conta os objectivos de investigação definidos.

De acordo com Vallés (1997), durante o desenvolvimento ou durante a fase final da investigação, a entrevista oferece a possibilidade de equilibrar os resultados quantitativos aportando a compreensão dos procedimentos qualitativos, referindo que esta técnica proporciona “*la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas (...), en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo*” (p. 196).

Segundo Fontana & Frey (1994), as entrevistas podem apresentar uma variedade de formas e usos, destacando que “*the most common type of interviewing is individual, face-to-face verbal interchange, but it can also take the form of face-to-face group, mailed or self-administered questionnaires, and telephone surveys. Interviewing can be structured, semistructured or unstructured*” (p. 361). Ainda segundo estes mesmos autores, “*it can be used for the purpose of measurement or its scope can be the understanding of an individual or a group perspective. An interview can be a one-time, brief Exchange, say five minutes over the telephone, or it can take over multiple, lengthy sessions, sometimes spanning days, as in life-history interviewing*” (p. 361).

Já segundo Albert Gómez (2007) uma entrevista é “*un encuentro hablado entre dos individuos que comporta interacciones tanto verbales como no verbales. No es un encuentro entre dos personas iguales, puesto que está basado en una diferencia de roles entre los dos participantes. Aquel que se le asigna mayor responsabilidad en la conducción de la entrevista se llama entrevistador; al otro, el entrevistado*” (p. 121). De acordo com esta autora, o pedido de entrevista e os seus objectivos são normalmente definidos pelo entrevistador, face às suas motivações e necessidades do trabalho em concreto que se encontra a realizar.

As entrevistas, sejam individuais ou em grupo, servem para criar informação que possa ser analisada e interpretada posteriormente, através de uma técnica adequada de análise do seu conteúdo (hermenêutica).

Em relação às possíveis modalidades de entrevistas, Patton (1990) distingue quatro tipos de entrevistas: a entrevista informal, a entrevista baseada num guião, a entrevista semi-estruturada e a entrevista estruturada (p. 288). No entanto, neste trabalho de investigação optámos por apresentar uma classificação assente em três modalidades distintas de entrevista propostas por outros autores (Coller Porta, 2000, pp. 81-82; Fontana & Frey, 1994, p. 361):

- i. **Estruturada** – caracteriza-se por uma ordem rígida e estabelecida de perguntas. As perguntas são ordenadas e redigidas de igual forma para todos os entrevistados, sendo a resposta do tipo fechada, admitindo uma ou várias respostas pré-estabelecidas. Podem-se utilizar como parte de uma estratégia de análise de um caso, mas são mais utilizadas em trabalhos de campo de estudos genéricos;
- ii. **Aberta ou informal** – caracteriza-se pelo seu carácter orientativo e informal, sendo uma modalidade utilizada normalmente tendo como participantes entrevistados-chave. Não tem, à partida, limites para os temas a abordar e a entrevista desenvolve-se de forma informal e espontânea. O entrevistador pode levar ou não uma lista de temas a tratar, mas a forma de os abordar é livre e resultante da interacção e confiança que se estabelece entre entrevistador e entrevistado;
- iii. **Semi-estruturada** – Esta modalidade, também conhecida como entrevista em profundidade, caracteriza-se por não ser tão aberta como a anterior, nem tão organizada como a primeira modalidade referida. O entrevistador deve levar uma lista escrita e ordenada de perguntas, iguais para todos os entrevistados e de resposta livre ou aberta. As perguntas devem estar agrupadas por temas e deve-se diferenciar claramente entre perguntas onde se procuram opiniões e perguntas onde se procuram informações sobre acontecimentos ou dados concretos.

De acordo com Moreira (2007), a entrevista estruturada “*enquadra-se mais propriamente (...) na categoria dos questionários «fechados»*”, enquanto que as restantes cabem “*na categoria de «entrevistas qualitativas»*” (p. 207).

Atendendo a que, como refere Orti (1998), os dados e variáveis produzidas e processadas mediante técnicas quantitativas estatísticas, podem ser «reinterpretados» mediante a sua inscrição na análise qualitativa de discursos abertos dos sujeitos entrevistados (p. 209); e que a entrevista, enquanto técnica qualitativa de recolha de dados tem vantagens importantes, sendo um dos instrumentos qualitativos mais utilizados para obter informação em estudos de caso (Sanmartín Arce, 2003, p. 84), caracterizando-se por aportar pormenores e uma informação mais completa e versátil; no presente trabalho de investigação optou-se por recorrer a entrevistas semi-estruturadas, em complemento dos instrumentos já anteriormente referidos.

A realização de entrevistas nesta investigação permitiu contrastar e confirmar ou não as informações e os resultados obtidos através da observação e da realização do inquérito com as opiniões e a visão dos entrevistados. Como refere Sanmartín Arce (2003), a entrevista *“puede ser utilizada como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado, sobre el significado de una experiencia”* (p. 87), tendo sido também nesta perspectiva que as levámos a cabo.

Como refere Moreira (2007), os usos potenciais das entrevistas qualitativas são de dois tipos: usos exploratórios e utilizações de contraste, ilustração ou aprofundamento (p. 213). No caso presente situamo-nos sobretudo no segundo tipo indicado²⁵. Efectivamente, as entrevistas realizadas tiveram uma função de contrastação, mas também de extensão da cadeia de evidência das conclusões do trabalho de investigação.

A selecção dos entrevistados, de acordo com o mesmo autor, pode-se apoiar na sua classificação em três «tipos gerais»: entrevistados-chave constituindo normalmente informantes que não dão informação directamente relacionada com os objectivos da entrevista, proporcionando sobretudo informação sobre o contexto em que se realiza o estudo; entrevistados especiais, ou seja, pessoas que possam fornecer informação relevante sobre o estudo em concreto pela função que desempenham; e entrevistados representativos constituídas por pessoas comuns provenientes de diferentes grupos de idade, profissão, etc. (pp. 215-216).

²⁵ De salientar, no entanto, que ao longo de todo o trabalho de investigação e, em particular, aquando da preparação dos estudos de caso, o investigador realizou diversas entrevistas informais de carácter exploratório, das quais destaca a realizada com a responsável pela FORINO.

Face aos objectivos do estudo e à finalidade do uso deste instrumento em concreto, considerou-se apenas pertinente, face ao fim em vista, fazer entrevistas a pessoas incluídas no segundo grupo. Assim, como entrevistados especiais foram seleccionados seis responsáveis de empresas e instituições de entre aquelas que tinham recebido maior número de formandos na componente de formação em contexto de trabalho (estágio), nos últimos anos. Assim, foi solicitado às duas instituições estudadas (IPL e FORINO) esta informação, tendo sido seleccionados três responsáveis de empresas por cada uma das instituições. Optou-se, desta forma, por seleccionar os entrevistados de forma intencional tendo por base a conveniência do investigador²⁶ e a relevância e diversidade de informação e pontos de vista que os mesmos poderão aportar ao estudo. Adicionalmente, ponderaram-se ainda aspectos de natureza prática, como a acessibilidade e a disponibilidade dos entrevistados.

Para a realização das entrevistas construímos de um modo semi-estruturado o Guião da entrevista tendo em conta, não só todo o trabalho desenvolvido nos capítulos 1, 3 e 4, mas sobretudo os resultados do inquérito submetido aos diplomados dos CET, no âmbito dos dois estudos de caso realizados. Pretendemos desta forma verificar a coincidência ou não de pontos de vistas em relação aos resultados e às evidências recolhidas ao longo do trabalho de investigação. O Guião da entrevista foi revisto seguindo um procedimento idêntico ao dos questionários, embora mais simplificado.

2.5. TRATAMENTO DOS DADOS

A análise dos dados obtidos através dos dois inquéritos por questionários realizado no âmbito dos dois estudos de caso (IPL e FORINO) foi feita através do programa SPSS 16.0 for *windows* (*Statistical Package for Social Sciences*).

De forma a facilitar a introdução dos dados foi realizada a leitura óptica dos questionários num equipamento específico. Os dados obtidos foram copiados para o SPSS, tendo-se procedido à definição, codificação e transformação, quando necessário, das variáveis.

²⁶ Ou seja, de acordo com Moreira (2007), estamos perante uma amostra por julgamento (p. 129).

Após estas operações efectuou-se a análise descritiva dos dados relativos às variáveis. Atendendo a que as variáveis em presença são todas discretas, sendo medidas por escalas nominais e ordinais, a análise descritiva de dados consistiu na análise de frequências, complementada, sempre que considerado relevante, por medidas de localização.

Adicionalmente, procedemos ao cruzamento das variáveis consideradas mais relevantes recorrendo a tabelas de contingência para avaliar em que medida o padrão de respostas observado pode ser relacionado. Para tal, usámos o teste estatístico do Qui-Quadrado. O cálculo do Qui-Quadrado da associação testa a hipótese nula de independência, relativamente a uma outra alternativa, segundo a qual as variáveis estão relacionadas.

Durante a entrevista optou-se por suscitar um juízo de concordância ou de discordância, relativamente a alguns dos resultados dos inquéritos realizados aos diplomados das duas instituições.

As entrevistas foram todas gravadas, transcritas e revistas pelos entrevistados, tendo-se de seguida procedido à análise interpretativa das mesmas e ao apuramento dos resultados.

2.6. CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO E QUALIDADE CIENTÍFICA DA INVESTIGAÇÃO

Guba & Lincoln (1981) estabeleceram uma relação entre os conceitos de credibilidade e validade da investigação qualitativa e quantitativa. Estes autores propõem em alternativa aos critérios de Validade Interna, Validade Externa, Fiabilidade e Objectividade da investigação quantitativa, a Credibilidade, a Transferibilidade, a Dependência e a Confirmabilidade na investigação qualitativa (p. 104).

No presente trabalho de investigação, sendo uma investigação de natureza qualitativa que emprega métodos e técnicas mistas, optou-se por utilizar como critérios de qualidade os propostos por McMillan & Schumacher (2005), ou seja, a validade, a subjectividade disciplinada e a extensão da informação obtida. De acordo com estes

autores, a validade na investigação qualitativa *“incluye tanto la interna (deducciones causales) como la externa (generalizabilidad) y cuestiones de objetividad y de credibilidad. La investigación cualitativa emplea diferentes suposiciones, diseños y métodos para desarrollar los conocimientos”* (p. 414), acrescentando que embora haja um acordo geral sobre a utilização de conceitos diferentes para os modelos de investigação qualitativa, o mesmo não acontece relativamente aos nomes de cada conceito e a importância relativa de cada critério.

A **validade do projecto de investigação**, de acordo com McMillan & Schumacher (2005), *“es el grado en el que las interpretaciones y los conceptos poseen «significados recíprocos» entre los participantes y el investigador”* (p. 414), ou seja, quando o investigador e os participantes estão de acordo na descrição ou na constituição dos acontecimentos e, em particular, nos significados desses acontecimentos.

No caso em concreto do presente estudo, utilizaram-se várias estratégias de recolha e análise de dados, destacando-se a utilização de vários métodos, o que permitiu a triangulação na compilação e análises dos dados, a investigação participante e a gravação e revisão das entrevistas pelos entrevistados.

Subjectividade disciplinada, segundo McMillan & Schumacher (2005), proporciona uma reflexão, ou seja, auto-observação rigorosa levada a cabo pelo investigador ao longo de todo o processo de investigação, sobre as suas opiniões, as suas preferências pessoais e as suas predisposições teóricas, recordando ao investigador que *“quien investiga forma parte de la situación, del contexto y de los fenómenos sociales que él o ella pretende comprender”* (p. 419).

De modo a controlar o impacto da subjectividade do investigador e dos seus pontos de vista, neste trabalho utilizaram-se algumas estratégias, como sejam o recurso a colegas de trabalho para discutir e analisar, quer as opções metodológicas, quer os dados preliminares, a corroboração formal dos dados iniciais através da utilização de entrevistas e a reflexão crítica efectuada pelo próprio investigador.

Já a **Extensão da informação** é um modo de garantir a autenticidade e utilidade da investigação. Muitas vezes os investigadores qualitativos fazem descrições analíticas

pormenorizadas dos fenómenos, tornando-as informativas e úteis para investigações futuras.

Conforme referem os mencionados autores, a maioria dos estudos de natureza qualitativa utilizam muitas vezes estudos de caso com os quais o investigador não pretende generalizar os resultados, mas antes *“conseguir la extensión de los descubrimientos, que permite a los demás entender situaciones similares y aplicar estas informaciones a investigaciones futuras o a situaciones prácticas. El conocimiento no se produce mediante una réplica sino mediante la preponderancia de la evidencia encontrada en estudios de caso separados a través del tiempo o en diseños cuantitativos más estructurados”* (p. 423).

Neste âmbito, os mesmos autores referem que há dez componentes *“del diseño que afectan a las extensiones lógicas (no estadísticas): la función de la investigación, la selección de los informadores, el contexto social, las estrategias de recopilación de datos, la estrategia de análisis de datos, el relato auténtico, la tipicidad, las premisas analíticas, las explicaciones alternativas, y los criterios asociados con un propósito particular de investigación”* (p. 424).

Ao longo de todo o trabalho de investigação foi dada particular atenção aos aspectos referidos, procurando-se desta forma produzir um trabalho de investigação autêntico, no âmbito do qual se produz e se difunde conhecimento acrescido relativamente a um tema emergente e de utilidade social e institucional.

2.6.1. Triangulação

A triangulação é uma técnica que provém de outros campos disciplinares e que consiste na utilização de uma variedade de técnicas e métodos na investigação. É também uma estratégia de qualidade científica nos trabalhos de investigação.

Cohen y Manion (1989) definem a triangulação como: *“El uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano”* (p. 131).

O conceito de triangulação tem as suas raízes, de acordo com Moreira (2007), na navegação marítima e na topografia, sendo utilizada para, através de pontos de referência múltiplos, localizar a posição exacta de um objecto no espaço, permitindo por esta via uma maior precisão do que aquela que seria alcançada através da aplicação de um único ponto de referência (p. 60).

Já no domínio da investigação social, apesar da aplicação do conceito de triangulação remontar às suas origens, a divulgação e expansão neste domínio fica-se a dever a Denzin (1970), que a define como a *“combinação de metodologias diferentes no estudo do mesmo fenómeno”* (p. 295). Este mesmo autor enuncia ainda quatro tipos de triangulação:

- i. **Triangulação de dados** – consiste na utilização de várias fontes de informação sobre um mesmo objecto de conhecimento, com a finalidade de comparar e contrastar a informação recolhida (Moreira, 2007, p. 61);
- ii. **Triangulação de investigadores** – ocorre quando na realização de uma investigação intervêm diversos investigadores, provenientes de distintas áreas do conhecimento ou especialistas em diferentes metodologias, que observam um mesmo objecto de estudo de diferentes pontos de vista, de acordo com a área do conhecimento em que se inserem (Moreira, 2007, p. 61);
- iii. **Triangulação teórica** – verifica-se quando se recorre ao uso de várias perspectivas ou paradigmas teóricos, implicando a consideração de todas as hipóteses que se possam formular relativamente a um mesmo problema de investigação, abarcando o maior número possível de perspectivas de análise (Moreira, 2007, p. 61; Ruiz, 2003);
- iv. **Triangulação metodológica** – compreende duas modalidades: a **triangulação intramétodo**, que se aplica quando é utilizado um único método, mas se empregam diversas técnicas de recolha e análise dos dados, ou quando se repete o método em situações e momentos distintos; e a **triangulação entre métodos** que se aplica quando são utilizados de forma combinada diferentes métodos de pesquisa na medição de uma mesma unidade de análise (Moreira, 2007, p. 62).

De acordo com Ruiz (2003), a triangulação implica muitas vezes *“un meta-análisis de replicación por el se verifican, confirman o controlan las conclusiones de un estudio cualquiera, o incluye otras, un multimétodo por el que recurre a una alternativa que garantiza la validez de un estudio demostrando que sus conclusiones no dependen del modo utilizado para recoger o analizar los datos base del estudio”* (p. 80). Ainda de acordo com este mesmo autor, a triangulação mais que um método ou uma técnica concreta, é uma estratégia metodológica, cujos objetivos são *“el enriquecimiento (por médio de la apertura a las vías de información y a los modos de la interpretación) y el control de calidad (por médio del contraste entre informaciones o interpretaciones coincidentes lo mismo que discordantes)”* (p. 82).

Como referem os diferentes autores, cada paradigma explica uma parte limitada da realidade. Portanto, reconhece-se a pluralidade de vias para se aceder à realidade social e defende-se como imprescindível, para o enriquecimento dos resultados, a complementaridade multimetodológica e multidisciplinar.

Deste modo, a triangulação é uma estratégia operacional muito utilizada para aumentar a credibilidade, a validez, a fiabilidade e o intuito dos trabalhos de investigação. Nesta mesma linha de raciocínio, Cook & Reichardt (1986) consideram que não há *“razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, cuando pueden obtener lo mejor de ambos. (...) la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones”* (pp. 40-41).

Face ao exposto, verifica-se que há uma inter-relação entre o enfoque multimetodológico e a triangulação, uma vez que a opção por uma pluralidade metodológica conduz normalmente à triangulação e esta, por sua vez, justifica muitas vezes a opção pela utilização de vários métodos, permitindo a existência de complementaridade e confluência entre métodos quantitativos e qualitativos.

De acordo com Moreira (2007), as vantagens da triangulação são várias: permite alcançar uma informação mais profunda e diversificada; os resultados do estudo de investigação adquirem um maior grau de validade; a teoria fica reforçada, em caso de ser confirmada e, caso não o seja, proporciona um maior fundamento para a sua modificação; facilita a comparação dos dados; e permite evidenciar e demonstrar que

as metodologias qualitativas e quantitativas se adequam a qualquer fase do processo de investigação social (p. 64).

Relativamente aos inconvenientes e dificuldades, o mesmo autor refere, entre outras, a dificuldade em encontrar uma unidade de observação comum que se possa aplicar aos diferentes métodos; a dificuldade em repetir a investigação; e a existência de incompatibilidade epistemológica entre alguns métodos (Moreira, 2007, p. 64). A estas poderemos ainda acrescentar a sua maior duração e dificuldade porque, entre outras coisas, obriga a um ajustamento continuado ao longo do estudo entre os métodos e os instrumentos e os meios utilizados.

No âmbito deste trabalho de investigação recorreremos, no essencial, a dois tipos de triangulação: de dados (fontes múltiplas: IPL e FORINO) e de métodos.

A triangulação de dados está patente na parte empírica do trabalho, sobretudo no capítulo 5, quando se recolhem dados através de inquérito por questionário em dois estudos de caso, analisando-se os seus resultados em separado e de seguida fazendo-se a sua comparação. Com base nestes resultados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e os resultados contrastados com os dos dois estudos de caso, permitindo por esta via triangular os resultados e criar uma cadeia de evidência nas conclusões produzidas. De notar ainda, que também se verifica uma triangulação de participantes na obtenção de dados.

A triangulação de métodos através da utilização dos dois tipos de triangulação metodológica: a triangulação intramétodo, quando se faz a replicação do método de estudo de caso com duas instituições distintas (IPL e FORINO); a triangulação entre métodos, com a utilização ao longo de todo o processo investigação de vários métodos, conforme já referido anteriormente, procurando-se por esta via desenvolver um desenho metodológico que permita responder de forma abrangente aos objectivos propostos para esta investigação.

3. A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: EVOLUÇÃO E PERSPECTIVAS NA UNIÃO EUROPEIA E EM PORTUGAL

Nas últimas décadas assistimos a profundas alterações sociais, económicas e políticas à escala planetária. A globalização da economia e dos mercados, a disseminação das tecnologias da informação e comunicação, a transformação progressiva dos sistemas produtivos tradicionais, o surgimento de empresas globais e multiculturais assentes no conhecimento, as novas alianças e organizações entre países, a emergência e crescente importância do sector dos serviços, são, entre outros, aspectos que contribuíram para as alterações referidas.

Acresce a esta realidade, a diminuição das taxas de natalidade e o aumento da esperança de vida das populações dos países desenvolvidos, com o conseqüente envelhecimento da sua população, o desemprego, o desaparecimento do conceito de emprego para toda a vida, a crescente mobilidade das pessoas e os novos fenómenos migratórios, que fazem com que os desafios que se colocam às pessoas sejam hoje muito distintos.

O Livro Branco “Ensinar e Aprender – rumo à sociedade cognitiva”, lançado em 1995, sintetizava grande parte destes aspectos, referindo que a sociedade europeia e os seus sistemas de educação e formação se iriam confrontar com três grandes tendências ou “choques motores”: o “choque da sociedade da informação”, também designada por terceira revolução industrial ou revolução informática, cujo efeito principal será a transformação de forma substancial da natureza do trabalho e da organização da produção; o “choque da mundialização” da economia e o aparecimento de um mercado global de trabalho e as suas conseqüências ao nível da competitividade e emprego; e o “choque provocado pela rápida evolução científica e tecnológica” e a conseqüente necessidade de, por um lado, a educação e a formação promoverem a cultura científica e técnica e, por outro lado, se definirem regras éticas em domínios emergentes do conhecimento (Commission Européenne, 1995).

Face às rápidas transformações sociais, económicas, tecnológicas e organizacionais a que assistimos, as questões educativas passaram a ter um papel fulcral, quer para as pessoas, quer para as organizações e para os países.

A educação e a formação deixaram de ser um “capital” que se acumulava ou adquiria antes da entrada no mercado de trabalho, normalmente no início da vida adulta e na sequência de um processo educativo sequencial e encadeado, para passar a ser algo que acompanha as pessoas ao longo de toda a sua vida, em particular, a profissional, podendo decorrer em ambientes formais, não formais ou informais.

As sociedades e os seus sistemas de educação e formação estão assim confrontadas com novas necessidades e desafios, para os quais é necessário encontrar respostas que permitam às pessoas manter os seus níveis de bem-estar e empregabilidade. A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) assume neste contexto um papel central nas políticas e nos programas, quer da UE, quer do estado português.

Face a esta realidade e tendo presente o contexto sócio-educativo português descrito de forma pormenorizada no capítulo 1, no presente capítulo, começamos por explicitar os conceitos relacionados com a educação e a formação e a sua evolução para a ALV, seguindo-se uma análise das políticas e programas europeus relacionados com estas temáticas. Por fim, é elaborada uma análise documental e comparada das políticas e programas nacionais e a sua articulação com os programas da UE.

3.1. DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Actualmente, os conceitos de educação, formação e aprendizagem ao longo da vida são muitas vezes utilizados com múltiplos significados e segundo diferentes perspectivas, de acordo com o campo disciplinar e as abordagens teóricas que os suportam.

A esta realidade junta-se o facto de serem utilizados em diferentes domínios (científico, técnico e político) e, ainda, o facto da tradução em diferentes línguas nem

sempre conduzir ao mesmo significado (Bernabeu, 2005, pp. 21-24; Pires, 2005, pp. 26-27).

Ao longo deste subcapítulo iremos explicitar estes conceitos – educação e formação – e apresentar a evolução que se registou nos últimos anos, de modo a enquadrar as medidas e os programas referidos mais adiante neste capítulo. Sempre que possível, são referidas diferentes perspectivas e abordagens, quer de autores individuais, quer de organismos de referência, nacionais e internacionais.

A utilização do conceito “sistema educativo” começa no século XIX aquando da constituição dos sistemas escolares nalguns países, derivando do termo em Latim *educere*, cujo significado é: extrair, tirar, desenvolver. Como refere Bernabeu (2005), numa perspectiva filosófica, a educação *“aparece como una acción organizada hacia unos fines en la que se ejerce una influencia intencional sobre los humanos que pretende ayudarles a realizar metas individuales y sociales”* (p. 22).

Já Dominguez (2005), tendo por base as teorias de alguns dos autores mais representativos do início da modernidade, como Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, e Herbart, refere que

“ninguna educación puede existir sin unas teorías que la sustenten, y la evolución de la humanidad nos ha ido mostrando diversos modelos. Desde mediados del siglo XVIII, los ideales de la humanidad tienen un sentido más amplio y se han elaborado de acuerdo con unos principios explícitos y más sistemáticos. La educación es un proceso natural y no artificial; es un desenvolvimiento que surge de dentro del ser, y no una imposición. Es una expansión de las fuerzas naturales que pretende el desarrollo personal y el desenvolvimiento de todas las capacidades del niño para conseguir una mayor perfección.”
(p. 62)

Muitas outras perspectivas poderiam ser apresentadas acerca do que é a educação e sobre as diferentes teorias e perspectivas que sustentam o conceito. No entanto, não cabe no âmbito deste trabalho aprofundar as questões relacionadas com a evolução e a História da Educação desde a sua génese. Com esta abordagem, pretende-se sobretudo apresentar os conceitos de “educação” e “formação” e a sua evolução para a ALV.

A educação é definida pela Comissão Interministerial para o Emprego (CIME) (2001) como um *“conjunto de acções e de influências tendentes a criar e a desenvolver no indivíduo aptidões, conhecimentos, competências, atitudes e um comportamento que visa o desenvolvimento global da sua personalidade, a sua integração na sociedade e o seu empenhamento na transformação progressiva dessa sociedade”* (p. 38), entendimento que é comumente encontrado na actualidade em muitas fontes de carácter generalista²⁷.

Efectivamente, as definições de educação do ponto de vista clássico, embora apresentem por vezes algumas diferenças, pelo facto de colocarem enfoque em alguns aspectos, coincidem no facto da educação ser um processo organizado e tendente a desenvolver na globalidade os cidadãos.

A educação é normalmente associada ao desenvolvimento integral dos indivíduos na fase inicial das suas vidas. No entanto, a necessidade, por um lado, de educar os indivíduos que não tiveram acesso à educação enquanto crianças e jovens e, por outro lado, a evolução social e tecnológica, conduziram a que nas últimas décadas do século XX²⁸ surgisse a necessidade de estender a educação a um cada vez maior número de indivíduos, a qual poderá ocorrer, como veremos mais adiante, em diferentes contextos e ambientes.

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre “Educação para o século XXI, Educação – Um tesouro a descobrir”, realizado em 1996 por uma equipa técnica liderada por Jacques Delors, refere que *“à educação cabe fornecer, de algum modo,*

²⁷ No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a educação é entendida como *“aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didáctica, ensino”* (p. 1427), enquanto que a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira se refere a educação como *“acção ou efeito de educar, de formar uma criança, uma pessoa, de desenvolver as suas faculdade físicas, morais, intelectuais”*; *“Constituem a educação todos os processos conscientemente adoptados por uma dada sociedade para realizar nos indivíduos os ideais que são aprovados pelo agregado social a que eles pertencem...”*; *“Educar – desenvolver as faculdades físicas, intelectuais, morais; criar; ministrar educação”* (em Pires, 2005, p. 27).

²⁸ No início da década de setenta do século passado surge uma diversidade de conceitos sobre política educativa, que tinham como base um denominador comum: o princípio da aprendizagem como actividade a exercer ao longo da vida. Como refere Kallen (1996), *“a ideia em si, de que a vida e a aprendizagem avançam – ou deveriam avançar – a par e passo, não era nova, remontando aos primeiros textos conhecidos que orientam a humanidade”* (p.17), referindo mais à frente que no século XIX surgiu nos países escandinavos a educação de adultos em ambientes não escolares, a qual tinha por base sobretudo razões de carácter cultural e social, e não a preparação de adultos para o desempenho de tarefas relacionadas com o trabalho. No entanto, só bastante mais tarde as principais organizações intergovernamentais (Conselho da Europa, UNESCO e OCDE) desenvolveram, de forma paralela, o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Destas, destaca-se o conceito de educação permanente introduzido pelo Conselho da Europa em 1966, considerada como um *“conceito fundamentalmente novo e abrangente ... um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas de jovens e adultos, no âmbito da educação da nova sociedade europeia”* (em Kallen, 1996, p.18).

os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo, tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 2005, p. 89). Esta imagem e esta associação a instrumentos de outras épocas colocam em evidência os desafios com que a educação e a formação se confrontam neste início de século e milénio.

Segundo o mesmo Relatório²⁹, a educação

“deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as precedentes.” (pp. 89-90)

No entanto, como os próprios autores do Relatório constataam, o ensino formal orienta-se sobretudo para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*. Ora, esta Comissão defende que as quatro aprendizagens fundamentais referidas devem ser objecto de igual atenção por parte do ensino estruturado, de modo a *“que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, tanto no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade”*, defendendo uma nova concepção que vá para além *“da visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem económica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser”* (p. 90).

Verifica-se, deste modo, que há um alargamento evidente do conceito de educação neste Relatório realizado para a UNESCO, ao ampliar e explicitar de forma detalhada o que deverá ser a educação do século XXI. Ao referir que se trata de uma experiência global, no sentido em que pode ocorrer em contextos diversos e sobre múltiplas formas ao longo da vida, e que se destina ao indivíduo enquanto pessoa e enquanto

²⁹ Como salienta Carneiro (2000), neste documento é dada primazia à vertente do *Aprender* relativamente ao *Ensinar*, considerando, no entanto, que a inovação mais significativa se relaciona com o *“ênfase posto numa aprendizagem que tem lugar pela vida fora, dito de outro modo, com a vida e fazendo do viver uma experiência com sentido e perpassada de plenitude cultural”* (p. 71).

agente social, o Relatório colocou em destaque aspectos fundamentais e cruciais para as sociedades actuais.

Associados à educação aparecem cada vez mais os termos “formação” e “formação profissional”. Importa pois explicitar estes conceitos e perceber a sua relação. O conceito de formação é definido pela CIME (2001) como um *“conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo da actividade económica”* (p. 43). Esta mesma Comissão considera que não há distinção entre os conceitos de formação e formação profissional (FP).

Esta visão de que a FP é sinónimo de formação é claramente contrariada por Patrício (2006). Para este autor, a *“Educação é o processo de hominização do ser humano, na universalidade do género humano, tornado processo de personalização na singularidade de cada homem”* enquanto que a

“Formação é o processo que conduz à doação da Forma ou apropriação da Forma. Ora a Forma é, propriamente, a essência, o ser, de toda a entidade. Formar o ser humano é, assim, dar-lhe ou propiciar-lhe a apropriação da sua Forma, ou seja, da sua Essência, do ser que é, inconfundível com qualquer outro. Vemos, a esta luz, que quando as autoridades e instâncias institucionais europeias, e atrás delas as nacionais, nos falam de Formação Profissional utilizando elipticamente o termo Formação cometem, e induzem-nos todos a cometer, um grave erro. Porque Formação pode ser sinónimo de Educação, ou Paideia; mas nunca o será de Formação Profissional. Este erro é uma redução da real ideia de Formação, uma degradação desta ideia, pois a Formação do ser humano enquanto tal é incomensurável com a Formação Profissional. Uma coisa é preparar o homem, cuidar do homem, para ser homem, outra é prepará-lo para o exercício de uma actividade profissional.” (p. 86)

Para Goldstein & Gessner, a FP é entendida como *“a aquisição sistemática de competências, normas, conceitos ou atitudes que origina um desempenho melhorado em contexto profissional”* (em Cruz, 1998, p. 11).

Também Sarramona (2002a) considera que no mundo laboral entende-se por formação *“la preparación para poder realizar un trabajo con los requisitos pertinentes*

de calidad”, referindo que se pode falar de formação inicial e de formação contínua ou continuada: a primeira, *“la preparación básica para acceder a un ámbito concreto del mundo laboral; tal formación la suele proporcionar el sistema educativo formal, sea bajo la denominación de «formación profesional», sea bajo la forma de una titulación universitaria de carácter profesional”*; já quanto à segunda, a formação contínua, *“es la que se adquiere en el mismo ámbito laboral y su finalidad va más bien dirigida a la preparación para el ejercicio de un puesto de trabajo concreto o para actualizar las competencias laborales”* (p. 19).

Cardim (2005) define FP como sendo *“constituída pelas intervenções escolares e extra-escolares, que visam: a preparação inicial, de jovens e adultos (activos ou não), para o exercício de qualquer profissão qualificada ou técnica, de nível não superior; o aperfeiçoamento dos activos de todos os níveis de qualificação profissional e responsabilidade”* (p. 22), referindo que

“ao precisar exactamente o âmbito e o nível a que a intervenção da formação profissional se realiza identificam-se, como seus objectos essenciais, a preparação inicial, em princípio prévia à integração de pessoal para estratos intermédios da «pirâmide de qualificação» e, também, a formação contínua de pessoal já activo, incluindo-se aqui os dirigentes e técnicos superiores, através de cursos de aperfeiçoamento realizados durante a vida profissional.” (p. 23)

Estamos assim, no essencial, perante duas modalidades de FP³⁰: a formação inicial³¹, que pode ser de base³² ou de especialização profissional³³; e a formação contínua³⁴,

³⁰ Muitas vezes, a FP é antecedida por duas outras modalidades, a sensibilização e a formação pré-profissional, com a finalidade de despertar o interesse e facilitar a escolha da área profissional.

³¹ *“Formação que visa a aquisição das capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício duma profissão. É o primeiro programa de formação que habilita ao desempenho das tarefas que constituem uma função ou profissão”* (CIME, 2001, p. 46).

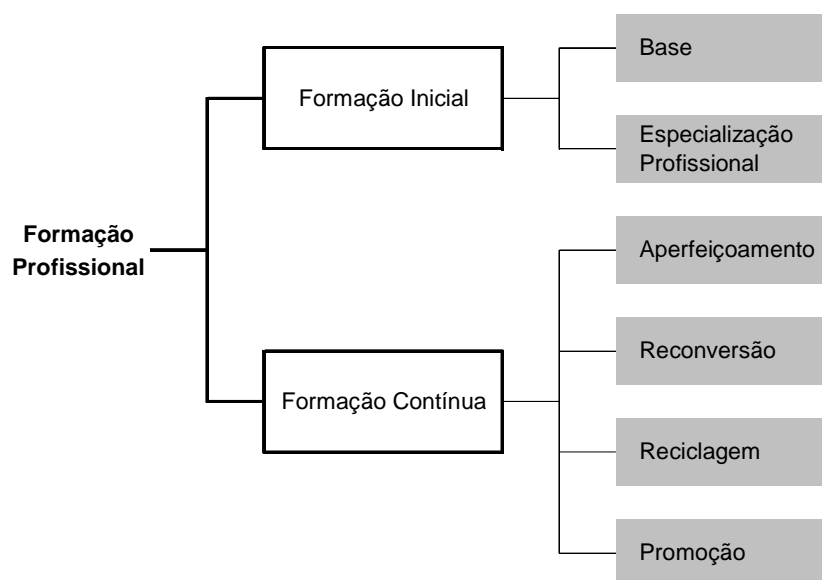
³² *“Formação que visa a aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício duma profissão ou grupo de profissões com vista a uma especialização posterior ou à ocupação imediata de um posto de trabalho”* (CIME, 2001, p. 50).

³³ *“Modalidade de formação que visa reforçar, desenvolver e aprofundar capacidades, atitudes e formas de comportamento ou conhecimentos adquiridos durante a formação profissional inicial, necessários ao melhor desempenho de certas tarefas profissionais”* (CIME, 2001, p. 41).

³⁴ *“Formação que engloba todos os processos formativos organizados e institucionalizados subsequentes à formação profissional inicial com vista a permitir uma adaptação às transformações tecnológicas e técnicas, favorecer a promoção social dos indivíduos, bem como permitir a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, económico e social”* (CIME, 2001, p. 44).

que inclui o aperfeiçoamento³⁵, a reconversão³⁶, a reciclagem³⁷ e a promoção³⁸ (Cruz, 1998; CIME, 2001).

Figura 3.1 – Modalidades de formação profissional



Fonte: Elaboração própria.

Todas estas vertentes da FP, abordadas numa perspectiva eminentemente funcionalista, colocam em evidência, por um lado, a pluralidade de contextos onde a formação profissional se torna necessária e, por outro lado, as suas diferentes finalidades.

No entanto, estes conceitos e definições relacionados com a FP, ainda muito utilizados actualmente, terão tendência, com a evolução da sociedade, a diluírem-se. Efectivamente, já em 1995, como forma de dar resposta aos “choques motores”, anteriormente referidos neste capítulo, o Livro Branco³⁹ propunha duas respostas

³⁵ “Formação que se segue à formação profissional inicial e que visa complementar e melhorar conhecimentos, capacidades, práticas, atitudes e formas de comportamento, no âmbito da profissão exercida” (CIME, 2001, p. 25).

³⁶ “Modalidade de formação ... que visa dar uma qualificação diferente da já possuída, para exercer uma nova actividade profissional. Pode implicar uma formação profissional de base seguida de especialização” (CIME, 2001, p. 62).

³⁷ “Modalidade de formação que visa a actualização ou aquisição dos conhecimentos, capacidades e atitudes dentro da mesma profissão, devido, nomeadamente, aos progressos científicos e tecnológicos” (CIME, 2001, p. 61).

³⁸ “Formação que visa dar um nível de qualificação mais elevado no escalonamento hierárquico profissional” (CIME, 2001, p. 60).

³⁹ Apesar de constituir uma obra de referência, o Livro Branco foi alvo de bastantes críticas e de acesa discussão e debate, quer a nível nacional, quer internacional, em virtude de, segundo alguns autores e instituições, subordinar as questões da educação à lógica económica e de mercado, através da transmissão de uma visão funcionalista e

através da educação e formação: a primeira assentava na revalorização da cultura geral, enquanto instrumento fundamental para que as pessoas compreendam, interpretem e se adaptem a um maior fluxo de informação e a situações mais complexas e imprevisíveis, adquirindo por esta via uma maior capacidade de adaptação às alterações na economia e no emprego; a segunda consistia no desenvolvimento da aptidão para o emprego através, por um lado, do estímulo à mobilidade, quer dos estudantes tradicionais, quer dos trabalhadores, e, por outro lado, do acesso à formação ao longo de toda a vida e a mecanismos que permitissem validar e certificar os conhecimentos e competências.

Alguns anos mais tarde, em 2003, também o Banco Mundial, no seu relatório *Aprendizaje Permanente en la Economía Global del Conocimiento*, referia que

“los desafíos que enfrentan los sistemas de formación y capacitación de los países en desarrollo y las economías en transición son inmensos. La tarea consiste en elevar el nivel de logros del estudiante en las habilidades básicas de lenguaje, matemáticas y ciencias y, al mismo tiempo, dotarlo de nuevas habilidades y competencias. Todo esto lo tienen que realizar para una mayor cantidad de estudiantes con diferentes antecedentes, experiencia, grados de motivación y preferencias. Para lograr estas metas se requiere un cambio fundamental en la forma como se adquiere el aprendizaje, así como en la relación entre estudiante y profesor.” (p. 24)

Como refere Pires (2005), numa perspectiva clássica e tradicional, *“a aceção geral de educação tanto se pode referir à acção educativa, ao processo organizado por instâncias exteriores à pessoa, no sentido do desenvolvimento das suas capacidades, potencialidades, conhecimentos, atitudes, etc., dizendo quase sempre respeito ao ser humano enquanto criança ou jovem”*. Pelo contrário, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, a educação deve *“ser entendida de forma mais abrangente, não se limitando às instâncias externas, ao período inicial da vida do ser humano, nem aos contextos formais onde tradicionalmente se realiza”* (p. 27).

instrumental da educação. Canário (1996) espelha bem esta realidade ao referir que o Livro Branco *“traduz uma sobre-determinação dos problemas da educação por uma lógica económica, e tendencialmente reduz a formação à formação profissional, tendendo a subordinar a formação profissional à lógica económica, em particular à lógica de mercado”* (p. 52), referindo mais à frente que a própria Comissão Europeia e o Comité das Regiões reconheceram a excessiva tónica funcionalista que o documento transmite relativamente à educação.

Desta forma e em contraposição ao defendido por Patrício, muitos autores, à semelhança do que acontece com a CIME, referem que no mundo actual, a distinção entre a educação, a formação e a formação profissional é cada vez mais ténue. Os conceitos tendem a confundir-se e a fundirem-se.

Como referem Hager & Laurent (1990), *“a distinção entre os dois conceitos teve pertinência enquanto as formas de trabalho estiveram dominadas pelos modelos taylorista e fordista”*. Efectivamente, a competitividade, as tecnologias da informação e comunicação, a redução dos níveis hierárquicos, a rápida evolução tecnológica, a necessidade de trabalhadores com maiores níveis de autonomia, criatividade, flexibilidade e adaptação, obrigam, de forma permanente, à transmissão de competências ligadas ao “saber fazer”, mas também o desenvolvimento de conhecimentos, valores, capacidade de compreensão e de intervenção crítica que, tradicionalmente, são objecto da educação. Esta realidade leva a que estes autores concluam que o termo “formação profissional”, quando associado às actuais complexidades organizacionais, significa de facto “educação”, *“pelo que consideram não haver qualquer vantagem em distinguir os dois termos”* (em Cruz, 1998, p. 26).

Também Pedrosa (2006) refere a importância de se ligar a educação à FP, numa perspectiva de cadeia educativa com cinco elos: *“a educação pré-escolar; a educação composta pelos primeiros 9 ou 10 anos de escolaridade; a educação geral e o ensino profissional; a educação superior e terciária; a educação de adultos ou educação contínua”* (p. 31), salientando que a escolha adequada é *“inserir a Formação Profissional numa rede diversificada de ofertas que ofereçam alternativas reais para realizar um percurso continuado de aprendizagem, ao longo da vida”* (p. 31). Mais adiante sintetiza a sua reflexão, referindo que *“a Educação e a Formação têm que ser pensadas para servir e responder a todos e a cada um dos cidadãos, individualmente. Por isso, a diversidade que não exclui nem discrimina deve ser cultivada em todos os ciclos de estudo, numa cadeia educativa em que os elos sejam sistematicamente monitorizados e reforçados”* (p. 33).

A perspectiva apresentada por estes últimos autores vai ao encontro do defendido pela equipa liderada por Delors no relatório “Educação para o século XXI, Educação – Um tesouro a descobrir”, realizado para a UNESCO em 1996 e já referido anteriormente neste capítulo.

No mesmo sentido está também a designação utilizada a nível europeu pelo *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP) - *vocational education and training*⁴⁰ (VET) – ou seja, em língua portuguesa, educação e formação profissional, designação consentânea com o que tem sido referido anteriormente.

À educação e à formação aparecem normalmente associados a outros dois conceitos: “qualificação” e “competência” Como refere Carneiro (2007a), *“a educação e a qualificação de um indivíduo revela os ‘certificados’ obtidos. A sua capacidade de realização de actividades ou de resolução de problemas em determinadas situações revelará a sua competência”* (p. 1).

De acordo com Sarramona (2006a), a generalização do conceito de competência ocorreu a todos os níveis do sistema educativo, *“habiendo penetrado con fuerza y actualmente se puede afirmar que estamos delante de una ‘corriente educativa’ en el ámbito internacional, lo cual no excluye que haya una amplia diversidad de criterios por lo que se refiere a la interpretación de qué son competencias”* (p. 188). Ainda de acordo com este autor, *“en terminología inglesa se habla de performance para hacer referencia a una actividad concreta, de carácter observable y medible, mientras que la competencia seria más bien una capacidad (capability) o disposición que se manifiesta a través de las acciones pero que incluye las tres dimensiones señaladas de saber, saber hacer y actitudes”* (p. 189).

Mulder, Weigel & Collings (2008) entendem o conceito de competência *“como la capacidad para llevar a cabo y usar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que están integradas en el repertorio profesional del individuo”* considerando que as medidas *“con respecto al desarrollo continuo que incluyen al alumnado y a los titulados desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida”* (p. 18).

O CEDEFOP (2008) define qualificação como o *“resultado formal (certificado, título ou diploma) dum processo de avaliação e validação alcançado quando um organismo competente determina que um indivíduo possui os resultados da aprendizagem fixados por normas pré-definidas e/ou possui as competências necessárias para exercer uma profissão num domínio específico de actividade”* (p. 147), e competência

⁴⁰ Definida pelo CEDEFOP (2004) como *“Education and training which aims to equip people with skills and competences that can be used on the labor market”* (p. 85).

como a “*capacidade de mobilizar os resultados da aprendizagem de forma apropriada num contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional)*” (p. 49).

Adicionalmente, este organismo faz a distinção entre competências de base, ou seja, as capacidades requeridas para viver e evoluir na sociedade contemporânea (saber ouvir, falar, ler, escrever e calcular), e as novas competências de base, ou seja, as competências relacionadas com as tecnologias de informação e comunicação, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empreendedor e comportamentos sociais, as quais, no seu conjunto e de forma integrada, dão origem às competências-chave ou competências essenciais⁴¹ (CEDEFOP, 2008).

Já a OCDE, no âmbito do projecto DeSeCo (*Definición y Selección de Competencias*) classifica as competências-chave em 3 categorias amplas: usar as ferramentas de forma interactiva; interactuar com grupos heterogéneos; e actuar de forma autónoma (OCDE, 2005, p. 4)

Apesar do referido no contexto da UE e da OCDE, emergiram perspectivas diferenciadas sobre o conceito de competência e as suas relações com o indivíduo, com a aprendizagem, com o trabalho e com a economia, no âmbito das diferentes áreas disciplinares. No entanto, como refere Carneiro (2007a), é possível sintetizar os pontos de convergência e de operacionalização deste conceito,

“- A competência manifesta-se em acções. A sua mobilização, estruturação, e desenvolvimento é indissociável de uma actividade ou finalidade;

- A competência é apresentada como uma constatação de desempenho, de cumprimento de resultados ou de resolução de problemas. Pressupõe uma finalidade (...). Não significa apenas saber fazer mas também saber o que fazer e como fazer para um determinado fim ou para fins variados;

- O seu resultado pode ser demonstrado, reconhecido, validado e certificado e deve permitir demonstrar os recursos mobilizados;

⁴¹ Em língua portuguesa aparecem referidas das duas formas nos documentos oficiais da UE.

- A competência é contextual, o que significa que se estrutura e desenvolve em função das situações específicas ou de um conjunto de situações similares pressupondo a sua transferibilidade.”(pp. 7-8)

A propósito da evolução registada na dicotomia educação-trabalho, Santos (2006) tem subjacente o conceito de competência, ao referir que

“a educação deixa de ser exclusivamente transmissão de cultura, formação do carácter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direcção da sociedade, acessível a poucos, para passar a ser também educação para o trabalho e ensino de conhecimentos utilitários e de aptidões técnicas especializadas, aberta à generalidade dos cidadãos; por sua vez, o trabalho evoluiu do simples uso da força física no manuseio dos meios de produção, para passar a incluir também o trabalho intelectual qualificado, produto de uma formação profissional.

Consequentemente, educação e trabalho cindiram-se: a educação, em cultura geral e formação profissional ...; o trabalho, em trabalho qualificado e não qualificado. Emerge, assim, a importância crescente da formação profissional, na sua ligação estreita ao trabalho qualificado, tendência esta acentuada no contexto da Sociedade do Conhecimento para que temos vindo a caminhar em passos largos.”(p. 69)

O mesmo autor propõe uma nova abordagem para o ensino superior centrada

“nas competências – capacidades, valores e atitudes – a serem adquiridas pelos formandos e em que exista uma multiplicidade de percursos para atingir os objectivos da formação, que poderão passar por uma via única ou por vias múltiplas, ser mono-etápicas ou intermitentes, permitindo em todos os casos a possibilidade de acumulação de créditos, em termos de formação acreditada, numa perspectiva de formação ao longo da vida.”(p. 76)

Esta perspectiva, apresentada pelo autor num contexto de ensino superior, é igualmente válida para contextos de ensino não superior. Neste contexto assumem particular importância os trabalhos desenvolvidos no âmbito dos Processo de Bolonha (educação superior) e Copenhaga (educação e formação profissional) referidos mais à frente neste capítulo.

Adicionalmente, há que ter em conta que as aprendizagens, em particular da população adulta, também são feitas à margem dos contextos formais de educação e formação. Actualmente, como refere Pires (2005), a aprendizagem

“é um conceito que ultrapassa a aprendizagem realizada em contextos formais (balizada por instituições, programas e objectivos predeterminados); significa a aprendizagem em sentido lato, que pode ocorrer em qualquer tempo ou momento da vida da pessoa. Não é limitável a tempos/espacos/finalidades específicas. Pode ter um carácter intencional ou espontâneo, sistemático ou aleatório...”

“O alargamento da perspectiva tradicional de educação e de formação para além dos espacos/tempos formais coincide com a atribuição de maior relevância ao conceito de aprendizagem ao longo da vida.” (p. 30)

Como refere Canário (2007),

“a utilização cada vez mais frequente, na literatura técnica, política e científica da expressão «educação/formação» representa de forma sintomática um esbatimento e fluidez dos diversos tipos de fronteiras (institucionais, temporais, etárias, etc.) que têm separado a educação escolar e não escolar, formal e não formal, a educação e o trabalho, a educação e o emprego, a educação e o lazer. Vivemos, hoje, no tempo da «Aprendizagem ao Longo da Vida», uma espécie de concretização dos ideais do movimento da Educação Permanente ... e num contexto em que desapareceu da linha de horizonte a perspectiva do pleno emprego.” (p. 258)

Face a esta realidade, desenvolveram-se em Portugal, ao longo dos últimos anos, um conjunto de acções com o objectivo de estudar, debater e analisar as implicações que a globalização e a economia baseada no conhecimento traziam aos sistemas de educação e formação. Neste âmbito, importa destacar os seminários⁴² e as publicações promovidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a “Carta Magna da Educação e Formação ao Longo da Vida”, elaborada no âmbito do Ano da

⁴² Entre estes referem-se: “A Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000” realizado em 2 e 3 de Novembro de 1992; “Educar e Formar ao Longo da Vida” realizado em 20 de Novembro de 1996, no âmbito do Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida; “Educação, Competitividade e Cidadania” realizado em Março de 2001; “As Bases da Educação” realizado em 16 e 30 de Outubro de 2003; “Educação, Economia e Sociedade” realizado em 20 de Julho de 2005; “Políticas de Educação/Formação: Estratégias e Práticas” realizado em 7 de Fevereiro de 2006; “Debate Nacional de Educação” realizado ao longo de oito meses, entre 21 de Maio de 2006 e 22 de Janeiro de 2007, na sequência de uma deliberação da Assembleia da República Portuguesa a propósito dos vinte anos da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Educação e Formação ao Longo da Vida, por uma Comissão Nacional liderada por Veiga Simão, e o estudo “O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades”, dirigido e coordenado por Roberto Carneiro.

Estes dois últimos trabalhos são particularmente significativos no que se refere aos desafios que se colocam à educação e formação neste início de século e milénio. A este propósito, Simão, Jorge, Costa et al. (1998) referem que

“os fenómenos de mudança não podem ser ignorados pela educação e formação, porquanto educar não é preparar as novas gerações para a estabilidade, mas para acompanharem o fluir do tempo. Por isso, o grande desafio dos sistemas educativos e formativos é o de se assumirem em reforma permanente, na medida a que tendem a responder à previsão de desenvolvimentos futuros.

Neste quadro de pensamento, a educação e a formação devem, em permanência, ser concebidas e realizadas em resposta a «indicadores de qualidade» inerentes ao acto de criação, seja ela científica, literária, artística ou educativa, os quais exigem: o domínio de materiais evanescentes expresso no software da sociedade de informação; a rapidez de associação e agilidade de pensamento; a economia da narração, quando necessário; a exactidão da linguagem e a precisão dos conceitos; a individualização na observação científica e cultural libertadora da homogeneização; a gestão da multiplicidade como resultado do esforço de encarar conjuntamente os diferentes saberes e códigos; uma visão plural e multifacetada do conhecimento e a negação do texto único; a capacidade de articulação inteligente entre métodos e conteúdos, com rejeição de aproximações ou compartimentação.”(p. 384)

Um pouco mais à frente no mesmo documento, são abordados os desafios do binómio educação-formação face às sucessivas e rápidas transformações que ocorrem na actualidade aos mais diversos níveis, referindo os autores que *“este processo de renovação constante e vertiginoso coloca novos e grandes desafios à educação, obrigando-a a preparar as novas gerações para gerirem criativamente esta mudança”* (p. 385). Efectivamente, a FP passa a ser potenciada por outros factores, que não só a evolução científica e tecnológica. Em particular, destacam a nova realidade empresarial e a globalização das suas actividades, com crescentes níveis de exigência, competição e interdependência, pelo que segundo estes autores,

“em matéria de formação profissional, deixou de haver referências fixas, pois o desafio passou a ser o de preparar o indivíduo para uma elevada capacidade de adaptação a novas situações profissionais que, inexoravelmente, acabarão por surgir no percurso de vida de cada um.

É que, em relação ao mesmo indivíduo, as situações de qualificado e de não qualificado sucedem-se no tempo, fazendo salientar a conveniência de adoptar um processo de formação profissional contínuo e articulado desde o seu início.

... em cada momento, a competência profissional representa um inteligente e dinâmico encontro entre o saber académico com um saber fazer constantemente apurado pela experiência profissional, na certeza de que um e outro convergem num saber estar traduzido numa boa relação com o trabalho.

Mas o grau de aleatoriedade desse trabalho, face ao ritmo de mudança das situações profissionais, implica que o saber estar tem de revestir o significado constante do saber evoluir.

Daí que surja a necessidade de uma nova visão estratégica, orientada pela intenção de uma articulação constante entre a educação e formação, encarando-as numa perspectiva conjunta e assumindo as consequências organizacionais e programáticas daí decorrentes.

Para cada indivíduo, essa visão estratégica assegura a expectativa de uma acção educativa e formativa com carácter de continuidade, num horizonte temporal que se estende do berço até ao termo da vida activa.” (p. 385)

Também Carneiro (2000), na síntese do estudo anteriormente referido, enumera sete prioridades para a política pública, entre as quais se encontra o *“desenvolvimento de um plano vigoroso de Educação ao Longo da Vida que permita requalificar o stock de portugueses adultos e activos por forma a atingirem um nível médio de saberes certificados semelhante ao dos seus pares nos países europeus mais avançados”* (p. 67). Ainda no mesmo documento é referido que

“um entendimento aberto das prioridades de formação ao longo da vida passará a englobar, pelo menos, três dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano e da realização cidadã que lhe está inexoravelmente agregada:

1. *Desenvolvimento pessoal e cultural – relevante para a busca do sentido, a plenitude espiritual e a «viagem interior» de uma personalidade em constante descoberta.*

2. *Desenvolvimento social e comunitário – relevante para a sustentação de um projecto de cidadania activa, para objectivos de participação e de intervenção social.*

3. *Desenvolvimento social e empregabilidade – relevante para a produção, o empreendedorismo, a satisfação profissional, o bem-estar material e a realização económica.”*(pp. 73-74)

Apesar de já terem alguns anos, os dois trabalhos anteriormente citados mantêm muita actualidade, como se constata a partir das conclusões do Debate Nacional de Educação, realizado em 2006 e 2007. Efectivamente, no relatório final apresentado pelo CNE são referidas onze propostas para melhorar a educação em Portugal, entre as quais se destaca a nona⁴³: *“Adoptar o paradigma da aprendizagem ao longo da vida como uma nova orientação central para o desenvolvimento dos sistemas educativos e para o desenvolvimento social”*.

Efectivamente, como constata Lourtie (2007), num dos seminários realizados no âmbito do Debate Nacional de Educação, apesar de terem passado onze anos da Carta Magna, a

“Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) não está «entranhada» na nossa cultura escolar. Não significa que não se aprenda ao longo da vida, como noutras culturas em que essas aprendizagens são valorizadas e reconhecidas. Mas significa que a nossa tradição é de uma escola que ignora os conhecimentos e competências que não sejam adquiridos em ambiente escolar estruturado. As mudanças estão a acontecer, mas são lentas e deparam com resistências e incompreensões.”(p. 105)

⁴³ As restantes dez propostas são: “1. Conceder especial atenção à educação das crianças (do nascimento aos 11 anos), dentro de uma política social global e não apenas escolar; 2. Mobilizar as escolas, as comunidades locais e todos os seus recursos para prevenir o abandono escolar precoce (compromissos sociais para a qualificação); 3. Melhorar os níveis de aprendizagem da generalidade dos alunos e as suas competências; 4. Fomentar a escolarização universal de nível secundário e melhorar a procura de ensino superior; 5. Fazer da educação de cada um e de todos os cidadãos (do nascimento à morte) o cerne do desenvolvimento social, com base nas potencialidades de cada comunidade local; 6. Reordenar o edifício administrativo escolar para que haja uma real autonomia, para que haja uma efectiva descentralização e uma assunção inequívoca de responsabilidades no plano local e ainda para que a administração central se dedique a novas e específicas missões; 7. Criar padrões de qualidade para o desempenho das instituições educativas, estabelecer rigorosos mecanismos de acompanhamento e avaliação, divulgar as melhores práticas; 8. Focar a missão das escolas no que se refere à educação, ao ensino e à aprendizagem, melhorar os resultados escolares e esclarecer as condições em que as escolas podem cumprir outras missões complementares; 10. Melhorar a qualidade do ensino superior e da investigação científica e tecnológica; 11. A Lei de Bases do Sistema Educativo e a sua evolução”(Azevedo e tal., 2007, pp. 141-168).

Muitos outros autores chamam a atenção para a necessidade de reorientar e recentrar os conceitos de educação e formação para um contexto de aprendizagem ao longo da vida. Como referem Almeida & Vieira (2006),

“o conceito de educação tende a ampliar-se e a adquirir um âmbito mais abrangente que extravasa, em muito, as fronteiras estritas da educação inicial, formal, de base escolar e dirigida a crianças e jovens. Erigido no discurso político como um imperativo de modernização e competitividade económica das sociedades e como ingrediente de acesso à sociedade do conhecimento, o conceito de aprendizagem ao longo da vida confere, obviamente, uma nova relevância à questão da educação de adultos.”(p. 47).

Adicionalmente, como refere Blázquez (2002), a *“promoción y desarrollo personal que supone la ciencia y la cultura, desde los planteamientos actuales, debe extenderse a todas las personas, no debe ser patrimonio de ninguna casta ni de ninguna edad, por lo que hay que procurar que los citados bienes culturales lleguen a todos los mayores”* (p. 92).

Também Martins (2000) refere que *“uma nova visão da escola e da comunidade educativa que surge e se consolida. A educação deixa, assim, de ser um momento na vida das pessoas, para passar a ser um desafio permanente”* (p. 15), realçando que a *“sociedade educativa pressupõe o paradigma da educação e formação permanentes, como gerador de capacidade de adaptação para resposta aos riscos da modernidade e da inovação. A educação tornou-se assim, um factor de coesão, de integração e de criação de competências múltiplas com capacidade de adaptação, sobrepondo-se à lógica de mera reprodução de estruturas fechadas e corporativas”* (p. 19).

Já Pires (2005) salienta que *“a aprendizagem ultrapassa os limites espaço-temporais das instituições tradicionais de educação/formação (escolas, centros de formação, universidades, ...), e desenvolve-se ao longo da vida activa, para além dos espaços/tempos formalizados. Diversificam-se os contextos e os processos de aprendizagem e reconhece-se a emergência da Sociedade do Conhecimento, marcada por novas formas de produzir, utilizar e difundir o conhecimento”* (p. 44).

Efectivamente, é cada vez mais imperioso que a educação e a formação extravasem as suas áreas de intervenção tradicionais, para passarem a ser algo dinâmico que acompanha as pessoas, do início ao fim da sua vida, num percurso contínuo de

aprendizagem, em que todas as ocasiões e contextos permitem aprofundar e enriquecer os conhecimentos anteriores.

Estamos assim perante o conceito de aprendizagem ao longo da vida⁴⁴, ou, em língua inglesa, de *Lifelong Learning*, definido pela CIME (2001) como um “*sistema global de educação/formação em que se integram todos os tipos e níveis de educação – pré-escolar, escolar, extra-escolar e qualquer outro tipo de educação não formal – constituindo um processo de longo prazo que se desenvolve durante toda a vida*” (p. 25) e pelo CEDEFOP⁴⁵ (2004) como “*All learning activity throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and/or qualifications for personal, social and/or qualifications reasons*” (p. 102).

Por “*all learning activity throughout life*” entende-se: a aprendizagem formal e intencional, ou seja, aquela que é tradicionalmente disponibilizada por um estabelecimento de ensino ou de formação, que se encontra estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos) e conduz a uma certificação; a aprendizagem não formal, ou seja, as actividades intencionais e planeadas (em termos de objectivos, duração e recursos), mas que não conduzem normalmente a qualquer certificação, decorrendo normalmente fora dos estabelecimentos de ensino e formação; e a aprendizagem informal, ou seja, aquela que resulta das actividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família e o lazer, não estando normalmente estruturada nem associada a qualquer tipo de certificação. (CIME, 2001; CEDEFOP, 2004; Bernabeu, 2005; Correia & Mesquita, 2006)

Como refere Longworth (2005), “*el aprendizaje a lo largo de la vida ya no es simplemente un aspecto de la educación y la formación; ha de convertirse en el principio rector de la oferta y la participación en todo el continuo de los contextos de*

⁴⁴ No presente trabalho optou-se por utilizar a designação “Aprendizagem ao Longo da Vida”, embora vários autores utilizem a designação “Educação e Formação ao Longo da Vida”. A opção por utilizar o termo Aprendizagem em alternativa a Educação e Formação fica a dever-se, no essencial, por um lado, ao facto do termo Aprendizagem ser mais abrangente e amplo, que tanto pode ocorrer em contextos formais, como não formais e informais, sem restrições de tempo e lugar, podendo ser intencional ou não, e por outro lado, ao facto de ser a designação mais utilizada a nível internacional.

⁴⁵ A definição do CEDEFOP corresponde à definição apresentada na Comunicação “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” produzida em 2001 pela Comissão das Comunidades Europeias em resultado do processo de consulta efectuado sobre o “Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida”. No âmbito deste processo de consulta, a definição apresentada inicialmente no Memorando foi objecto de algumas reservas por ter uma tónica excessiva nas dimensões do emprego e do mercado de trabalho, tendo sido redefinida tendo em conta “*quatro objectivos que se reforçam mutuamente: a realização pessoal, a cidadania activa, a inclusão social e a empregabilidade/adaptabilidade*” (p. 10).

aprendizaje. Todos los que viven en Europa, sin excepción, deben tener las mismas oportunidades para ajustarse a las exigencias del cambio social y económico” (p. 30).

Em síntese, a partir das definições de ALV, conclui-se que os conhecimentos, as qualificações e as competências não são vistas apenas de um prisma funcionalista e economicista, mas antes numa perspectiva social e global de valorização permanente da pessoa enquanto ser que pensa e vive em sociedade. Estamos assim perante um conceito que extravasa as áreas de actuação clássicas da educação e formação, que não sendo totalmente novo, tem vindo a ter nos últimos anos uma importância crescente. Esta realidade coloca novos desafios, quer para as pessoas, quer para os sistemas de ensino e formação, sendo necessário encontrar respostas diversificadas.

Neste âmbito, quer a UE, quer o estado português, colocaram em marcha um conjunto vasto de programas tendo em vista responder aos desafios colocados pelo paradigma da Aprendizagem ao Longo de toda a Vida.

3.2. AS POLÍTICAS E AS ACÇÕES DA UNIÃO EUROPEIA: A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A publicação do Livro Branco “Ensinar e Aprender – rumo à sociedade cognitiva” em 1995 e a Decisão⁴⁶ de proclamar o ano de 1996 como “Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida”, constituíram, entre outros, marcos importantes nas políticas europeias nos domínios da educação e formação, tendo sido de grande importância para o despertar de consciências e para alertar para a necessidade da aprendizagem ao longo da vida ter que ser acessível a todas as pessoas.

No entanto, seria no Conselho Europeu de Lisboa, em 2000, que se dava um ponto de viragem nas políticas europeias de ensino e formação. Efectivamente, conscientes de que a União Europeia se encontrava perante *“uma mudança significativa resultante da globalização e dos desafios de uma nova economia baseada no conhecimento”*, os chefes de Estado e de Governo dos Estados-Membros, reunidos em Lisboa, adoptaram a chamada Declaração de Lisboa. Através desta Declaração, definiram um

⁴⁶ Decisão n.º 2493/95/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de Outubro de 1995.

novo objectivo estratégico para a União Europeia: tornar-se, numa década, *“no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”* (Conselho Europeu, 2000, p. 2).

Tratando-se de um objectivo ambicioso, para a sua concretização propuseram uma estratégia global que passava nomeadamente pela transição para uma economia e uma sociedade baseada no conhecimento e pela modernização do modelo social europeu, através do investimento nas pessoas e do combate à exclusão social.

Na mesma ocasião criam o Espaço Europeu de Investigação e de Inovação e solicitam ao Conselho de Educação que proceda *“a uma reflexão geral sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos, que incida nas preocupações e prioridades comuns e simultaneamente respeite a diversidade nacional”* (Conselho Europeu, 2000, p. 8), e que apresente um relatório ao Conselho Europeu de Primavera em 2001.

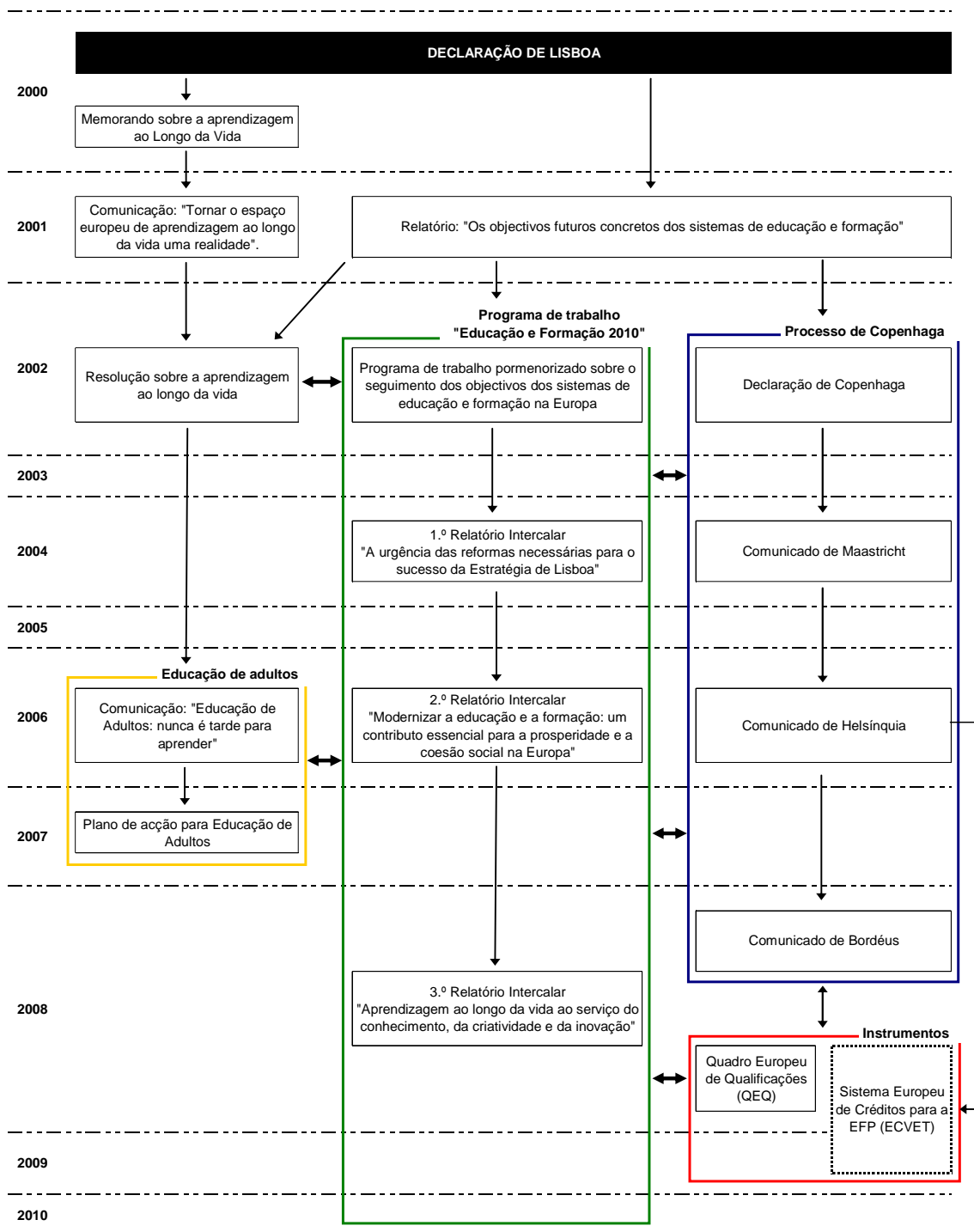
Inicia-se deste modo um vasto trabalho nos domínios da educação e formação, cujo primeiro resultado seria o “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”, ao qual se seguiu um processo de consulta, culminando com a comunicação “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”.

Em paralelo, e na sequência do solicitado no Conselho Europeu de Lisboa, é aprovado pelo Conselho de Educação o relatório “Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação”. Este relatório, apresentado no Conselho Europeu de Estocolmo, em Março de 2001, esteve na génese do programa de trabalho “Educação e Formação 2010”, aprovado em 2002, no Conselho Europeu de Barcelona.

Na sequência destes trabalhos iniciais, foram elaborados ao longo dos últimos anos muitos outros documentos nos domínios da educação e formação. Atendendo ao grande número de documentos produzidos pelas instituições da UE desde 2000, neste trabalho de investigação serão analisados os documentos considerados mais relevantes, numa perspectiva sobretudo descritiva e de evolução temporal.

Na figura seguinte apresentam-se, de forma esquemática, os marcos mais relevantes do que ocorreu nos domínios da educação e formação profissional, na sequência do Conselho Europeu de Lisboa, em 2000.

Figura 3.2 – Desenvolvimentos mais relevantes da reflexão produzida a seguir à Declaração de Lisboa



Fonte: Elaboração própria.

De notar que em 2005, no Conselho Europeu de Primavera, a Estratégia de Lisboa foi relançada e focalizada, tendo por objectivos um maior crescimento económico e mais

e melhores empregos, passando também a ser conhecida como Estratégia para o Crescimento e Emprego.

O relançamento da Estratégia de Lisboa surge na sequência da apresentação do relatório “Enfrentar o desafio – A Estratégia de Lisboa para o Crescimento e o Emprego” elaborado por um grupo de peritos liderado por Wim Kok⁴⁷, no qual é feito o balanço dos primeiros anos da implementação da Estratégia de Lisboa.

A principal conclusão do relatório foi a de que, embora os resultados fossem desiguais entre os diferentes Estados-Membros (com bons desempenhos da Irlanda e da Finlândia), no geral, os objectivos não estavam a ser alcançados. As causas apontadas para os fracos resultados obtidos eram o facto de existirem demasiados objectivos sem uma priorização adequada, a conjuntura económica desfavorável e a falta de orientação, coordenação e acção, aliada à não existência de uma clara divisão de responsabilidades entre a UE e os Estados-Membros.

É nesta sequência que a Estratégia de Lisboa é relançada e focalizada em duas prioridades: garantir um crescimento económico mais sólido e duradouro; e criar mais e melhores empregos. Também o modelo de governação entre a UE e os Estados-Membros é revisto, passando a existir um maior compromisso dos governos nacionais, uma vez que ficou definido que cada governo nomeará um responsável pela implementação da Estratégia de Lisboa a nível nacional.

3.2.1. A construção do espaço europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida

Neste sub-capítulo, voltamos a estudar o conceito de ALV e a sua evolução na UE, através da análise dos documentos e dos aspectos considerados mais relevantes relacionados com as políticas de ALV, numa perspectiva sobretudo descritiva e de evolução temporal.

Na sequência das conclusões do Conselho Europeu de Lisboa de 2000, a Comissão das Comunidades Europeias (CCE), com o objectivo de promover o debate e a

⁴⁷ Antigo Primeiro-Ministro holandês. O relatório apresentado ficou também conhecido como relatório Kok.

reflexão ao nível da UE sobre as questões relacionadas com a ALV, elabora o “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”.

No essencial, o Memorando vem colocar o foco na necessidade de haver uma acção concertada nos domínios da educação e formação face às mudanças económicas e sociais, assente na ALV, definida no âmbito da Estratégia Europeia de Emprego⁴⁸ como *“toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”* (Comissão das Comunidades Europeias [CCE], 2000, p. 3).

Segundo este documento, trata-se de um processo contínuo e ininterrupto, quer do ponto de vista temporal, quer do ponto de vista dos espaços e contextos onde ocorre. Estamos, deste modo, perante uma nova visão em que a ALV *“deixou de ser uma componente da educação e formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto”* (CCE, 2000, p. 3).

Como refere Pires (2005), *“ao reconhecer a importância que as aprendizagens não-formais e informais desempenham no processo de aprendizagem ao longo da vida (até aqui pouco valorizadas em termos educativos, sociais e políticos), o Memorando sublinha a necessidade de considerar os três domínios da aprendizagem”* (p. 82).

O Memorando coloca particular o ênfase nas pessoas, referindo que são um elemento principal das sociedades cada vez mais baseadas no conhecimento. A sua capacidade para actualizar e adquirirem novos conhecimentos e competências é considerado fulcral para uma participação activa na vida social e económica e para a empregabilidade, entendida como a capacidade de conseguir um emprego e para o manter.

Neste mesmo documento é reforçada a necessidade de serem criadas parcerias e de existir uma forte cooperação entre os diversos agentes que têm intervenção nos domínios do ensino e formação. Só desta forma se considera ser possível implementar uma estratégia global para a aprendizagem ao longo da vida criando-se uma *“osmose*

⁴⁸ A Estratégia Europeia de Emprego foi lançada em Novembro de 1997 e estabelecia os processos de acompanhamento e informação para todos os Estados-Membros, tendo por base quatro pilares: empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades.

gradual entre estruturas de oferta”, o que, segundo o mesmo documento, representa “um duplo desafio: primeiramente, a consideração da complementaridade das aprendizagens formal, não-formal e informal; e, em segundo lugar, o desenvolvimento de redes abertas de oportunidades e o reconhecimento entre os três contextos de aprendizagem” (CCE, 2000, p. 11).

Este duplo desafio identificado pelo Memorando implica uma mudança, nalguns casos muito significativa, nos sistemas formais de educação e formação que tradicionalmente são bastantes fechados e pouco receptivos ao reconhecimento e integração de aprendizagens realizadas noutros contextos. Como refere Pires (2005), *“exige uma modificação ao nível das representações e das práticas educativas, da concepção sobre a aprendizagem, do papel dos agentes educativos, das abordagens e das estratégias metodológicas” (p. 82).*

Finalmente, o Memorando, sendo um documento que visa enquadrar o debate em torno das acções futuras nos domínios da aprendizagem ao longo da vida, apresenta um conjunto de seis mensagens-chave:

1. Novas competências básicas para todos, com o objectivo de *“garantir o acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento” (CCE, 2000, p. 11).*
2. Mais investimento em recursos humanos, com o objectivo de *“aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, de modo a dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos” (CCE, 2000, p. 13).*
3. Inovação no ensino e na aprendizagem, com o objectivo de *“desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida” (CCE, 2000, p. 15).*
4. Valorizar a aprendizagem, com o objectivo de *“melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial a aprendizagem não-formal e informal” (CCE, 2000, p. 17).*

5. Repensar as acções de orientação e consultoria, com o objectivo de *“assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida”* (CCE, 2000, p. 19).
6. Aproximar a aprendizagem dos indivíduos, com o objectivo de *“providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e ainda se necessário apoiadas em estruturas TIC”* (CCE, 2000, p. 21).

Da análise das seis mensagens-chave conclui-se a grande importância que o Memorando atribui às pessoas, enquanto elemento central e crucial nas mudanças que era preciso operar na sociedade europeia. O Memorando coloca particular ênfase na necessidade de ter que existir um conjunto de conhecimentos e competências que têm que ser comuns a todos os cidadãos, actualizados e renovados de forma permanente.

Neste âmbito, é referido que o perfil de competências necessário na sociedade actual e futura é substancialmente diferente, pelo que se considera imperioso que se garanta às pessoas um *“upgrade”* no seu perfil de conhecimentos, em domínios como sejam as línguas estrangeiras, as tecnologias da informação ou a literacia e numeracia, e de competências, em particular, das que se relacionam com *“aprender a aprender”*, adaptação à mudança, cultura tecnológica, entre outros.

As mensagens-chave colocam em evidência as mudanças que é necessário operar nos sistemas de ensino e formação de modo a responderem a estas novas necessidades. Estas mudanças passam por criar novos contextos, métodos e oportunidades de aprendizagem, por valorizar, reconhecer e creditar as aprendizagens não formais e informais e por acompanhar e orientar as pessoas ao longo de toda a sua vida, do modo a assegurar-se a todos um *continuum* de aprendizagem.

O memorando termina realçando a necessidade de serem definidos indicadores e parâmetros de referência pertinentes adaptados a esta nova abordagem de ALV, considerando que o *“novo método aberto de coordenação facilitará a definição de estratégias coerentes e uma mobilização de recursos aos níveis europeu e nacional em favor da aprendizagem ao longo da vida”* (CCE, 2000, p. 23).

Comunicação “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”

Na sequência do processo de consulta⁴⁹ sobre o Memorando, a Comissão emitiu, em Novembro de 2001, a comunicação “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”.

Com este documento, a CCE (2001) pretendia dar um contributo para tornar o *“espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”*, considerando que para a concretização deste objectivo havia *“que coligir num quadro global de aprendizagem ao longo da vida a educação e a formação, bem como os elementos importantes de processos adoptados a nível europeu, de estratégias e planos no âmbito das políticas de emprego, integração social, juventude e investigação”*, clarificando que não se trata de criar novos processos ou de harmonizar leis e regulamentos, mas de utilizar de forma coerente e rentável os instrumentos e meios existentes, *“incluindo o recurso ao método aberto de coordenação”* (p. 3).

Conforme já referido neste capítulo, em resultado do processo de consulta, o conceito da ALV é redefinido e ampliado, face às críticas de que a definição apresentada no Memorando era redutora e colocava uma tónica excessiva no emprego e no mercado de trabalho. Efectivamente, a ALV passa a ser definida como *“toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”* (CCE, 2001, p. 10).

A consulta permitiu ainda colocar em evidência alguns princípios que assumem particular importância na consolidação da ALV. Entre estes destaca-se a proximidade, a igualdade de oportunidades (entre sexos e acessibilidade a todos) e a qualidade e relevância das aprendizagens.

Estes princípios são particularmente importantes atendendo ao facto da *“melhoria dos níveis de educação e de formação contínua, quando acessíveis a todos, concorrer*

⁴⁹ O processo de consulta contou com uma ampla participação dos cidadãos dos Estados-Membros e dos países candidatos à adesão. Para além dos cidadãos e dos organismos nacionais, foram consultados os parceiros sociais, o Parlamento Europeu, o Comité Económico e Social, o Comité das Regiões e organizações internacionais, nomeadamente, o Conselho da Europa, a OCDE e a UNESCO, tendo culminado com a realização de uma conferência, em Setembro de 2001.

significativamente para reduzir as desigualdades e prevenir a marginalização” (CCE, 2001, p. 8). No entanto, como demonstram os dados da própria UE, e conforme é constatado no documento, a participação em acções de educação e formação ao longo da vida estava ainda muito longe de ser para todos, referindo que

“a Europa está cada vez mais convicta de que as políticas em matéria de educação e formação deveriam ser equacionadas numa óptica completamente nova, no quadro de aprendizagem ao longo da vida. Enquanto as políticas tradicionais tendem para insistir excessivamente nas disposições institucionais, a aprendizagem ao longo da vida centra-se nas pessoas e nas aspirações colectivas de uma sociedade melhor.” (CCE, 2001, p. 8)

A construção do espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida deverá, por um lado, permitir que as pessoas enfrentem com sucesso os desafios que se lhe colocam pela *“sociedade do conhecimento e circular livremente entre espaços de aprendizagem, empregos, regiões e países”* e, por outro lado, permitir à UE atingir *“os seus objectivos de melhoria em termos de prosperidade, integração, tolerância e democracia”* (CCE, 2001, p. 10). Para o efeito, é reforçada a necessidade de ser criado um quadro global para a educação e a formação, numa perspectiva de ALV e em estreita articulação com outros processos, estratégias e planos nos domínios do emprego, da integração e coesão social, da juventude e da investigação.

Na segunda parte da Comunicação é identificado um conjunto de princípios e acções visando a adopção de *“estratégias coerentes e globais”* a adoptar pelos Estados-Membros. Estas estratégias são suportadas por um conjunto de componentes concebidas com a finalidade de apoiar os Estados-Membros, procurando-se também por esta via garantir uma linha de actuação coerente e complementar entre os Estados-Membros e UE. Estas componentes incidem sobre:

- i. O trabalho em parceria a todos os níveis – nacional, regional e local – e envolvendo actores diversificados e relevantes;
- ii. A identificação das necessidades de aprendizagem das pessoas, das empresas, das comunidades e da sociedade em geral, como condição prévia para todas as estratégias de aprendizagem ao longo da vida, capaz de garantir uma abordagem eficaz, centrada no aprendente e na igualdade de oportunidades;

- iii. A mobilização de recursos adicionais para fazer face às mudanças que será necessário realizar. Neste âmbito é referido que será necessário, não só incrementar os níveis de investimento, de modo a que seja possível canalizar recursos para as diferentes modalidades de aprendizagem, como também criar novas modalidades de investimento que permitam desenvolver novos tipos de conhecimento e de competências, quer para os aprendentes, quer para os mediadores de aprendizagem⁵⁰;
- iv. O acesso mais fácil às oportunidades de aprendizagem, tornando-as mais visíveis, flexíveis, integradas e eficazes e, em simultâneo, desenvolvendo novas formas, estratégias e contextos de aprendizagem;
- v. O fomento da cultura de aprendizagem junto de todas as pessoas através da adopção de medidas que motivem os potenciais aprendentes e que aumentem os níveis de participação, nomeadamente através da valorização das aprendizagens não formais e informais, da promoção e sensibilização para a importância, em todos os momentos da vida, da aprendizagem, e do encorajamento às empresas para que se transformem em “organizações aprendentes”;
- vi. A procura da excelência através da adopção de mecanismos de promoção e avaliação da qualidade da aprendizagem, nos processos e nos serviços associados.

De seguida, o documento apresenta um conjunto de acções prioritárias directamente relacionadas com as componentes definidas para o desenvolvimento e concretização das estratégias, visando contribuir para a construção do espaço de aprendizagem ao longo da vida. Estas acções resultaram do processo de consulta, da avaliação das políticas e instrumentos existentes a nível europeu e da análise da Comissão tendo por objecto as suas políticas, encontrando-se correlacionadas com as seis mensagens-chave do Memorando.

⁵⁰ Definido como “*todo o indivíduo que facilita a aquisição de conhecimentos e competências, criando um contexto propício à aprendizagem, inclusive docentes, formadores e orientadores. O mediador orienta o aprendente, fornecendo-lhe directrizes, respostas e aconselhamento ao longo do processo de aprendizagem, além de prestar assistência no processo de desenvolvimento de conhecimentos e das competências*” (CCE, 2001, p. 41).

No quadro seguinte apresentam-se as linhas gerais das acções propostas em função das mensagens-chave identificadas no Memorando, assim como a sua relação com as componentes referidas anteriormente.

Quadro 3.1 – Acções prioritárias propostas para a ALV

Mensagens-chave	Acções genéricas	Componentes
1. Valorização da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> – Valorização dos diplomas e dos certificados formais; – Valorização da aprendizagem não formal e informal: intercâmbio de experiências; – Novos instrumentos a nível europeu para apoiar a valorização de todas as formas de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> – Fomentar uma cultura da aprendizagem; – Promover o acesso à aprendizagem; – Procura da excelência.
2. Informação, orientação e consultoria	<ul style="list-style-type: none"> – Reforçar a dimensão europeia da informação, orientação e consultoria. 	<ul style="list-style-type: none"> – Facilitar o acesso às oportunidades de aprendizagem; – Fomentar uma cultura de aprendizagem; – Trabalho em parceria.
3. Investir tempo e dinheiro na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> – Aumentar os níveis de investimento e tornar os investimentos mais transparentes; – Propor incentivos e permitir investimentos; – Garantia de qualidade elevada dos resultados dos investimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Determinação dos recursos adequados; – Facilitar o acesso às oportunidades de aprendizagem; – Procura da excelência.
4. Aproximar os aprendentes das oportunidades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> – Encorajar e apoiar as comunidades, cidades e regiões de aprendizagem e criar centros locais de aprendizagem; – Encorajar e apoiar a aprendizagem no local de trabalho – inclusive nas PME. 	<ul style="list-style-type: none"> – Fomentar uma cultura da aprendizagem; – Trabalhar em parceria; – Apreender as necessidades de aprendizagem.
5. Competências de base	<ul style="list-style-type: none"> – Determinar o conteúdo do pacote “competências de base”; – Tornar as aptidões de base verdadeiramente acessíveis a todos, nomeadamente os que se vêem confrontados com dificuldades nas escolas, os que abandonam prematuramente a escola e os aprendentes adultos; 	<ul style="list-style-type: none"> – Apreender as necessidades de aprendizagem; – Fomentar uma cultura da aprendizagem; – Facilitar o acesso às oportunidades de aprendizagem.
6. Pedagogias inovadoras	<ul style="list-style-type: none"> – Os novos métodos pedagógicos e o novo papel dos docentes, formadores e outros mediadores da aprendizagem; – As TIC veículo da aprendizagem ao longo da vida. 	<ul style="list-style-type: none"> – Apreender as necessidades de aprendizagem; – Trabalhar em parceria; – Procurar a excelência.

Fonte: CCE (2001)

As acções propostas relativas às três primeiras mensagens-chave, apresentadas no quadro anterior, relacionam-se sobretudo com a dimensão europeia da ALV, enquanto que as seguintes, para a sua implementação, implicam o envolvimento e participação acrescida dos actores a nível nacional, regional e local, devidamente apoiados pelas estruturas europeias.

Por fim, a comunicação salienta o facto da implementação do espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida e, em particular, das acções identificadas, ser feito no âmbito de processos, instrumentos e programas já existentes. Entre estes, destaca-se o programa de trabalho “Educação e Formação 2010” que resultou do relatório “Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação”, analisados mais à frente neste capítulo, assim como as acções em desenvolvimento nos domínios do emprego e da mobilidade, e os vários projectos e acções apoiados por programas europeus.

Resolução do Conselho da União Europeia sobre a aprendizagem ao longo da vida

A resolução do Conselho da União Europeia (CUE) de 27 de Junho de 2002, sobre a aprendizagem ao longo da vida, surge na sequência do Conselho Europeu de Barcelona, realizado em Março de 2002. Neste Conselho Europeu, os seus membros, considerando que a ALV constitui um domínio prioritário da Estratégia de Lisboa, convidaram o Conselho a aprovar uma resolução sobre a ALV.

Nesta resolução, o CUE destaca a importância de se definir uma estratégia global e coerente para a educação e formação. Para o efeito, é referida a necessidade de se promover a convergência entre a comunicação “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” com o programa de trabalho que resultou do relatório “Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação”, o qual é objecto de análise no ponto seguinte deste capítulo. Destaca ainda a necessidade da ALV ser potenciada através de outras acções e políticas desenvolvidas no âmbito da UE, nomeadamente as que se relacionam com o emprego, a mobilidade, a juventude e a investigação e inovação.

Como prioridades, o CUE (2002) reconhece:

- i. O acesso de todos os cidadãos à ALV, independentemente da sua idade e condição;
- ii. A oferta de oportunidades para adquirir e/ou actualizar competências essenciais, nomeadamente nos domínios das tecnologias de informação, línguas estrangeiras, empreendedorismo e competências sociais;
- iii. A formação de professores e formadores para a ALV;
- iv. A validação e o reconhecimento efectivo das qualificações formais, não formais e informais, entre países e sectores de ensino;
- v. A qualidade e a ampla acessibilidade à informação, orientação e aconselhamento a grupos específicos;
- vi. O incentivo à participação de sectores relevantes nas redes e estruturas relacionadas com a ALV.

Face às diferentes responsabilidades e atribuições dos Estados-Membros e da Comissão Europeia (CE), a resolução formula um conjunto de “convites” dirigidos a estes dois grupos de intervenientes, os quais estão sintetizados no quadro subsequente.

A análise das intervenções propostas permite verificar uma grande preocupação na procura de sinergias e na articulação horizontal e vertical das acções, programas e políticas desenvolvidas, quer ao nível da UE, quer dos Estados-Membros. Muitas destas intervenções, como veremos ao longo deste capítulo, aparecem reflectidas nos diversos documentos analisados. Uma referência final para a recomendação referente à promoção de uma acção análoga ao Processo de Bolonha para os domínios educação e formação profissional – o Processo de Copenhaga – analisado mais à frente neste capítulo.

Quadro 3.2 – “Convites” formulados na resolução do CUE sobre aprendizagem ao longo da vida

Estados-Membros	Comissão
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolverem e implementarem estratégias globais e coerentes em consonância com as políticas e orientações europeias; 2. Mobilizarem os recursos necessários para a implementação de estratégias para o emprego e para a promoção da ALV para todos, através de: <ul style="list-style-type: none"> – Definição de objectivos para o investimento em recursos humanos e uma utilização optimizada dos recursos disponíveis; – Estímulo ao investimento privado na aprendizagem; – Estudo de uma utilização mais focalizada dos instrumentos de financiamento da Comunidade; 3. Promoverem a aprendizagem no local de trabalho; 4. Melhorarem o ensino e a formação dos professores e formadores implicados na ALV a fim de que estes adquiram as aptidões para o ensino necessárias na sociedade do conhecimento; 5. Promoverem a cooperação e medidas eficazes de validação dos resultados da aprendizagem; 6. Facultarem informação, orientação e aconselhamento destinados a grupos-alvo específicos; 7. Desenvolverem estratégias para identificar e para aumentar a participação dos grupos excluídos da sociedade do conhecimento em virtude do seu baixo nível de competências essenciais; 8. Melhorarem a participação activa, incluindo os jovens, na ALV. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover e coordenar de forma articulada, integrada e convergente, as acções decorrentes da comunicação “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”, através, nomeadamente, do programa de trabalho resultante do relatório “Objectivos futuros concretos dos sistemas de Educação e Formação” e de outros instrumentos comunitários nos domínios da educação, formação e emprego; 2. Estimular incentivos à qualidade e o intercâmbio de boas práticas; 3. Promover o reforço da cooperação nos domínios da educação e formação, de modo a criar um enquadramento para o reconhecimento das qualificações, tirando partido de experiências e resultados do Processo de Bolonha e promovendo uma acção análoga no domínio da formação profissional; 4. Promover acções de formação e orientação destinadas a públicos-alvo específicos; 5. Promover a participação dos países candidatos no desenvolvimento de estratégias de ALV; 6. Reforçar a cooperação com organizações internacionais (Conselho da Europa, OCDE, UNESCO); 7. Elaborar, até ao Conselho Europeu da Primavera de 2004, um relatório sobre os progressos realizados.

Fonte: CUE (2002)

Recomendação “Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida” – Quadro de referência europeu

Com o objectivo de apoiar e complementar a acção dos Estados-Membros, o Parlamento Europeu (PE) e o CUE aprovaram, em 18 de Dezembro de 2006, a

Recomendação “Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida”, através da qual estabelecem um quadro de referência europeu, abreviadamente designado por Quadro de Referência.

Trata-se de um instrumento de referência, comum a todos os Estados-Membros, que visa incentivar e facilitar as reformas nacionais no âmbito da ALV e por esta via assegurar que todas as pessoas detêm um conjunto mínimo de competências, consideradas essenciais, quer para a sua participação na sociedade e na vida profissional actuais, quer para aprendizagens futuras.

Adicionalmente, este Quadro de Referência proporcionará também aos outros intervenientes na ALV (decisores políticos, professores e formadores, parceiros sociais) um apoio importante para as reformas das políticas nacionais e para o atingir dos níveis de referência definidos no programa de trabalho “Educação e Formação 2010” (PE & CUE, 2006c).

As competências essenciais⁵¹ estabelecidas no Quadro de Referência são definidas como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes. No total, são estabelecidas oito competências essenciais:

1. Comunicação na língua materna, definida como

“a capacidade de expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em todas as situações da vida social e cultural: na educação e formação, no trabalho, e casa e nos tempos livres” (PE & CUE, 2006c, p. 14).

2. Comunicação em línguas estrangeiras, sendo considerado que as competências de base são globalmente as mesmas para a comunicação em língua materna. Adicionalmente, requer aptidões em termos de mediação e compreensão intercultural, sendo que *“o grau de proficiência de cada pessoa será distinto nas quatro dimensões (escutar, falar, ler e escrever) e variará também em função das diferentes línguas e do contexto social e cultural, do*

⁵¹ Também designadas como competências-chave.

ambiente, das necessidades e/ou interesses de cada um” (PE & CUE, 2006c, p. 14).

- 3. Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologias,** definidas de forma distinta.

Assim, a competência matemática é definida como

“a capacidade para desenvolver e aplicar um raciocínio matemático para resolver problemas da vida quotidiana. Partindo de um domínio sólido da numeracia, o acento recai nos processos e na actividade, assim como no conhecimento. A competência matemática envolve, em graus diferentes, a capacidade e a vontade de empregar os modos matemáticos de pensamento (raciocínio lógico e espacial) e de representação (fórmulas, modelos, construções, gráficos, diagramas)” (PE & CUE, 2006c, p. 15).

Já a competência científica

“refere-se à capacidade e à vontade de recorrer ao acervo de conhecimentos e metodologias utilizadas para explicar o mundo da natureza, a fim de colocar questões e de lhes dar respostas fundamentadas. A competência em tecnologia é vista como a aplicação desses conhecimentos e metodologias para dar resposta aos desejos e necessidades humanos. A competência em ciências e tecnologias implica a compreensão das mudanças causadas pela actividade humana e da responsabilidade e cada indivíduo enquanto cidadão” (PE & CUE, 2006c, p. 15).

- 4. Competência digital,** definida como a

“utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet” (PE & CUE, 2006c, p. 15).

5. Aprender a aprender, definida como a

“capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem sucedida. Esta competência significa adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento. Aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados – em casa, no trabalho, na educação e na formação. A motivação e a confiança são elementos fundamentais para a aquisição desta competência” (PE & CUE, 2006c, p. 16).

6. Competências sociais e cívicas, definidas como competências que incluem

“as competências pessoais, interpessoais e interculturais, e abrangem todas as formas de comportamento que permitem ao indivíduo participar de forma eficaz na vida social e laboral, em particular em sociedades cada vez mais heterogéneas, e resolver conflitos quando necessário. As competências cívicas permitem ao indivíduo participar plenamente na vida cívica, com base no conhecimento dos conceitos e das estruturas sociais e políticas e numa participação cívica activa e democrática” (PE & CUE, 2006c, p. 15).

7. Espírito de iniciativa e espírito empresarial, definidos como a

“capacidade dos indivíduos passarem das ideias aos actos. Compreendem a criatividade, a inovação e a assunção de riscos, bem como, a capacidade de planear e gerir projectos para alcançar objectivos. Esta competência é útil aos indivíduos, não só na vida de todos os dias, em casa e na sociedade, mas também no local de trabalho, porque os torna conscientes do contexto do seu trabalho e capazes de aproveitar as oportunidades, e serve de base à aquisição de outras aptidões e conhecimentos mais específicos de que necessitam os que estabelecem uma actividade social ou comercial ou para ela contribuem. Tal

deveria incluir a sensibilização para os valores éticos e o fomento da boa governação“(PE & CUE, 2006c, p. 17).

8. Sensibilidade e expressão culturais, definida como a

“apreciação da expressão criativa, das experiências e das emoções num vasto leque de suportes de comunicação, incluindo a música, as artes do espectáculo, a literatura e as artes visuais”(PE & CUE, 2006c, p. 18).

Como se verifica a partir das definições anteriores, estas oito competências essenciais estão interligadas, sendo consideradas igualmente importantes, uma vez que cada uma delas contribui para que as pessoas tenham uma vida social e profissional bem sucedida numa sociedade globalizada e assente no conhecimento.

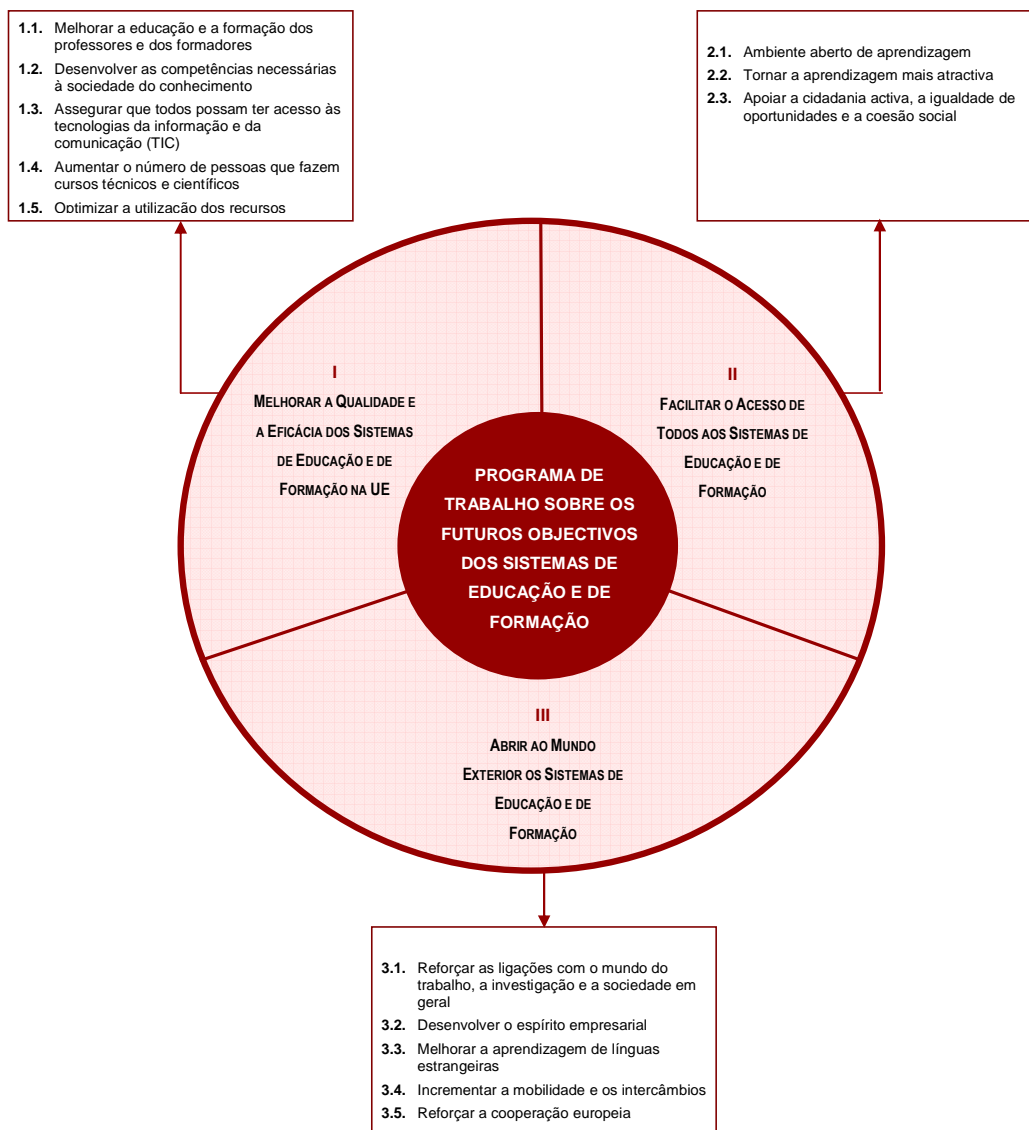
3.2.2. Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação

O relatório “Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação” foi aprovado pelo Conselho de Educação da UE, na sequência da solicitação do Conselho Europeu de Lisboa, realizado em 2000, tendo sido adoptado pelo Conselho Europeu de Estocolmo, em Março de 2001.

Este documento define, de forma abrangente, a política europeia nos domínios da educação e formação e a respectiva articulação com as políticas nacionais dos seus Estados-Membros até 2010, estando organizado em torno de três objectivos estratégicos: *“aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na UE; facilitar o acesso de todos a sistemas de educação e de formação; abrir, ao mundo exterior, os sistemas de educação e formação”*(CUE, 2001, p. 7).

Por sua vez, em torno de cada um destes objectivos estratégicos desenvolveram-se treze objectivos conexos, como se pode observar na figura seguinte.

Figura 3.3 – Educação e Formação 2010 – objectivos estratégicos e operacionais



Fonte: Elaboração própria a partir de CUE (2001); CE (2002a)

A análise dos objectivos preconizados neste relatório permite evidenciar a grande necessidade de serem elevados os padrões de aprendizagem no espaço europeu como forma de, por um lado, tornar a sociedade europeia mais dinâmica e competitiva, e, por outro lado, das pessoas desenvolverem as suas aptidões e competências, promovendo por esta via o emprego e a integração social.

Um outro elemento central é a necessidade dos sistemas de educação e formação terem forçosamente que se adaptar à realidade do mundo actual em que a aprendizagem decorre e ocorre ao longo de toda a vida das pessoas, o que requer,

como refere o relatório, *“sistemas de educação e formação abertos a todos, coerentes e que sejam atraentes para jovens e adultos, bem como uma estratégia que ultrapasse as barreiras tradicionais entre as vias formais de educação e formação e aprendizagem não formal e informal”* (CUE, 2001, p. 11).

Finalmente, o terceiro objectivo estratégico destaca a necessidade de abrir os sistemas de educação e formação a outros sectores da sociedade, sejam eles regionais, nacionais ou internacionais. Pretende-se, desta forma, promover a mobilidade profissional e geográfica das pessoas ao longo da vida e a capacidade dos cidadãos serem capazes de trabalhar e comunicar com pessoas de outros países e continentes numa sociedade cada vez mais internacional e multicultural, permitindo também por esta via que a Europa se adapte para dar resposta aos desafios da economia global. Adicionalmente, a Europa tem o desafio de tornar os seus sistemas de ensino e formação mais competitivos, não só como forma de responder aos desafios com que está confrontada, mas também como forma de se tornar atractiva para as pessoas de outros continentes.

O relatório termina realçando que o futuro da UE *“exige um forte contributo do mundo da educação e formação”* acrescentando que estes sistemas *“devem poder ser adaptados e desenvolvidos por forma a fornecer as qualificações e competências de que todos necessitam na sociedade do conhecimento, a tornar a aprendizagem ao longo da vida atraente e gratificante e a abranger mesmo aqueles que se consideram longe da educação e formação”* (CUE, 2001, p. 16). No contexto demográfico e multicultural europeu, a inclusão, abrangência e a atractividade da educação e da formação são aspectos particularmente importantes para o futuro da Europa e dos seus cidadãos.

Na sequência deste relatório, as políticas e os objectivos preconizados foram aprofundados através da definição de um programa de trabalho que foi apresentado e aprovado, em Março de 2002, no Conselho Europeu de Barcelona. É desta forma reconhecido, de forma explícita, o papel fulcral e prioritário que a educação e a formação têm, quer na concretização da Estratégia de Lisboa, quer na satisfação das necessidades das pessoas e da sociedade, e o seu duplo papel – social e económico.

Este programa de trabalho pormenorizado para a concretização dos três objectivos estratégicos e dos seus treze objectivos conexos, dá origem ao que viria a ser designado por programa de trabalho “Educação e Formação 2010”. Como veremos mais à frente neste capítulo, é também no Conselho de Barcelona que se dá um passo importante no sentido de serem desenvolvidas acções, visando assegurar a transparência dos diplomas e das qualificações, através da promoção de um processo semelhante ao de Bolonha⁵², mas visando a criação do Espaço Europeu da Educação e Formação, o qual ficou conhecido como Processo de Copenhaga.

3.2.3. O programa de trabalho “Educação e Formação 2010”

Na sequência da adopção, em Março de 2001, do relatório “Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação” pelo Conselho Europeu de Estocolmo, já analisado anteriormente neste capítulo, foi solicitado neste mesmo Conselho Europeu que os trabalhos prosseguissem e que fosse elaborado *“um programa de trabalho que inclua uma avaliação dos progressos alcançados «no quadro do método aberto de coordenação e numa perspectiva mundial»”* (CE, 2002a, p. 4).

Este documento, denominado “Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa”, foi apresentado no Conselho Europeu de Barcelona, realizado em Março de 2002, dando origem ao que mais tarde viria a ser designado por programa de trabalho “Educação e Formação 2010”.

⁵² O Processo de Bolonha tem a sua génese na chamada declaração de Bolonha, adoptada de forma voluntária, em 19 de Junho de 1999, pelos Ministros da Educação de 29 países europeus. Através desta iniciativa inter-governamental, que actualmente envolve praticamente todos os países europeus, pretendia-se, no espaço de uma década, introduzir um conjunto de reformas visando construir um Espaço Europeu de Ensino Superior coerente e comparável entre os diferentes países, mais competitivo e atractivo para estudantes oriundos de outros países. Para atingir estes desideratos foram estabelecidas três áreas prioritárias: a introdução de um sistema de graus académicos baseado em três ciclos (inicialmente eram apenas referidos dois ciclos), organizados de acordo com o sistema de créditos ECTS e, através deste sistema, promover a mobilidade e tornar o ensino mais flexível, colocando o foco na aprendizagem por parte do estudante; a criação do Suplemento ao Diploma promovendo a transparência e comparabilidade dos graus e diplomas; e a garantia da qualidade dos cursos e sistemas de ensino, através da cooperação nos processos de avaliação. No desenvolvimento deste Processo, realizaram-se encontros com os Ministros responsáveis pelo ensino superior em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005) e Londres (2007), das quais resultou o alargamento dos aspectos considerados no âmbito deste Processo, dos quais se destaca a consideração da ALV como elemento essencial do espaço europeu de ensino superior, o envolvimento das instituições de ensino superior e dos estudantes, a mobilidade e a cooperação ao nível de doutoramento e pós-doutoramento e da investigação, os referenciais de qualidade e o quadro de qualificações (Correia & Mesquita, 2006; The Bologna framework, 2008).

Este Programa é, no essencial, uma estratégia global e única através da qual o Conselho de Educação, a Comissão e os chefes de Estado e de Governo visavam atingir os seguintes desígnios:

“1) 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;

2) 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;

3) Assegurar que os detentores de qualificações, conhecimentos e competências adquiridos em qualquer parte da UE tenham a oportunidade de obter o seu reconhecimento efectivo em todos os Estados-Membros para efeitos de carreira e prosseguimento da aprendizagem;

4) Garantir que os europeus de todas as idades tenham acesso à aprendizagem ao longo da vida;

5) 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” (CE, 2002a, p. 5).

Para atingir tais desideratos, o programa de trabalho identifica as questões-chave associadas a cada um dos treze objectivos operacionais definidos, assim como a concretização de cada um destes objectivos. Para o efeito, será utilizado o “método aberto de coordenação”, enquanto instrumento para o desenvolvimento de uma estratégia coerente e global em matéria de educação e formação. Este método, definido nas conclusões do Conselho de Lisboa como um meio conducente à *“divulgação das melhores práticas e que favorece uma maior convergência no que respeita aos objectivos da UE”* (CE, 2002a, p. 5), baseia-se num *“procedimento de notificação que inclui a utilização de indicadores para medir progressos, a troca de informações e experiências, bem como uma análise das medidas empreendidas pelos Estados-Membros. O mesmo gera competitividade entre os Estados-Membros ao nível das suas políticas de ensino e formação, incentivando-os a intervir nos domínios em que estão a perder terreno”* (CEDEFOP, 2003, p. 3).

No programa de trabalho é também definido que a utilização do “método aberto de coordenação” será feita de forma diferenciada para cada um dos treze objectivos operacionais, com base em indicadores e valores de referência (*benchmarks*), visitas de estudo e partilha de boas práticas, sendo feita a monitorização periódica, a avaliação e a revisão pelos pares. Para o efeito, foram formados diversos grupos de trabalho com representantes, quer dos Estados-Membros da UE e de outros países europeus, quer de organizações internacionais. Estes grupos, para além do seu papel de apoio à implementação dos objectivos definidos, promoveram a criação de uma estrutura de indicadores e níveis de referência.

Os indicadores e valores de referência viriam a ser objecto de particular atenção nas conclusões do CUE de 5 de Maio de 2003, face à importância que assumem para a avaliação dos progressos registados e para a formulação de novas orientações. No quadro seguinte, podem observar-se os indicadores e os níveis de referência então adoptados.

Quadro 3.3 – Indicadores e níveis de referência adoptados no Conselho da União Europeia de 5 de Maio de 2003

Indicador	Nível de Referência a atingir
1) Abandono escolar precoce ⁵³	A média europeia deverá ser inferior a 10%;
2) Matemática, ciências e tecnologias	Acréscimo de pelo menos 15% no número total de licenciados nestas áreas e redução do desequilíbrio entre sexos;
3) Conclusão do Ensino Secundário	Pelo menos 85% dos adultos com idade até aos 22 anos deverá concluir o último ciclo deste nível de ensino;
4) Competências de base	Redução em pelo menos 15%, em relação a 2000, da percentagem de jovens de 15 anos com fraco aproveitamento na leitura;
5) Aprendizagem ao longo da vida	O nível médio de participação deverá corresponder a pelo menos 12,5% da população adulta em idade activa (grupo etário dos 25 aos 64 anos);
6) Investimento em recursos humanos	Não é referido nenhum nível numérico; é referido apenas que o investimento na educação produz benefícios directos e indirectos a longo prazo.

Fonte: CUE (2003)

⁵³ Definido pelo Eurostat como a fracção da população com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, que possui apenas o nível mínimo do ensino secundário ou um nível inferior, e que não frequenta qualquer estabelecimento de ensino nem segue nenhuma formação.

Apesar destes indicadores e níveis de referência terem sido utilizados nos relatórios intercalares do programa de trabalho “ Educação e Formação 2010” para acompanhar a evolução registada nos diferentes domínios considerados, o primeiro relatório intercalar de 2004 já referia a necessidade de ser melhorada a qualidade e a comparabilidade dos indicadores existentes, em particular no domínio da ALV. Também as Conclusões do CUE, de 24 de Maio de 2005, a propósito de novos indicadores no domínio da educação e da formação, reconhecia que *“é desejável desenvolver um quadro coerente de indicadores e de marcos de referência para acompanhar o desempenho e o progresso nos domínios da educação e formação”* (CUE, 2005, p. 7).

Na sequência deste Conselho, a 22 de Fevereiro de 2007, a Comissão apresenta a comunicação “Um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e formação”, na qual propõe um conjunto de vinte indicadores principais. Esta comunicação foi objecto de análise no Conselho da União Europeia de 25 de Maio de 2007, tendo este solicitado à Comissão que utilize e/ou desenvolva, caso ainda não existam, dezasseis dos indicadores propostos. Deste modo, a Comissão é convidada a utilizar plenamente oito indicadores já estabelecidos:

1. Participação na educação pré-escolar;
2. Abandono escolar precoce;
3. Literacia em leitura, matemática e ciências;
4. Taxas de conclusão do ensino secundário pelos jovens;
5. Diplomados do ensino superior;
6. Participação dos adultos na ALV;
7. Mobilidade transnacional dos estudantes do ensino superior;
8. Nível de educação da população,

e a definir oito novos indicadores, tendo por base, quer dados já existentes, quer novos dados a obter em futuros inquéritos, directamente ou em cooperação com outras organizações internacionais⁵⁴:

9. Educação especial;
10. Competências nos domínios das TIC;
11. Investimento na educação e na formação;
12. Competências cívicas;
13. Competências dos adultos;
14. Desenvolvimento profissional dos professores e formadores;
15. Competências linguísticas;
16. Aprender a adquirir competências (CUE, 2007, pp. 14-15).

Apesar da identificação e definição do novo quadro de indicadores estar a ser realizado em sintonia com o programa de trabalho “Educação e Formação 2010”, a sua aplicação integral será feita sobretudo no programa que lhe vier a suceder.

1.º Relatório intercalar: “A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa”

Em 2004, na sequência do definido, quer na Resolução sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, quer no programa de trabalho pormenorizado, referidos anteriormente, o Conselho de Educação e a Comissão apresentaram o primeiro relatório intercalar intitulado “A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa”, no qual é reafirmado que

“os recursos humanos constituem o principal património da UE, sendo essenciais para a criação e a transmissão do conhecimento e um factor determinante do potencial de

⁵⁴ Os indicadores 12, 13 e 14 estão a ser desenvolvidos em cooperação com outras organizações internacionais.

inovação de cada sociedade. O investimento na educação e na formação é um factor indispensável para a competitividade, o crescimento sustentável e o emprego ...” (CUE, 2004, p. 1).

No mesmo relatório é referida a necessidade da UE acelerar o ritmo das reformas em curso nos sistemas de educação e formação, através da intervenção, em simultâneo, em três áreas: na concentração das reformas e dos investimentos nas áreas fulcrais para a consolidação da sociedade baseada no conhecimento; na concretização da aprendizagem ao longo da vida; e na construção de uma Europa da Educação e da Formação. De forma a permitir um acompanhamento mais efectivo das reformas em curso, o CE e a Comissão passarão a apresentar bienalmente relatórios de progresso do Programa.

De referir ainda, o facto deste documento (CUE, 2004) não ser só um relatório de progresso, mas também um documento onde se identificam os desafios futuros da UE em termos de educação e formação e a sua articulação com as outras políticas em curso no âmbito da Estratégia de Lisboa, como sejam a implementação da Recomendação e do Plano de Acção sobre a Mobilidade⁵⁵, da Resolução do Conselho sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida⁵⁶ e da Declaração Ministerial de Copenhaga⁵⁷ relativa ao reforço da cooperação reforçada em matéria de educação e de formação profissionais.

2.º Relatório intercalar: “Modernizar a educação e a formação: um contributo essencial para a prosperidade e a coesão social na Europa”

Na sequência da decisão de 2004 de apresentação de relatórios intercalares de dois em dois anos, o Conselho de Educação e a CE apresentaram, em 2006, o segundo relatório intercalar do programa “Educação e Formação 2010”.

Neste documento é reafirmado o duplo papel – social e económico – dos sistemas de ensino e formação, considerando que estes sistemas são “*factores determinantes para*

⁵⁵ Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 10 Janeiro de 2001, referente à mobilidade na Comunidade de estudantes, formandos, voluntários, docentes e formadores, e Plano de Acção a favor da Mobilidade.

⁵⁶ Esta Resolução já foi objecto de análise anteriormente neste capítulo (ver ponto 3.2.1).

⁵⁷ Esta Declaração será objecto de referência e análise mais à frente neste capítulo (ver ponto 3.2.4).

o potencial de excelência, inovação e competitividade de cada país”, sendo, em simultâneo, “parte integrante da dimensão social da Europa, porque transmitem valores como a solidariedade, a igualdade de oportunidades e a participação social, além de produzirem efeitos positivos na saúde, no combate ao crime, no ambiente, na democratização e na qualidade de vida geral”, pelo que é indispensável “garantir a aquisição e actualização permanente de conhecimentos, aptidões e competência de todos os cidadãos através da aprendizagem ao longo da vida” (CUE, 2006, p. 1).

Neste mesmo relatório são identificados os progressos alcançados na aplicação do programa “Educação e Formação para 2010”, constatando que, ao nível nacional, as reformas estão a avançar no sentido correcto uma vez que:

- i. As prioridades e os investimentos visam uma maior eficiência e qualidade;
- ii. A definição de estratégias de aprendizagem ao longo da vida registou progressos, embora a sua aplicação continue a ser um grande desafio;
- iii. As reformas do ensino superior, no âmbito do processo de Bolonha, contribuem cada vez mais para a concretização da agenda de Lisboa;
- iv. O estatuto do ensino e formação profissionais registou uma melhoria gradual, embora seja considerado que ainda há um longo caminho a percorrer nesta matéria;
- v. A dimensão europeia assume uma importância crescente nos sistemas nacionais, mas revela-se ainda insuficiente.

Já ao nível comunitário, o relatório destaca a necessidade de serem actualizados os métodos de trabalho e de ser melhorada a governação do Programa, tendo sido criado para o efeito um grupo de governação que reúne representantes dos ministérios responsáveis, quer pela educação, quer pela formação profissional, bem como dos diferentes parceiros sociais. Finalmente, é referido que o Espaço Europeu de Educação e Formação Profissional continua a ser reforçado, nomeadamente através do desenvolvimento do Quadro Europeu de Qualificações.

Nas conclusões, o relatório constata que, apesar dos esforços realizados e dos progressos já alcançados, os Estados-Membros terão que acelerar e intensificar a cadência das reformas nos sistemas de educação e formação. Já a nível europeu, a Comissão propõe-se dar particular atenção, entre outras, às questões relacionadas com a Aprendizagem ao Longo da Vida e com o Quadro Europeu de Qualificações.

3.º Relatório intercalar: “Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação”

O último relatório intercalar conhecido do Conselho de Educação e da CCE, o terceiro, divulgado no final de 2007, vem mais uma vez afirmar a importância da educação e da formação para a mudança económica e social, embora o faça agora numa perspectiva diferente, acompanhando as políticas da UE ao nível do emprego⁵⁸, ao referir que a *“flexibilidade e a segurança necessárias à criação de mais e melhores empregos passam por dar a todos os cidadãos a possibilidade de adquirir competências-chave e de actualizar as suas qualificações ao longo da vida”* e que a ALV *“apoia a criatividade e a inovação e propicia uma participação plena na vida económica e social”* (CUE, 2008a, p. 1).

O relatório assinala progressos significativos no espaço europeu nos domínios da educação e formação, mas também identifica três grandes desafios, para os quais será necessário um esforço acrescido:

“- Elevar o nível de qualificações. As pessoas com poucas qualificações correm o risco de exclusão económica e social. Os elevados níveis persistentes de abandono escolar precoce e a fraca participação em formação ao longo da vida por parte dos trabalhadores mais velhos e menos qualificados, e as escassas qualificações adquiridas pelos trabalhadores migrantes são motivos de preocupação comuns à maioria dos países. (...);

- Estratégias de aprendizagem ao longo da vida. (...) os progressos são evidentes no ensino pré-primário, nos quadros de qualificações e na validação da aprendizagem não formal e informal. Porém, ainda são poucos os países onde existem parcerias de

⁵⁸ A Comissão Europeia apresentou, em 2007, a comunicação “Para a definição de princípios comuns de flexisegurança: mais e melhores empregos mediante flexibilidade e segurança”.

aprendizagem inovadoras e financiamentos sustentáveis tendo em vista a realização de sistemas de educação e formação eficientes, equitativos e de elevada qualidade (...);

- O triângulo do conhecimento (educação, investigação e inovação). Cabe ao triângulo do conhecimento um papel fundamental no estímulo do emprego e do crescimento. É por isso importante acelerar as reformas, promover a excelência no ensino superior e nas parcerias universidade-empresas e velar para que todos os sectores da educação e da formação assumam em pleno o seu papel na promoção da criatividade e da inovação⁵⁹ (CUE, 2008a, pp. 1-2).

A modernização do ensino superior é considerada determinante para o triângulo do conhecimento e para o sucesso da Estratégia de Lisboa, referindo-se que a atenção crescente das questões relacionadas com a administração, financiamento e atractividade complementam as reformas do Processo de Bolonha.

Entre os progressos assinalados no relatório, é também referida a visão abrangente e coerente com que a maioria dos Estados-Membros está a tratar dos aspectos relacionados com a ALV ao considerarem todos os tipos e níveis de educação, a elaboração de quadros de qualificações nacionais em estreita articulação com o Quadro Europeu de Qualificações e a implementação de sistemas de validação da aprendizagem não formal e informal, sendo destacado, neste particular, a experiência portuguesa, abordada mais à frente neste capítulo.

Na figura seguinte pode observar-se, de forma gráfica, o posicionamento de cada um dos países da UE relativamente à adopção de uma estratégia explícita para a ALV, de um quadro de qualificações, de um sistema de validação da aprendizagem não formal e informal, e de objectivos nacionais nos domínios de referência.

⁵⁹ Em 2008, a Comissão das Comunidades Europeias apresentou uma proposta de decisão conjunta do Parlamento Europeu e do Conselho para que o ano de 2009 fosse o Ano Europeu da Criatividade e Inovação, à semelhança do que tinha acontecido em 1996 com o Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida e, em 2004 com o Ano Europeu da Juventude. O objectivo geral desta iniciativa é *"apoiar os esforços dos Estados-Membros na promoção da criatividade, através da aprendizagem ao longo da vida, enquanto motor de inovação e factor essencial do desenvolvimento das competências pessoais, profissionais, empresariais e sociais, e do bem-estar de todos os indivíduos da sociedade"* (CCE, 2008a, p. 10).

Figura 3.4 – Posicionamento dos diferentes países da UE relativamente a quatro aspectos relacionados com a ALV e os sistemas de qualificações

Estratégias nacionais explícitas de aprendizagem ao longo da vida		Quadros nacionais de qualificações																																																							
Em desenvolvimento	Sim	Em desenvolvimento	Sim																																																						
<table border="0"> <tr><td>BG</td><td>IE</td><td>RO</td></tr> <tr><td>CY</td><td>MT</td><td>SI</td></tr> <tr><td></td><td>PL</td><td></td></tr> </table>	BG	IE	RO	CY	MT	SI		PL		<table border="0"> <tr><td>AT</td><td>DK</td><td>LT</td></tr> <tr><td>BE fr</td><td>EE</td><td>LV</td></tr> <tr><td>BE nl</td><td>EL</td><td>SE</td></tr> <tr><td>CZ</td><td>ES</td><td>SK</td></tr> <tr><td>DE</td><td>FI</td><td>UK</td></tr> <tr><td></td><td>HU</td><td></td></tr> </table>	AT	DK	LT	BE fr	EE	LV	BE nl	EL	SE	CZ	ES	SK	DE	FI	UK		HU		<table border="0"> <tr><td>AT</td><td>DK</td><td>LU</td></tr> <tr><td>BE fr</td><td>EE</td><td>LV</td></tr> <tr><td>BE nl</td><td>ES</td><td>NL</td></tr> <tr><td>BG</td><td>FI</td><td>PT</td></tr> <tr><td>CZ</td><td>HU</td><td>SI</td></tr> <tr><td>DE</td><td>IT</td><td>SK</td></tr> <tr><td></td><td>LT</td><td></td></tr> </table>	AT	DK	LU	BE fr	EE	LV	BE nl	ES	NL	BG	FI	PT	CZ	HU	SI	DE	IT	SK		LT		<table border="0"> <tr><td>FR</td><td>IE</td><td>UK</td></tr> <tr><td></td><td>MT</td><td></td></tr> </table>	FR	IE	UK		MT	
BG	IE	RO																																																							
CY	MT	SI																																																							
	PL																																																								
AT	DK	LT																																																							
BE fr	EE	LV																																																							
BE nl	EL	SE																																																							
CZ	ES	SK																																																							
DE	FI	UK																																																							
	HU																																																								
AT	DK	LU																																																							
BE fr	EE	LV																																																							
BE nl	ES	NL																																																							
BG	FI	PT																																																							
CZ	HU	SI																																																							
DE	IT	SK																																																							
	LT																																																								
FR	IE	UK																																																							
	MT																																																								
Não	Sim, mas não explícita	Não	Não																																																						
<table border="0"> <tr><td></td><td>FR</td><td>LU</td><td>PT</td></tr> <tr><td></td><td>IT</td><td>NL</td><td></td></tr> </table>		FR	LU	PT		IT	NL			<table border="0"> <tr><td>CY</td><td>PL</td><td>SE</td></tr> <tr><td>EL</td><td>RO</td><td></td></tr> </table>	CY	PL	SE	EL	RO																																										
	FR	LU	PT																																																						
	IT	NL																																																							
CY	PL	SE																																																							
EL	RO																																																								
Sistema de validação da aprendizagem não formal e informal		Objectivos nacionais definidos para a totalidade ou parte dos domínios europeus de referência																																																							
Em desenvolvimento	Sim	Em desenvolvimento	Sim																																																						
<table border="0"> <tr><td>AT</td><td>IT</td><td>RO</td></tr> <tr><td>BE fr</td><td>LT</td><td>SE</td></tr> <tr><td>CZ</td><td>LU</td><td>SK</td></tr> <tr><td>ES</td><td>PL</td><td>UK</td></tr> </table>	AT	IT	RO	BE fr	LT	SE	CZ	LU	SK	ES	PL	UK	<table border="0"> <tr><td>BE nl</td><td>FR</td><td>PT</td></tr> <tr><td>DK</td><td>IE</td><td>SI</td></tr> <tr><td>FI</td><td>NL</td><td></td></tr> </table>	BE nl	FR	PT	DK	IE	SI	FI	NL		<table border="0"> <tr><td>BE fr</td><td>FR</td><td>PL</td></tr> <tr><td>BE nl</td><td>HU</td><td>PT</td></tr> <tr><td>DK</td><td>IE</td><td>RO</td></tr> <tr><td>EE</td><td>LT</td><td>SI</td></tr> <tr><td>EL</td><td>LV</td><td>SK</td></tr> <tr><td>ES</td><td>MT</td><td>UK</td></tr> <tr><td>FI</td><td>NL</td><td></td></tr> </table>	BE fr	FR	PL	BE nl	HU	PT	DK	IE	RO	EE	LT	SI	EL	LV	SK	ES	MT	UK	FI	NL		Sim												
AT	IT	RO																																																							
BE fr	LT	SE																																																							
CZ	LU	SK																																																							
ES	PL	UK																																																							
BE nl	FR	PT																																																							
DK	IE	SI																																																							
FI	NL																																																								
BE fr	FR	PL																																																							
BE nl	HU	PT																																																							
DK	IE	RO																																																							
EE	LT	SI																																																							
EL	LV	SK																																																							
ES	MT	UK																																																							
FI	NL																																																								
Não	Não	Não	Não																																																						
<table border="0"> <tr><td>BG</td><td>EE</td><td>LV</td></tr> <tr><td>CY</td><td>EL</td><td>MT</td></tr> <tr><td>DE</td><td>HU</td><td></td></tr> </table>	BG	EE	LV	CY	EL	MT	DE	HU			<table border="0"> <tr><td>AT</td><td>CZ</td><td>LU</td></tr> <tr><td>BG</td><td>DE</td><td>SE</td></tr> <tr><td>CY</td><td>IT</td><td></td></tr> </table>	AT	CZ	LU	BG	DE	SE	CY	IT																																						
BG	EE	LV																																																							
CY	EL	MT																																																							
DE	HU																																																								
AT	CZ	LU																																																							
BG	DE	SE																																																							
CY	IT																																																								

Legenda:

BE fr Bélgica – Comunidade francófona	FR França	NL Holanda
BE nl Bélgica – Comunidade flamenga	IE Irlanda	AT Áustria
BG Bulgária	IT Itália	PL Polónia
CZ República Checa	CY Chipre	PT Portugal
DK Dinamarca	LV Letónia	RO Roménia
DE Alemanha	LT Lituânia	SI Eslovénia
EE Estónia	LU Luxemburgo	SK Eslováquia
EL Grécia	HU Hungria	FI Finlândia
ES Espanha	MT Malta	SE Suécia
		UK Reino Unido

Fonte: Elaboração própria a partir de CUE (2008a)

A análise da figura anterior permite concluir que a maioria dos países da UE dispõe de estratégias explícitas de ALV ou está a desenvolvê-las, havendo um grupo de cinco de países, entre os quais se encontra Portugal, que embora disponham de políticas de ALV, não dispõem de uma estratégia explícita para o efeito. Já no que se refere aos quadros nacionais de qualificações e aos sistemas de validação da aprendizagem não formal e informal, a maioria dos países está a desenvolver uma estratégia nestes domínios, sendo, no entanto, de referir que há grupo de países que não está ainda a desenvolver qualquer acção nestas áreas. Finalmente, relativamente à definição dos objectivos nacionais para parte ou totalidade dos domínios europeus de referência, constata-se que a larga maioria dos países já o fez, embora se verifique também a existência de um conjunto de oito países que não o fez.

Finalmente, entre os progressos registados, o Relatório refere a crescente importância que os Estados-Membros atribuem à educação, à formação e ao desenvolvimento de competências, facto que traduz o reconhecimento do seu contributo para o crescimento e emprego. Também a ligação entre os programas operacionais ao abrigo dos fundos estruturais e as prioridades do programa de trabalho “Educação e Formação para 2010” e o desenvolvimento a nível europeu de instrumentos de referência, nomeadamente do Quadro Europeu de Qualificações, são domínios onde o relatório assinala progressos significativos.

No entanto, apesar dos progressos alcançados, o relatório identifica sete áreas nas quais se torna necessário intensificar esforços:

- i. Aprendizagem ao Longo da Vida – a sua aplicação ao nível dos Estados-Membros é considerada insuficiente, sendo necessário um empenhamento institucional forte, um maior investimento e a criação de mecanismos de disseminação;
- ii. Competências básicas – o abandono escolar precoce, a conclusão do ensino secundário, o fraco aproveitamento em leitura e a aprendizagem de línguas estrangeiras são os aspectos considerados mais problemáticos. Como se refere no relatório *“há demasiados jovens a deixar o ensino sem as qualificações de que necessitam para participar na sociedade do conhecimento e realizar uma transição tranquila para a vida activa. Correm o risco de*

exclusão, e, além disso, é-lhes vedado, desde muito cedo o acesso à aprendizagem ao longo da vida” (CUE, 2008a, p. 6);

- iii. Ensino e formação de professores – a existência de turmas cada vez mais heterogéneas e a conseqüente exigência de novas competências e de uma atenção redobrada às necessidades individuais de aprendizagem reforçam a importância da formação contínua destes profissionais, uma vez que *“numa escola, mais do que qualquer outro aspecto interno, é a qualidade da formação dos professores que verdadeiramente influencia o desempenho dos estudantes”* (CUE, 2008a, p. 7);
- iv. Ensino superior – o papel destas instituições na investigação, na inovação e no estabelecimento de parcerias com empresas, assim como um maior equilíbrio entre estas e o ensino, são aspectos onde é considerado que muito há a fazer nos países do sul da UE. É ainda referida a necessidade de aumentar o investimento no ensino superior, em particular, o privado;
- v. Participação de adultos na ALV – a participação neste tipo de acções apresenta grandes desequilíbrios entre, por um lado, os adultos com elevadas qualificações e, por outro, os adultos mais velhos e pouco qualificados, situação que se poderá agravar com as tendências da demografia e do mercado de trabalho;
- vi. Ensino e formação profissionais – a qualidade, pertinência e a atractividade são aspectos onde é considerado que muito há a fazer para se concretizarem as prioridades do Processo de Copenhaga, sendo ainda referida a integração deficiente do ensino e formação profissionais nos sistemas de ensino nacionais;
- vii. Mobilidade transnacional – apesar dos progressos registados e do incremento do uso do *Europass*⁶⁰, verifica-se que a mobilidade se faz sobretudo com base

⁶⁰ O sistema Europass foi criado em 2004 com o objectivo de melhorar a transparência e a comparabilidade das aptidões e qualificações na UE. Neste âmbito, foram criados os documentos Europass-CV (Curriculum Vitae), Europass-Carteira Europeia de Línguas, Europass-Mobilidade, Europass-Suplemento ao Diploma (ensino superior) e Europass-Suplemento ao Certificado (formação profissional), nos quais são registadas as competências e qualificações adquiridas nos diferentes países comunitários num formato único.

em programas comunitários e no âmbito do ensino superior e muito pouco ao nível da educação e formação profissionais.

Como forma de ultrapassar os problemas identificados, o documento apresenta quatro vias a seguir: a primeira passa pela concretização efectiva da ALV, como uma via para alcançar a sua eficácia e melhorar a sua equidade; a segunda assenta na educação, enquanto elemento-chave do triângulo do conhecimento e na importância de existir uma ampla base de qualificações entre a população para que seja possível desenvolver a inovação, a criatividade e as capacidades de aprender a aprender; a terceira está relacionada com a gestão do próprio programa e com a forma de aproveitar e incrementar ao máximo os resultados alcançados com o método aberto de coordenação, sendo de realçar, por um lado, a proposta para que sejam integrados no programa de trabalho global os desenvolvimentos no domínio do ensino superior, do ensino e formação profissionais e da educação de adultos, e, por outro lado, a proposta para que sejam aproveitados ao máximo os fundos e programas comunitários, nomeadamente o novo programa “Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013” e os instrumentos da política europeia de coesão; finalmente, a quarta, relaciona-se com a necessidade de preparar o que fazer após 2010, uma vez que apesar dos resultados alcançados, há dificuldades que não serão superadas e há novos desafios que se perfilam, pelo que

“este trabalho, em que se inclui a cooperação no contexto dos Processos de Bolonha e Copenhaga, deve ser prosseguido e mesmo reforçado para lá de 2010, pelo que é chegado o tempo de lançar a reflexão sobre as principais prioridades do programa de trabalho para lá de 2010. Atendendo ao papel determinante da educação e da formação na estratégia para o crescimento e emprego, essa reflexão terá que estar intimamente associada ao futuro desenvolvimento do processo de Lisboa.” (CUE, 2008a, p. 12)

3.2.4. O Processo de Copenhaga

As conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, realizado em 2000, identificaram a necessidade de ser incrementada a transparência das qualificações e a consequente adaptação dos sistemas de ensino e formação. Dois anos mais tarde, no Conselho Europeu de Barcelona, é feito apelo a uma cooperação mais estreita no ensino

superior e à melhoria da transparência e dos métodos de reconhecimento no domínio da educação e formação profissionais. Neste mesmo ano, em 27 de Junho, na resolução do CUE sobre ALV, é solicitado à Comissão que crie, tomando como referência os resultados do Processo de Bolonha, um enquadramento para o reconhecimento das qualificações no domínio da educação e formação profissionais.

É desta sucessão de acontecimentos que se realiza em Copenhaga, a 29 e 30 de Novembro de 2002, um encontro envolvendo os Ministros responsáveis pela educação e formação profissionais dos países membros da UE, dos países candidatos e dos países da Associação Europeia de Comércio Livre/Espaço Económico Europeu (EFTA/EEE), os parceiros sociais europeus e a Comissão, do qual resultou uma declaração que ficou conhecida como “Declaração de Copenhaga” e que está na origem do chamado “Processo de Copenhaga” (CE, 2002b; PE & CUE, 2008; Sellin, 2008).

Esta Declaração, conforme referido anteriormente, encontra-se em consonância com a estratégia global definida nas cimeiras de Lisboa e Barcelona, dá sequência ao relatório “Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação” e está enquadrada no programa de trabalho “Educação e Formação 2010”, nomeadamente no que se refere à transparência e reconhecimento das qualificações e competências, tendo constituído um avanço significativo, uma vez que identificava e definia os aspectos e os desafios a enfrentar para se obter uma maior cooperação europeia nestes domínios e, por esta via, melhorar a sua qualidade e a capacidade de atracção da EFP. Tem início, na prática, um movimento de harmonização, convergência e cooperação no âmbito da EFP na Europa.

As principais prioridades estabelecidas foram as seguintes:

1. Reforçar a dimensão europeia da EFP;
2. Criar um enquadramento único para a transparência do “Europass”;
3. Criar um enquadramento comum a nível europeu que garanta a qualidade⁶¹ da EFP, assim como a confiança mútua na transferência e reconhecimento de

⁶¹ A CCE apresentou em 9 de Abril de 2008 uma proposta de “Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho” sobre a criação de um Quadro de Referência Europeu de Garantia de Qualidade para o Ensino e Formação Profissional. O objectivo desta proposta é estabelecer um Quadro de Referência Europeu de Garantia de Qualidade,

competências e qualificações, como forma de dar suporte à mobilidade⁶² das pessoas no contexto europeu;

4. Criar um quadro comum de referência para a EFP e um sistema europeu de transferência de créditos para a EFP, como modo garantir a transparência, a comparabilidade, a transferência e o reconhecimento de competências e ou qualificações;
5. Criar princípios comuns para a creditação da aprendizagem não formal e informal, de forma a assegurar a comparabilidade entre as abordagens seguidas nos diferentes países e entre os diferentes níveis;
6. Reforçar as políticas, sistemas e práticas para uma orientação de aprendizagem ao longo da vida;
7. Reforçar o apoio ao desenvolvimento de qualificações e competências a nível sectorial;
8. Dar maior atenção às necessidades específicas de aprendizagem de professores e formadores na área da EFP.

Estas prioridades assentavam num conjunto de princípios aceites por todos: tratar-se de um processo voluntário, baseado na cooperação mútua e nos objectivos definidos na Declaração de Lisboa; serem inclusivas e envolver os Estados-Membros, a Comissão, outros países e parceiros sociais; e focarem-se nas necessidades das pessoas e das organizações que as irão aplicar (CE, 2002b).

De forma a serem desenvolvidas as prioridades identificadas na Declaração de Copenhaga foi constituído o designado “Grupo Coordenador de Copenhaga”, criados três grupos de trabalho técnico relacionados com as áreas prioritárias de actuação definidas (transparência, qualidade e transferência de créditos) e constituídos dois grupos de peritos da Comissão, um para os assuntos relacionados com a acreditação

que funcione como um instrumento que auxilie os Estados-Membros a promover e monitorizar a melhoria contínua dos seus sistemas de EFP, com base em referenciais europeus comuns.

⁶² A 30 de Dezembro de 2006 é publicada no Jornal Oficial da União Europeia uma recomendação do PE e do CUE “relativa à mobilidade transnacional na Comunidade para fins de educação e formação: Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade”. Esta carta é um documento de referência que fornece orientações no âmbito de acções de mobilidade empreendidas por jovens ou adultos para fins de aprendizagem formal e não formal.

da aprendizagem não formal e outro para as questões relacionadas com a ALV (CE, 2002b). O trabalho desenvolvido e a análise dos progressos alcançados foram objecto de análise e revisão dois anos mais tarde, em Maastricht.

Comunicado de Maastricht

Surge deste modo, o “Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)” (CE, 2004), através do qual os Ministros de 32 países, os parceiros sociais europeus e a CE acordam intensificar a cooperação entre todos de modo a, por um lado, modernizar os sistemas de educação e formação profissional, e, por outro lado, oferecer a todos os cidadãos europeus, independentemente da sua idade, classe social e nível educacional, as qualificações e as competências que estes necessitam para conseguirem uma integração plena na sociedade baseada no conhecimento.

Neste âmbito, as reformas e os investimentos identificados como necessários foram:

- i. Melhorar a imagem e atractividade dos percursos de formação vocacional junto dos empregadores e das pessoas, de forma a incrementar a participação;
- ii. Implementar altos níveis de qualidade e inovação nos sistemas de EFP;
- iii. Ligar a EFP com as necessidades emergentes do mercado de trabalho, dando particular atenção à actualização e obtenção de novas competências aos trabalhadores de idade mais avançada;
- iv. Atender às necessidades dos cidadãos com baixas competências (cerca de 80 milhões de pessoas com idades entre os 25 e 64 anos na UE) e dos grupos mais desfavorecidos⁶³, de modo a contribuir para a coesão social e para o incremento da participação no mercado de trabalho,

sendo ainda referido que a EFP deve ter lugar em todos os níveis educacionais, devendo haver paridade e ligações entre a EFP e a educação geral, em particular no ensino superior (CE, 2004).

⁶³ Neste âmbito, a CCE enviou ao Conselho e ao Parlamento Europeu, em 8 de Setembro de 2006, a Comunicação “Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação”.

Para o efeito, são estabelecidas prioridades ao nível de cada um dos países e ao nível da UE. No quadro seguinte encontram-se, de forma resumida, as prioridades de cada um dos níveis.

Quadro 3.4 – Prioridades definidas no Comunicado de Maastricht

A nível nacional	Ao nível da União Europeia
<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de instrumentos comuns, referências e princípios que suportem a reforma e o desenvolvimento dos sistemas e práticas da EFP; • Melhoria do investimento público e/ou privado na EFP; • Utilização do Fundo Social Europeu (FSE) e do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) para apoiar o desenvolvimento da EFP; • Maior desenvolvimento dos sistemas de EFP no sentido de irem ao encontro das necessidades de pessoas ou grupos em risco no mercado de trabalho e em risco de exclusão social; • Desenvolvimento e implementação de abordagens de aprendizagem aberta, que permitam aos indivíduos a definição de metas pessoais, apoiadas por acompanhamento e aconselhamento apropriados; • Aumento da relevância e qualidade da EFP através do envolvimento sistemático de todos os parceiros estratégicos a nível nacional, regional e local; • Maior desenvolvimento de ambientes “condutores de aprendizagem” nas instituições de formação e nos locais de trabalho; • Desenvolvimento contínuo de competências de professores e formadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidação das prioridades do processo de Copenhaga e facilitação da implementação de resultados concretos; • Desenvolvimento de um quadro de qualificações europeu, flexível e aberto, baseado na transparência e na confiança mútua. Este quadro providenciará uma referência comum no sentido de facilitar o reconhecimento e transferência de qualificações, abrangendo simultaneamente a EFP e a Educação geral (secundária e superior), baseado nas competências e nos resultados de aprendizagem. • Desenvolvimento e implementação de um sistema de transferência de créditos para a EFP (ECVET). O ECVET será baseado em competências e resultados de aprendizagem, tendo em consideração a sua definição a nível nacional e sectorial; • Análise das necessidades de aprendizagem específicas e do papel dos professores e formadores envolvidos na EFP, bem como das possibilidades de tornar a sua profissão mais atractiva, incluindo a renovação contínua das suas aptidões profissionais; • Melhoria do âmbito, precisão e confiança das estatísticas da EFP.

Fonte: CE (2004)

Das prioridades referidas merece particular relevância a necessidade de serem elaboradas propostas concretas para o Quadro Europeu de Qualificações (QE) e para o Sistema Europeu de Transferência de Créditos para a EFP (ECVET⁶⁴).

De notar ainda, o facto de os progressos e as acções futuras no âmbito do Processo de Copenhaga passarem também a integrar os relatórios de progresso do programa

⁶⁴ Abreviatura de “European Credit System for Vocational Education and Training”.

de trabalho “Educação e Formação 2010”, tendo ficado definido que ocorreria um novo encontro para analisar e avaliar a implementação das prioridades definidas.

Comunicado de Helsínquia

Deste modo, em 2006, é feita uma avaliação do Processo e revistas as estratégias e prioridades, sendo emitido o Comunicado de Helsínquia intitulado “On Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training”, no qual é referido que *“four years after Copenhagen, it is important to focus on continuing the work and completing and putting into to practice initiatives already started. However, a more focused approach with a limited number of priority areas and clear targets should be ensured”* (CE, 2006, p. 5).

Efectivamente, como é referido neste comunicado, passados quatro anos do início do Processo de Copenhaga, é chegada a altura de ser reforçada a cooperação e de aparecerem medidas e resultados concretos, pelo que foi decidido focar a intervenção num conjunto de quatro prioridades:

1. Incrementar a atractividade e a qualidade da EFP, sendo solicitado aos países participantes que seja dada mais atenção, por um lado, aos aspectos relacionados com a imagem, estatuto e atractividade da EFP, e, por outro lado, às questões relacionadas com a boa gestão dos sistemas de EFP;
2. Desenvolver e implementar ferramentas comuns a nível europeu que permitam apoiar e suportar as reformas a realizar a nível nacional, nomeadamente através do desenvolvimento e teste do QEQ e do ECVET, da criação de princípios de utilização comum na área de qualidade e no desenvolvimento do Europass como forma de incrementar a transparência e facilitar a mobilidade dos cidadãos;
3. Reforçar a aprendizagem mútua, o trabalho cooperativo e a troca de experiências e “know-how”, sendo realçada a importância de terem de existir dados e indicadores adequados e consistentes que permitam perceber e comparar o que acontece nos domínios da EFP;

4. Envolver de forma activa todos os parceiros na EFP, em particular, os parceiros sociais, as organizações sectoriais e as entidades de EFP, quer a nível europeu, quer ao nível dos países.

O comunicado refere ainda, à semelhança do que aconteceu com o comunicado de Maastricht, que a ligação e a monitorização do processo será feita através do relatório bianual do programa “Educação e Formação 2010” e da sua ligação a outros programas e políticas em desenvolvimento na UE, tendo ficado agendado um novo encontro para o final de 2008.

Comunicado de Bordéus

Na sequência deste encontro, realizado em Bordéus, a 26 de Novembro de 2008, é emitido o comunicado de Bordéus. Neste comunicado constata-se que os Estados-Membros têm em curso processos para modernização dos seus sistemas de EFP, em articulação com os instrumentos desenvolvidos a nível europeu, e que a promoção de redes e de intercâmbios visando a troca de experiências e a divulgação de boas práticas, assim como a existência de projectos-piloto têm contribuído para a consolidação deste processo.

No entanto, face às alterações económicas e sociais decorrentes da globalização, consideram necessária uma nova visão estratégica para as políticas europeias de educação e formação profissional.

Conforme se refere no Comunicado, *“VET is at the crossroads of economic, social and employment policies. VET should promote excellence and at the same time guarantee equal opportunities. It plays a key role in producing the skills Europe will need. Closely linked with general education and higher education, VET is essential for implementing lifelong learning strategies”* (The Bordeaux Communiqué, 2008, p. 5). Neste sentido, os investimentos futuros na EFP devem promover a competitividade e a inovação, tornar a ALV e a mobilidade uma realidade e ter na sua essência os objectivos da coesão social, da equidade e da cidadania activa.

À semelhança do que tinha acontecido com o Comunicado de Helsínquia, também agora são definidas apenas quatro áreas prioritárias, conforme se pode observar no quadro seguinte. Estas áreas relacionam-se com a questão da introdução ao nível nacional dos instrumentos definidos, com a qualidade e atractividade, com a ligação ao mercado de trabalho e com o reforço e melhoria das modalidades de cooperação europeia neste domínio.

No quadro seguinte pode ser observada a evolução registada nas prioridades ao longo deste processo.

Quadro 3.5 – Evolução das prioridades para a cooperação na EFP

<p>Declaração de Copenhaga (2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar a dimensão Europeia da EFP; - Melhorar a transparência, a informação e os sistemas de acompanhamento; - Reconhecer competências e qualificações, através da criação de instrumentos e princípios comuns; - Promover a garantia de qualidade.
<p>Comunicado de Maastricht (2004): prioridades a nível nacional e europeu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar em prática os instrumentos e princípios de Copenhaga (garantia de qualidade, validação, acompanhamento e aconselhamento; Europass); - Melhorar os investimentos públicos/privados, os incentivos à formação e a utilização de fundos comunitários; - Dar resposta às necessidades de grupos em risco; - Desenvolver abordagens de aprendizagem flexíveis e individualizadas; - Reforçar a detecção de necessidades emergentes de EFP, as parcerias e a identificação de grupos e a necessidade de novas competências; - Desenvolver novas abordagens pedagógicas e ambientes de aprendizagem inovadores; - Expandir o desenvolvimento de competências de professores e formadores envolvidos na EFP; - Desenvolver e implementar o QEQ e o ECVET; - Identificar necessidades de aprendizagem dos professores e formadores; - Melhorar as estatísticas da EFP.
<p>Comunicado de Helsínquia (2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a imagem, o estatuto e a atractividade da EFP e a sua gestão; - Continuar a desenvolver, testar e implementar ferramentas comuns até 2010 (QEQ, ECVET, Qualidade, Europass); - Tornar a aprendizagem mútua mais sistemática e melhorar as estatísticas - Envolver de forma activa todos os parceiros de modo a colocar em prática o estabelecido na Declaração de Copenhaga.
<p>Comunicado de Bordéus (2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução a nível nacional e europeu dos instrumentos e dispositivos de cooperação em matéria de EFP, nomeadamente do QEQ, ECVET e do futuro quadro de referência da garantia de qualidade; - Reforçar a qualidade e atractividade dos sistemas de EFP; - Correlacionar melhor a EFP com o mercado de trabalho; - Reforçar as modalidades da cooperação europeia.

Fonte: (CE, 2002b, 2004, 2006; CEDEFOP, 2007; CUE, 2008b)

Como se constata através da análise do quadro anterior, os aspectos principais relacionados com a promoção e consolidação da dimensão europeia da EFP estão identificadas. Após um primeiro período de quatro anos, caracterizado por uma grande dispersão de prioridades e pela dificuldade em as concretizar, em 2006 os esforços são concentrados na implementação das prioridades consideradas mais importantes. Como veremos nos pontos seguintes, os resultados deste processo começam a fazer-se sentir, nomeadamente através do QEQ e do ECVET.

3.2.5. O Quadro Europeu de Qualificações

A adopção, a 23 de Abril de 2008, pelo PE e pelo CUE da Recomendação “relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida”, corresponde ao culminar de um longo processo iniciado em Lisboa em 2000.

Efectivamente, conforme foi amplamente referenciado nos pontos anteriores, o QEQ constitui um instrumento central na Estratégia de Lisboa, consubstanciada nas conclusões do Conselho Europeu em Lisboa

“os sistemas educativos e de formação europeus necessitam de ser adaptados não só às exigências da sociedade do conhecimento como também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego. Terão de oferecer oportunidades de aprendizagem e formação concebidas para grupos-alvo em diferentes fases das suas vidas: jovens, adultos desempregados e as pessoas empregadas que correm o risco de ver as suas competências ultrapassadas” (p. 8).

O aumento da transparência das qualificações, a aprendizagem ao longo da vida e a valorização das aprendizagens não formais e informais constituíam os principais objectivos da adaptação dos sistemas de educação e formação europeus às exigências colocadas pela sociedade do conhecimento e pela necessidade de incrementar e qualificar o emprego.

Era deste modo iniciada uma nova política de cooperação entre os países da UE, nos domínios da educação e formação, a qual teve sequência em múltiplas acções, muitas das quais analisadas ao longo deste capítulo.

O desenvolvimento do QEQ, na prática, teve início em 2004, no contexto do Processo de Copenhaga e, em particular, na sequência do Comunicado de Maastricht, conforme referido anteriormente neste capítulo. A Comissão, com o apoio de um grupo de peritos, elaborou um documento de trabalho no qual era proposto um quadro de oito níveis, baseados nos resultados de aprendizagem e destinado a facilitar a transparência, a comparabilidade e a portabilidade das qualificações, e a apoiar a ALV.

Tendo por base este primeiro documento, é feita uma consulta pública em toda a Europa no segundo semestre de 2005. Com base nas respostas e noutros contributos obtidos, a Comissão rectificou a proposta, tendo a mesma sido adoptada a 6 de Setembro de 2006. Tem então início um processo de negociação conduzido pelo CUE e pelo PE que culmina com a sua adopção formal em Fevereiro de 2008 e consequente publicação no Jornal Oficial da União Europeia em 6 de Maio de 2008 (CCE, 2006a; Comunidades Europeias, 2008; PE & CUE, 2008).

No essencial, o QEQ é um acordo político contendo recomendações que tem por objectivo criar uma grelha comparativa dos diferentes sistemas nacionais de educação e formação, considerados de forma abrangente e transversal. Inclui todos os níveis de ensino, do básico ao superior, as vias formais de aprendizagem, realizadas através do ensino e formação profissional, e as vias informais, através da validação dos resultados de aprendizagem adquiridos normalmente pela via da experiência profissional.

Ao dar um contributo decisivo para a transparência, comparabilidade e portabilidade das qualificações obtidas pelas pessoas em cada um dos países europeus, o QEQ é um instrumento crucial para a mobilidade, quer entre sistemas de educação e formação, quer entre mercados de emprego. Estamos deste modo perante um quadro europeu de referência comum que permite fazer a correspondência entre os diferentes sistemas de qualificação dos vários países, funcionando como um dispositivo de conversão e tradução, através do qual é possível tornar as qualificações mais legíveis e compreensíveis.

O QEQ irá permitir relacionar os quadros e sistemas de qualificações nacionais dos vários países em torno de uma referência europeia comum: os seus oito níveis de

referência. Assim, a atribuição de qualificações permanece a cargo dos organismos nacionais de qualificação, estando estas correlacionadas com os oito níveis do QEQ⁶⁵. Estes níveis abrangem a escala completa de qualificações, desde o nível básico, a que corresponde o nível 1, até ao nível mais avançado, o nível 8, a que corresponde, no sistema formal de ensino, o doutoramento, e são descritos em termos de resultados de aprendizagem.

De acordo com a Recomendação, os resultados de aprendizagem são definidos como *“o enunciado do que um aprendente conhece, compreende e é capaz de fazer aquando da conclusão de um processo de aprendizagem, descrito em termos de conhecimentos, aptidões e competência⁶⁶”* (PE & CUE, 2008, p. 4).

Verifica-se deste modo que o QEQ está centrado nos resultados de tudo aquilo que as pessoas efectivamente aprendem e não no processo, local ou período onde fazem essa aprendizagem.

Os resultados de aprendizagem, como veremos no ponto seguinte, serão utilizados na organização das qualificações e, sobretudo, na descrição das Unidades que estas integram. São especificados segundo três categorias: conhecimentos⁶⁷, aptidões⁶⁸ e competência⁶⁹. Estamos assim perante uma grande abrangência dos aspectos a considerar na determinação das qualificações, em que cada nível poderá, em princípio, obter-se através de diferentes itinerários de educação e carreira profissional.

⁶⁵ De forma a facilitar a transparência e a leitura dos níveis de qualificação, os documentos Europass – Suplemento ao Diploma e Europass - Suplemento ao Certificado passarão a incluir a correspondência das qualificações nacionais com o nível adequado do QEQ.

⁶⁶ Ao longo deste trabalho, na análise e descrição do QEQ, iremos utilizar estes termos (conhecimentos, aptidões e competência) conforme indicado na Recomendação. No entanto, consideramos que, face à designação destes termos em língua inglesa (*knowledge, skills and/or competences*), poderia ser mais indicado referirmos *conhecimentos, capacidades e/ou competências*, à semelhança do que se verificou com a tradução para a língua espanhola: *conocimientos, destrezas y/o competencias* (CEDEFOP, 2008).

⁶⁷ Definido como *“o resultado da assimilação de informação através da aprendizagem. Os conhecimentos constituem o acervo de factos, princípios, teorias e práticas relacionadas com uma área de trabalho ou estudo. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais”* (PE&CUE, 2008, p. 4).

⁶⁸ Definidas como *“a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos)”* (PE & CUE, 2008, p. 4).

⁶⁹ Definida como *“a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descreve-se a competência em termos de responsabilidade e autonomia”* (PE & CUE, 2008, p. 4).

No quadro seguinte podem ser observados os indicadores a considerar para a definição dos oito níveis do QEQ, sendo cada nível definido por um conjunto de indicadores que especificam os resultados de aprendizagem correspondentes às qualificações nesse nível em qualquer sistema de qualificações.

Quadro 3.6 – Indicadores de definição dos níveis do QEQ

	CONHECIMENTOS	APTIDÕES	COMPETÊNCIA
Educação não superior	NÍVEL 1		
	→ Conhecimentos gerais básicos.	→ Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples.	→ Trabalhar ou estudar sob supervisão directa num contexto estruturado.
	NÍVEL 2		
	→ Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo.	→ Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples.	→ Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia.
NÍVEL 3			
→ Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho.	→ Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da selecção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informação básicas.	→ Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho. → Adoptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas.	
NÍVEL 4			
→ Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho.	→ Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho.	→ Gerir a própria actividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho geralmente previsíveis, mas susceptíveis de alteração. → Supervisionar as actividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das actividades em contextos de estudo ou de trabalho.	

(continua)

Quadro 3.6 – Indicadores de definição dos níveis do QEQ (continuação)

	CONHECIMENTOS	APTIDÕES	COMPETÊNCIA
Educação superior	NÍVEL 5		
	→ Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudos ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos.	→ Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstractos.	→ Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis. → Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros.
	NÍVEL 6		
	→ Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios.	→ Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudos ou de trabalho.	→ Gerir actividades ou projectos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis. → Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e colectivo.
NÍVEL 7			
→ Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e/ou investigação. → Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas.	→ Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e/ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas.	→ Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. → Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e/ou para rever o desempenho estratégico de equipas.	
NÍVEL 8			
→ Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas.	→ As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e /ou da inovação ou para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes.	→ Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação.	

Fonte: Comunidades Europeias (2008); PE & CUE (2008); Sellin (2008)

A análise do quadro anterior permite concluir que os primeiros quatro níveis (1 a 4) agregam conhecimentos, aptidões e competência relativos à educação não superior, enquanto os quatro níveis seguintes (5 a 8) correspondem a resultados de aprendizagem considerados de nível superior.

Parte destes níveis (5 a 8) estão articulados e compatibilizados com o Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior e respectivos descritores de ciclos de estudos⁷⁰, adoptado em Bergen, em 2005, pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 45 países europeus no âmbito do Processo de Bolonha.

Como se pode observar no quadro seguinte, neste último Quadro de Qualificações, o que é definido são descritores de ciclos de estudos, em que cada um dos descritores apresenta um enunciado genérico das expectativas em matéria dos resultados e das aptidões associadas às qualificações que representam a conclusão desse ciclo.

De notar ainda que, apesar de, formalmente, o ciclo curto de qualificação não fazer parte do Quadro de Bolonha, foi acordado entre os ministros signatários que, dentro dos contextos nacionais, poderiam existir qualificações intermédias.

⁷⁰ Também designados por Descritores de Dublin.

Quadro 3.7 – Descritores de Dublin definidos no âmbito do Processo de Bolonha

Ciclo curto de Qualificação (dentro ou com ligação ao Primeiro Ciclo)	Primeiro Ciclo	Segundo Ciclo	Terceiro Ciclo
<p>Qualificações que significam conclusão de ciclo curto ao nível da educação superior. São atribuídas a estudantes que:</p> <ul style="list-style-type: none"> – tenham demonstrando conhecimento e compreensão numa área de estudos que tem por base o ensino secundário geral e é normalmente suportado por livros didácticos; – este tipo de conhecimento constitui um suporte para uma área de trabalho ou vocação, para o desenvolvimento pessoal e para estudos adicionais para conclusão do primeiro ciclo; – consigam aplicar os seus conhecimentos e compreensão em contextos profissionais; – tenham a capacidade de identificar e utilizar dados para formular respostas a problemas concretos e bem definidos, bem como a problemas abstractos; – consigam comunicar sobre os seus entendimentos, competências e actividades com os seus pares, supervisores e clientes; – detenham as competências de aprendizagem necessárias para prosseguir estudos com alguma autonomia. 	<p>Qualificações que significam conclusão do primeiro ciclo. São atribuídas a estudantes que:</p> <ul style="list-style-type: none"> – tenham demonstrando conhecimento e compreensão numa área de estudos que tem por base o ensino secundário geral e, enquanto normalmente suportado por livros didácticos, inclui alguns aspectos que serão informados pelo conhecimento de vanguarda da sua área de estudos; – possam aplicar o seu conhecimento e compreensão de uma forma que demonstre uma abordagem profissional ao trabalho ou vocação, e detenham competências tipicamente demonstradas através de argumentos concebidos e sustentados e resolução de problemas dentro da sua área de estudos; – tenham a capacidade de reunir e interpretar dados relevantes (normalmente dentro da sua área de estudos) para formar juízos que incluam reflexão sobre questões sociais, científicas e éticas importantes; – consigam comunicar informação, ideias, problemas e soluções tanto a audiências especializadas como não especializadas; – tenham desenvolvido as competências de aprendizagem necessárias para prosseguir estudos com um elevado nível de autonomia. 	<p>Qualificações que significam conclusão do segundo ciclo. São atribuídas a estudantes que:</p> <ul style="list-style-type: none"> – tenham demonstrando conhecimento e compreensão que se baseiam e se estendem e/ou reforçam às tipicamente associadas ao primeiro ciclo, e que proporcionam uma base ou oportunidade para a originalidade no desenvolvimento e/ou aplicação de ideias, muitas vezes dentro de um contexto de investigação; – consigam aplicar os seus conhecimentos e compreensão, bem como as suas competências ao nível da resolução de problemas, em ambientes novos ou desconhecidos e em contextos mais amplos (ou multidisciplinares) relacionados com a sua área de estudos; – tenham a capacidade de integrar conhecimentos e gerir complexidade, bem como formular juízos com informação incompleta ou limitada, mas que inclua reflectir sobre responsabilidades sociais e éticas ligadas à aplicação de seus conhecimentos e juízos; – consigam comunicar as suas conclusões, e os conhecimentos e fundamentos subjacentes às mesmas, a audiências especializadas e não especializadas de forma clara e inequívoca; – tenham as competências de aprendizagem necessárias à prossecução dos seus estudos de uma forma autónoma. 	<p>Qualificações que significam conclusão do terceiro ciclo. São atribuídas a estudantes que:</p> <ul style="list-style-type: none"> – tenham demonstrando a compreensão sistemática de uma área de estudos, e domínio de competências e métodos de investigação associados a essa mesma área de estudos; – tenham demonstrando capacidade para conceber, projectar, implementar e adaptar um processo substancial de investigação com integridade académica; – tenham dado contributo através de investigação original que se estenda para além da fronteira do conhecimento, desenvolvendo um substancial corpo de trabalho, algum do qual submetido a publicações nacionais e internacionais de mérito; – sejam capazes de realizar a análise crítica, avaliação e síntese de ideias novas e complexas; – sejam capazes de comunicar com os seus pares, a comunidade académica mais abrangente e a sociedade em geral sobre as suas áreas de especialização; – sejam capazes de promover, no âmbito de contextos académicos e profissionais, avanços tecnológicos, sociais ou culturais numa sociedade baseada no conhecimento.
<p>Aproximadamente 120 ECTS.</p>	<p>Tipicamente inclui 180 – 240 ECTS.</p>	<p>Normalmente contempla 90 - 120 ECTS – com um mínimo de 60 ECTS ao nível do segundo ciclo.</p>	<p>O número de créditos não é especificado.</p>

Fonte: Adaptado a partir The Bolonha Framework (2008)

No quadro seguinte é feita a associação entre os dois quadros de qualificações.

Quadro 3.8 – Compatibilidade entre o QEQ e o Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior

Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de ES	Descritor	Nível do QEQ associado
Ciclo curto	Corresponde ao ciclo mais curto do ensino superior (no âmbito do primeiro ciclo ou a ele associado)	5
1º ciclo	Corresponde ao primeiro ciclo de estudos – Licenciatura ^{a)}	6
2º ciclo	Corresponde ao segundo ciclo de estudos – Mestrado ^{b)}	7
3º ciclo	Corresponde ao terceiro ciclo de estudos – Doutorado ^{c)}	8

a) Grado em Espanha; b) Postgrado em Espanha; c) Doctorado em Espanha

Importa, no entanto, notar que apesar da articulação e compatibilização, os descritores do QEQ apresentam diferenças face aos Descritores de Dublin definidos no âmbito do Processo de Bolonha, uma vez que estes últimos foram desenvolvidos especificamente para as necessidades do ensino superior, enquanto que os níveis do QEQ têm um âmbito mais alargado, envolvendo, mesmo nos quatro níveis superiores, a educação e formação profissional e a aprendizagem nos contextos experimentais, num quadro mais abrangente de ALV.

Como refere Sellin (2008),

“las características de los niveles 6, 7 y 8 del EQF se han adaptado a los descriptores para los resultados del aprendizaje del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, es decir, los denominados Dublín descriptors. Si bien estos descriptores están definidos de forma muy genérica, sí que son compatibles entre sí. No obstante, los niveles correspondientes del EQF no requerían necesariamente la obtención de los títulos académicos de licenciatura, master o doctorado, que son habituales en la enseñanza superior, ni se basan en la duración mínima de estudio (...). De este modo, los niveles del EQF no se corresponden directamente con determinados títulos o grados del sistema educativo formal, sino que deben ser accesibles igualmente para las personas que cambian de especialidad o ramo y para los candidatos sin calificaciones formales, siempre que éstos sean evaluados y acreditados formalmente por las autoridades competentes” (p. 10).

Adoptada a Recomendação que institui o QEQ, segue-se agora o trabalho dos Estados-Membros visando a aplicação dos princípios e níveis de referência previstos, de modo a que até 2012 todos os novos certificados de qualificações e diplomas contenham uma referência clara do nível QEQ a que essa qualificação corresponde. De modo a ajudar os Estados-Membros na implementação do QEQ, o PE e CUE em conjunto com a Comissão irão promover acções de cooperação, de intercâmbio de boas práticas e a experimentação no âmbito dos programas comunitários, em particular, no âmbito do programa de ALV analisado mais à frente neste capítulo.

Adicionalmente, foi decidido instituir um grupo consultivo que ficará encarregue *“de garantir a coerência global e de promover a transparência do processo de correlação dos sistemas nacionais de qualificações com Quadro Europeu de Qualificações”* (PE & CUE, 2008, p. 3) e de apresentar, até 23 de Abril de 2013, um relatório ao Parlamento Europeu e ao Conselho sobre os progressos alcançados na aplicação do QEQ e das melhorias e alterações a introduzir face à experiência adquirida.

A constituição deste grupo consultivo é particularmente importante para garantir que os sistemas convergem para os princípios enunciados do QEQ, uma vez que estamos perante um processo voluntário em que as competências pertencem aos Estados-Membros.

3.2.6. O Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET)

A necessidade de ser desenvolvido o Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET⁷¹) foi sucessivamente reiterada no âmbito do Processo de Copenhaga e, em particular, do Comunicado de Maastricht em 2004.

O ECVET baseia-se na descrição das qualificações em termos dos resultados de aprendizagem. Os resultados de aprendizagem, conforme referimos no ponto anterior aquando da análise do QEQ, são especificados segundo três categorias: conhecimentos, aptidões e competência. Trata-se de um instrumento que permite

⁷¹Optou-se por utilizar a sigla ECVET que resulta da designação em língua inglesa “European Credit system for Vocational Education and Training”

traduzir as qualificações em unidades de aprendizagem, às quais estão associados pontos de crédito e um processo de validação dos resultados de aprendizagem (CEDEFOP, 2008, p. 75). Foi concebido para:

- Facilitar a mobilidade das pessoas em formação;
- Promover a capitalização, transferência, a validação e o reconhecimento dos resultados de aprendizagem (formal, não formal e informal) obtidos em diferentes países;
- Promover a implementação da ALV;
- Promover a transparência das qualificações;
- Promover a confiança mútua e a cooperação entre os prestadores de educação e formação profissional na Europa.

A implementação deste Sistema é particularmente importante se atendermos ao facto de muitas pessoas desenvolverem actividades de aprendizagem fora do seu país sem que existam actualmente mecanismos que facilitem a capitalização, transferência, validação e reconhecimento dos resultados de aprendizagem realizados no estrangeiro. Situação análoga acontece quando se trata da transferência de um sistema de educação e formação profissional para outro, ou de uma situação de aprendizagem não formal para um contexto formal, por exemplo.

Face a esta realidade, verifica-se a necessidade de criar um sistema que permita às pessoas continuarem a construir a sua qualificação, independentemente do percurso e do contexto em que obtêm as aprendizagens. O ECVET visa constituir-se como um instrumento de intercâmbio de informação, permitindo às pessoas potenciar as suas aprendizagens, em particular, aquelas que resultam da mobilidade internacional, independentemente do contexto em que foram realizadas (formal, não formal ou informal).

Atendendo à heterogeneidade dos sistemas de educação e formação nacionais e/ou sectoriais e à multiplicidade e diversidade de actores envolvidos, a implementação do sistema ECVET constitui um desafio ambicioso. Foi de forma a responder a este desafio que a Comissão apresentou, em 2006, um documento de trabalho denominado "A system for the transfer, accumulation and recognition of learning

outcomes in Europe”, com base no qual foi feita a consulta pública nos vários Estados-Membros, entre Setembro de 2006 e Março de 2007, envolvendo os decisores políticos, parceiros sociais, actores e peritos dos sistemas de educação e formação profissional na Europa.

Em paralelo, foram desenvolvidos alguns estudos de viabilidade do sistema ECVET, nomeadamente: o ECVET Connexion (2007), que analisa a possibilidade de aplicação deste sistema no âmbito da oferta de formação profissional inicial; e o ECVET Reflector (2007), que aborda as questões relacionadas com a certificação.

Na sequência deste processo, a CCE formula, em 9 de Abril de 2008, uma proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre a criação do “Sistema de Créditos do Ensino e Formação Profissionais (ECVET)⁷²”. Na justificação desta proposta é referido que

“diversos obstáculos impedem o acesso dos cidadãos à educação e à formação, bem como a possibilidade de conciliar e acumular os resultados de aprendizagem obtidos em contextos de aprendizagem diferentes. Estes obstáculos dificultam igualmente a mobilidade dos cidadãos no Espaço Europeu de Ensino e Formação Profissionais (EFP) e no mercado de trabalho europeu, e o desenvolvimento de uma verdadeira aprendizagem ao longo da vida sem fronteiras.” (p. 2)

Efectivamente, face à diversidade que caracteriza os sistemas de educação e qualificação dos diferentes países europeus e à necessidade de garantir aos cidadãos a continuidade dos processos de aprendizagem, independentemente dos contextos e locais onde estas se realizam, a adopção de *“convenções e princípios técnicos comuns, que garantam uma confiança mútua e possibilitem a transferência e o reconhecimento dos resultados de aprendizagem”* (CCE, 2008b, p. 3) é fundamental para garantir a mobilidade em toda a Europa e facilitar a ALV nos domínios da EFP.

Deste modo, com base na proposta apresentada, os Estados-Membros podem, numa base voluntária, adoptar uma mesma referência metodológica: o sistema ECVET. Este

⁷² Esta proposta apresentada pela CCE encontra-se em procedimento de co-decisão na UE. Toda a análise foi efectuada em Março de 2009 e é baseada na proposta de recomendação referida, podendo a versão final da proposta que vier a ser adoptada sofrer alterações.

sistema pode ser utilizado para descrever as qualificações⁷³ em termos de unidades⁷⁴ de resultados de aprendizagem e associar essas unidades a um sistema de créditos⁷⁵. A recomendação tem como objectivo garantir uma melhor comparabilidade e compatibilidade, não requerendo uma harmonização dos sistemas de qualificações e de EFP.

Enquanto que o QEQ fornece um quadro de referência comum que permite interligar os diferentes sistemas e níveis de qualificação, incrementando a transparência, a comparabilidade e a portabilidade das qualificações, o ECVET visa, através da utilização de um quadro metodológico comum, facilitar a capitalização, transferência e o reconhecimento de créditos, de um sistema de qualificação para outro ou de um percurso de aprendizagem para outro. Para além de contribuir para a permeabilidade e compatibilidade entre os diferentes sistemas de aprendizagem, o ECVET permitirá aos cidadãos europeus definirem percursos individuais de aprendizagem com a finalidade de obterem uma determinada qualificação.

Assim, neste documento ainda no formato de proposta, é recomendado aos Estados-Membros que:

- i. Promovam o ECVET de acordo com os princípios e especificações propostos;
- ii. Utilizem o sistema ECVET a partir de 2012, através da sua aplicação gradual às qualificações da EFP, em conformidade com a legislação e práticas nacionais, para a transferência, reconhecimento e acumulação dos resultados de aprendizagem, independentemente de terem sido conseguidos através de aprendizagens formais, não formais ou informais;
- iii. Apoiem a criação de parcerias e redes nacionais e europeias entre todos os intervenientes na EFP;

⁷³ Definida como “o resultado formal de um processo de avaliação e validação, obtido quando uma entidade competente decide que uma pessoa alcançou um resultado de aprendizagem de acordo com determinados requisitos” (CCE, 2008b, p. 19).

⁷⁴ Definida como “componente de uma qualificação, que corresponde a um conjunto coerente de conhecimentos, capacidades e competências, susceptível de ser objecto de avaliação e validação” (CCE, 2008b, p. 19).

⁷⁵ A CCE define “crédito de aprendizagem”, ou simplesmente crédito, como os “resultados de aprendizagem que foram avaliados e que podem ser acumulados para obter uma qualificação ou ser transferidos para outros programas de aprendizagem ou qualificações” e “pontos ECVET” como a “expressão numérica do peso global dos resultados de aprendizagem num processo de qualificação e do peso de cada unidade nesse processo” (2008b, p. 19). Para esta última designação, por uma questão de simplicidade de análise iremos sempre utilizar a designação “créditos” e não “pontos ECVET”.

- iv. Assegurem o acesso a informação e divulgação sobre o sistema ECVET;
- v. Apliquem os princípios da garantia da qualidade ao utilizar o sistema ECVET;
- vi. Garantam mecanismos de coordenação e acompanhamento de modo a ser garantida a qualidade, a transparência e a coerência das iniciativas relacionadas com a aplicação do sistema ECVET.

No mesmo documento é apoiada a Comissão no sentido de:

- i. Ajudar os Estados-Membros na implementação do sistema e na aplicação dos princípios e especificações técnicas, através, entre outras, da experimentação, da cooperação, da aprendizagem mútua, da promoção e da divulgação de informação através da rede ECVET europeia;
- ii. Elaborar um guia e ferramentas destinadas aos utilizadores e desenvolver os conhecimentos técnicos necessários a uma maior compatibilidade entre os sistemas ECVET e ECTS;
- iii. Criar um grupo de utilizadores do sistema ECVET. Este grupo será criado no prazo de um ano após adopção da recomendação, tendo como finalidade a sua participação na rede ECVET europeia, a actualização do guia do utilizador e a melhoria da qualidade e da coerência global de todo o processo;
- iv. Controlar e acompanhar as acções realizadas e apresentar um relatório quatro anos após a adopção da recomendação sobre a experiência adquirida e as implicações para futuro.

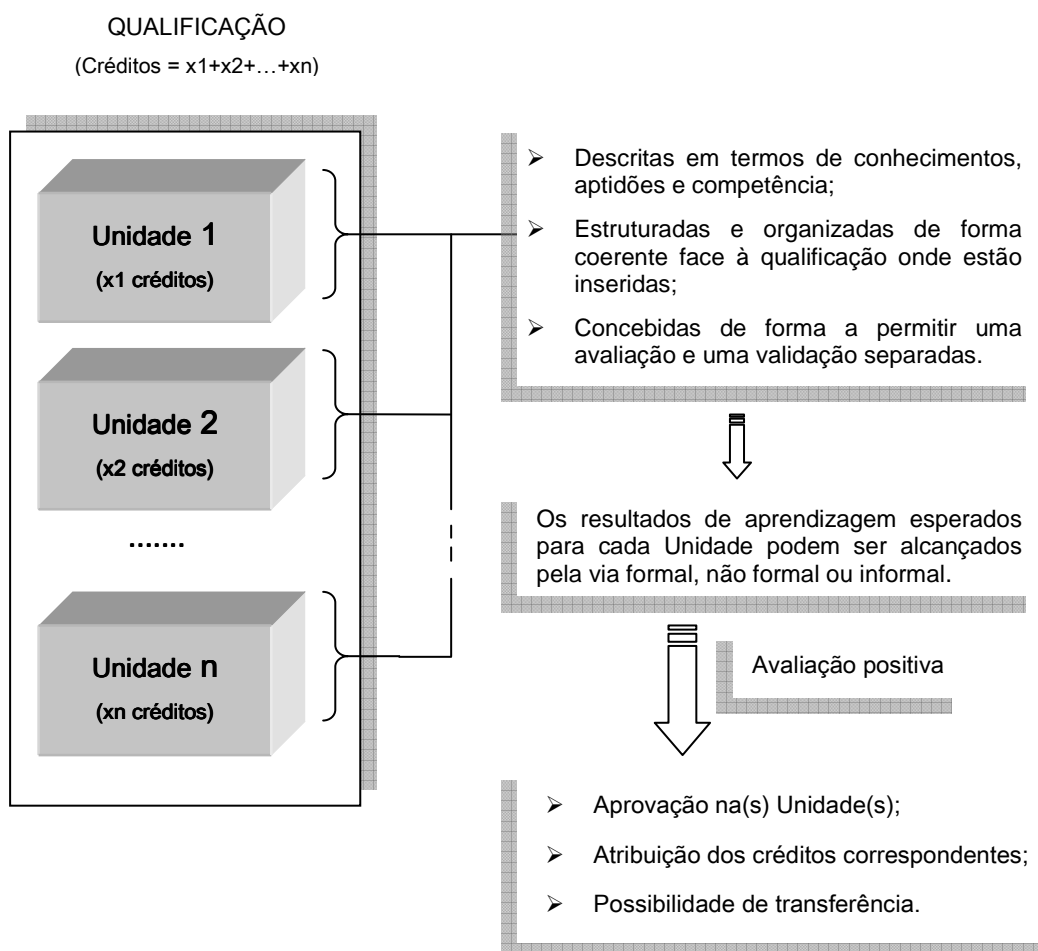
Da análise dos pontos anteriores verifica-se que, embora haja já muito trabalho desenvolvido, ainda há um longo caminho a percorrer até que se concretize de forma efectiva a utilização deste sistema.

A aplicação do sistema ECVET, de acordo com a proposta apresentada pela CCE, deverá obedecer a um conjunto de princípios e especificações técnicas, no centro das quais se encontram as unidades de resultados de aprendizagem, ou simplesmente unidades, já referidas anteriormente.

Unidades de resultados de aprendizagem ou Unidades

As Unidades são as componentes que constituem uma qualificação, congregando individualmente uma parte dos conhecimentos, aptidões e competência necessárias para a obtenção da qualificação que integram. As qualificações são deste modo compostas normalmente por várias Unidades, as quais podem ser realizadas em diferentes países e em diferentes contextos (formal, não formal e informal). Na figura seguinte pode-se observar de forma esquemática o que se referiu anteriormente.

Figura 3.5 – Organização de uma qualificação em Unidades segundo o sistema ECVET



Fonte: Elaboração própria a partir de CCE (2008b)

Uma Unidade pode integrar uma ou várias qualificações devendo ser especificada detalhadamente de forma a incluir os seguintes elementos:

- i. A designação geral da unidade;
- ii. A designação geral da respectiva qualificação;
- iii. Os resultados de aprendizagem que a Unidade pressupõe;
- iv. O modo e os critérios de avaliação dos resultados de aprendizagem;
- v. Os créditos ECVET atribuídos à Unidade;
- vi. O nível da qualificação de acordo com o QEQ e, sempre que possível, os créditos ECVET da qualificação que a Unidade integra;
- vii. O período de validade da Unidade, se tal for considerado relevante.

De notar, no entanto, que as regras e procedimentos para definir as características das Unidades e a forma como se agregam e acumulam para que seja possível conferir uma determinada qualificação são da responsabilidade das entidades competentes, de acordo com as regras nacionais, regionais ou sectoriais.

Créditos ECVET

Como se deduz da figura anterior, os créditos ECVET estão associados às Unidades e, por agregação destas, às Qualificações, fornecendo uma informação complementar de natureza quantitativa. No sistema ECVET, e de forma a permitir uma abordagem comum, está convencionado que os resultados de aprendizagem, normalmente alcançados após um ano de EFP formal e a tempo inteiro, correspondem a 60 créditos.

No sistema ECVET, a atribuição de créditos é normalmente efectuada em duas fases: em primeiro lugar os créditos são atribuídos globalmente à qualificação e, de seguida, a cada uma das Unidades que integra essa qualificação. Para a atribuição do número total de créditos a uma qualificação, apenas pode ser utilizado como referência um

único contexto formal de aprendizagem. Quando as qualificações não se referem a programas formais de aprendizagem, os créditos podem ser atribuídos por estimativa, comparando com uma qualificação inscrita num contexto de referência formal. Para estabelecer esta comparabilidade das qualificações, a instituição competente deve basear-se no nível QEQ equivalente, ou, em alternativa, caso exista, no quadro nacional de qualificações, ou ainda, na semelhança de competências, das áreas profissionais ou dos resultados de aprendizagem.

Para a atribuição dos créditos a cada Unidade numa determinada qualificação devem ser tidos em consideração os seguintes critérios:

- *A importância relativa dos resultados de aprendizagem que compõem a unidade em termos de acesso ao mercado de trabalho, progressão para outros níveis de qualificação ou integração social;*
- *A complexidade, o âmbito e o volume dos resultados de aprendizagem da unidade;*
- *O esforço exigido ao aprendente para adquirir os conhecimentos, as capacidades e as competências necessárias. (CCE, 2008b, p. 23)*

De notar que o peso relativo de uma Unidade que integre várias qualificações pode mudar de qualificação para qualificação e que a obtenção de uma qualificação ou Unidade dá origem à atribuição dos créditos ECVET correspondentes, independentemente do tempo real necessário para adquirir essa qualificação ou Unidade.

Importa ainda referir que qualquer qualificação obtida no âmbito de uma aprendizagem formal, não formal ou informal e as Unidades correspondentes, *“relativamente às quais seja possível definir como referência um programa de aprendizagem formal, implicam a transferência do mesmo número de créditos ECVET que esse programa de referência, uma vez que devem ser alcançados os mesmos resultados de aprendizagem”* (CCE, 2008b, p. 24).

Transferência, validação e reconhecimento de Unidades

O sistema ECVET tem como finalidade permitir que Unidades realizadas e avaliadas positivamente num determinado contexto possam ser transferidas para outro contexto, no qual são validadas e reconhecidas pela instituição competente, de acordo com os requisitos definidos para obter a qualificação desejada.

Após este processo de validação e reconhecimento, as Unidades podem ser acumuladas e consideradas para a obtenção de uma qualificação, de acordo com as regras nacionais, sectoriais ou regionais. Importa aqui salientar que *“os procedimentos e orientações aplicáveis à avaliação, validação, acumulação e reconhecimento das unidades de resultados de aprendizagem são estabelecidos pelas entidades competentes”* (CCE, 2008b, p. 21).

De modo a facilitar a transferência de créditos no âmbito do sistema ECVET obtidos em contexto formal, a CCE propõe que sejam criadas redes e parcerias que envolvam as entidades e instituições competentes, que possam, no seu próprio contexto, atribuir as qualificações.

A criação destas parcerias permitiria desenvolver um quadro de cooperação e intercâmbio entre parceiros e, por esta via, criar um clima de confiança mútuo e de entreajuda entre parceiros na definição das especificações aplicáveis à transferência de créditos.

Para este efeito, é proposto que seja realizado um “memorando de entendimento” no qual os parceiros:

- *Aceitam o estatuto dos outros parceiros enquanto entidade ou instituição competente;*
- *Aceitam os procedimentos e critérios adoptados pelos outros parceiros em matéria de garantia da qualidade, avaliação, validação e reconhecimento, para efeitos de transferência de créditos;*
- *Concordam com os termos da parceria, nomeadamente os seus objectivos, a vigência e as disposições de revisão do memorando de entendimento;*

- *Concordam com a comparabilidade das qualificações abrangidas, para efeitos de transferência dos créditos, e com a utilização do QEQ para estabelecer os níveis de referência;*
- *Identificam devidamente as outras entidades e instituições competentes que poderão participar no processo considerado, bem como as suas funções. (CCE, 2008b, p. 21)*

Quanto à aplicação da transferência de créditos resultantes de aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais, ou fora do quadro do “memorando de entendimento”, é proposto que a entidade competente para atribuir as qualificações e/ou Unidades estabeleça procedimentos e mecanismos de identificação, validação e reconhecimento desses resultados de aprendizagem, definindo as Unidades e os créditos ECVET correspondentes.

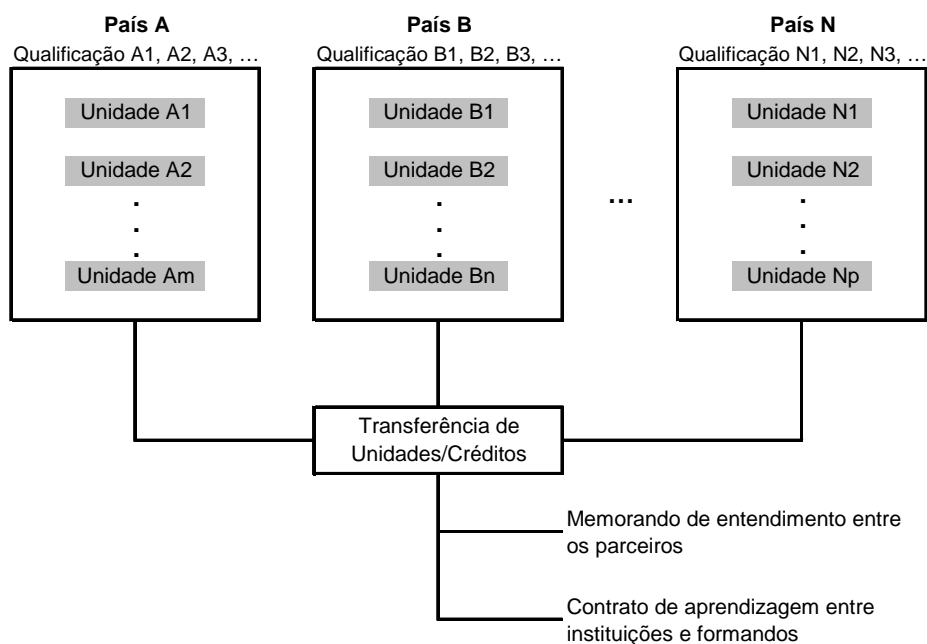
A aplicação de transferência de créditos envolvendo duas entidades parceiras e um formando em situação de mobilidade é concretizada através da celebração de um “contrato de aprendizagem”, enquadrado no respectivo “memorando de entendimento”, entre as duas entidades e o formando. Este contrato deve identificar a instituição de acolhimento⁷⁶, a instituição de origem⁷⁷, o formando, e especificar a duração do período de mobilidade e os resultados de aprendizagem (Unidades) esperados e os respectivos créditos.

Na figura seguinte pode-se observar de forma esquemática o funcionamento do sistema ECVET em termos de transferência de Unidades.

⁷⁶ A instituição de acolhimento é a entidade que ministra a formação e avalia os resultados de aprendizagem alcançados pelo formando.

⁷⁷ A instituição de origem é a entidade responsável pela validação e reconhecimento dos resultados de aprendizagem adquiridos pelo formando na instituição de acolhimento.

Figura 3.6 – Estrutura e funcionamento da transferência de Unidades no sistema ECVET



Fonte: Elaboração própria.

A transferência de créditos entre instituições parceiras pode ser aplicada, quer a resultados de aprendizagem formais, quer não formais e informais. A transferência dos créditos processa-se do seguinte modo:

1. A instituição de acolhimento avalia os resultados de aprendizagem alcançados e atribui os créditos ECVET correspondentes, procedendo à colocação desta informação no registo pessoal do formando⁷⁸;
2. A instituição de origem valida os créditos obtidos pelo formando na instituição de acolhimento;
3. A instituição de origem reconhece os resultados de aprendizagem considerados. Ao fazer este reconhecimento, são atribuídas ao formando as Unidades e os créditos ECVET correspondentes, de acordo com as regras estabelecidas no sistema da instituição de origem.

⁷⁸ Consiste num documento que descreve detalhadamente os resultados de aprendizagem alcançados pelo formando e as unidades e pontos ECVET atribuídos.

De notar que a validação e o reconhecimento pela instituição de origem dependem da avaliação positiva dos resultados de aprendizagem pela instituição de acolhimento, em conformidade com os procedimentos acordados e os critérios aplicáveis em matéria de garantia da qualidade.

3.2.7. A Comunicação e o Plano de Acção “Educação de adultos: nunca é tarde para aprender”

A comunicação “Educação de adultos: nunca é tarde para aprender” da CCE, de 23 de Novembro de 2006, tem na sua génese a experiência e os ensinamentos obtidos através do diálogo mantido com os Estados-Membros, no âmbito do programa “Educação e Formação 2010” e da experiência com outros programas de educação e formação, nomeadamente da acção “Grundtvig” do programa Sócrates, reflectindo também a abordagem adoptada pela Comunicação da Comissão intitulada “Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação⁷⁹”.

A Comissão destaca neste documento o contributo fulcral da Educação de Adultos⁸⁰ (EA) para a empregabilidade, para a mobilidade no mercado de trabalho e para a inclusão social, constituindo uma componente vital para a concretização da ALV. Apesar deste facto, como se constata na Comunicação, a EA

“nem sempre obteve o reconhecimento que merece em termos de visibilidade, de prioridades políticas e de recursos, apesar da ênfase colocada na aprendizagem ao longo da vida nos últimos anos. Este desfasamento entre o discurso político e a realidade é ainda mais notável quando analisado no contexto dos principais desafios enfrentados pela União.”
(CCE, 2006c, p. 3)

Efectivamente, a UE confronta-se com desafios a três níveis: na competitividade, nas mudanças demográficas e na inclusão social.

No que se refere à competitividade, torna-se imperioso assegurar que todas as pessoas obtenham um conjunto mínimo de competências-chave, face à constatação

⁷⁹ Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu de 8 de Setembro de 2006.

⁸⁰ A Educação de Adultos é definida nesta comunicação como “todas as formas de aprendizagem empreendida por adultos após o abandono da educação inicial e da formação, independentemente do nível que tenha atingido” (p. 2).

de que “os rápidos progressos registados noutras regiões do mundo demonstram que é crucial para a competitividade económica que a educação e a formação sejam inovadoras, pioneiras e de qualidade” (CCE, 2006c, p. 3) e que “uma distribuição equitativa das competências entre as populações tem um impacto apreciável no desempenho económico global” (CCE, 2006c, p. 4).

Já no que se refere às mudanças demográficas, face ao envelhecimento da população⁸¹ e aos fluxos migratórios, o documento destaca as mudanças que se farão sentir ao nível da oferta e das necessidades de ensino e formação, destacando o facto da EA poder contribuir para que a “*imigração, que tem potencial para contrabalançar parcialmente o envelhecimento da população e colmatar as deficiências em matéria de competências e de escassez de mão-de-obra em certos sectores, possa ser benéfica tanto para os migrantes como para os países de acolhimento*” (CCE, 2006c, p.4).

Finalmente, no que se refere ao terceiro desafio – a inclusão social – é considerado que a EA tem um papel fulcral não só no combate à pobreza e à exclusão social originadas, quer pelas vias tradicionais (baixo nível de educação inicial, desemprego, isolamento e falta de oportunidades), quer pelas novas formas de iliteracia, causadas pela falta de acesso às tecnologias de informação e comunicação ou a impossibilidade de as utilizar na vida quotidiana e profissional.

Face aos desafios referidos, a questão que se coloca é a de como melhorar o nível global de competências da população adulta europeia. Conforme se constata na comunicação, a oferta de mais e melhores oportunidades para a EA por parte dos Estados-Membros, integradas em estratégias coerentes de ALV, contribui não só “*para fazer dos adultos trabalhadores mais eficientes e cidadãos mais informados e mais activos, mas também para aumentar o seu bem-estar pessoal*” (CCE, 2006c, p. 5).

De seguida, a Comunicação apresenta cinco mensagens-chave para os diferentes intervenientes na EA:

⁸¹ Com base nas projecções de população do Eurostat de 2004 e no Livro Verde da Comissão “Uma nova solidariedade entre gerações face às mutações demográficas” (2005), num espaço de 30 anos, o número de jovens europeus (até aos 24 anos) diminuirá em 15%, um em cada três europeus terá mais de 60 anos e cerca de um em cada dez mais de 80 (CCE, 2006c, p. 4).

1. Eliminar os obstáculos à participação

“É crucial aumentar a participação na educação de adultos e torná-la mais equitativa. Embora todos os intervenientes tenham um papel a desempenhar, os poderes públicos devem assumir a liderança no que respeita à eliminação dos obstáculos e ao fomento da procura, privilegiando as pessoas pouco qualificadas. Haverá, nomeadamente, que desenvolver sistemas de orientação e informação de elevada qualidade, baseados numa abordagem mais virada para o aprendente, assim como prever incentivos financeiros orientados para os indivíduos e apoiar o estabelecimento de parcerias locais” (CCE, 2006c, p. 7).

Esta mensagem revela a preocupação com a baixa participação de adultos na educação e formação, em particular das pessoas com níveis educacionais mais baixos, das pessoas mais velhas e dos residentes em zonas mais isoladas, constatando-se que os obstáculos se encontram muitas vezes ao nível da procura. Daí a relevância dada nesta mensagem à qualidade dos sistemas de orientação e informação, aos incentivos financeiros e às parcerias locais. Nesta matéria, como refere o documento, o desafio com que os Estados-Membros se deparam é duplo: *“aumentar o volume global da participação na educação de adultos e combater os desequilíbrios em matéria de participação” (CCE, 2006c, p.7).*

2. Assegurar a qualidade da educação de adultos

“A fim de promover uma cultura da qualidade no domínio da educação de adultos, os Estados-Membros devem investir na melhoria dos métodos e materiais didáticos adaptados a aprendentes adultos e implementar medidas de desenvolvimento profissional inicial e contínuo que permitam às pessoas que trabalham neste domínio melhorar as suas qualificações e aperfeiçoar as suas competências. Devem igualmente introduzir mecanismos de garantia da qualidade e melhorar a oferta” (CCE, 2006c, p. 8).

Nesta mensagem é dada grande relevância aos aspectos relacionados com a qualidade da EA aos diferentes níveis, nomeadamente no que se refere aos métodos de ensino e à qualidade do pessoal, dos prestadores e da oferta formativa.

3. Reconhecimento e validação dos resultados de aprendizagem

“Nos próximos cinco anos, os Estados-Membros deverão implementar sistemas de validação e reconhecimento da aprendizagem não formal e informal, baseados nos princípios europeus comuns de validação e reconhecimento e tendo plenamente em conta as experiências existentes. O desenvolvimento da validação e do reconhecimento pode ser associado à elaboração dos quadros de qualificações no contexto global do Quadro Europeu de Qualificações” (CCE, 2006c, p. 9).

O reconhecimento e validação da aprendizagem não formal e informal são um elemento central na estratégia de ALV, uma vez que este reconhecimento *“permite aos aprendentes identificar o seu ponto de partida, aceder a programas de aprendizagem a nível particular, adquirir créditos para a obtenção de uma qualificação e/ou obter uma qualificação completa (diploma) com base nas suas competências”* (CCE, 2006c, p.8). De salientar ainda a ligação ao Quadro Europeu de Qualificações já analisada neste capítulo no ponto 3.2.5.

4. Investir na população que está a envelhecer e nos migrantes

“Os Estados-Membros devem velar por que o investimento na educação e na formação das pessoas mais velhas e dos migrantes seja suficiente, mas devem, acima de tudo, assegurar a eficácia da educação e da formação, para que o que devem conceber sistemas que correspondam às necessidades do aprendente. Devem igualmente sensibilizar a opinião pública para o importante papel desempenhado pelos migrantes e pelas pessoas mais velhas na sociedade e na economia” (CCE, 2006c, p. 10).

Face à evolução demográfica da Europa, os desafios que se colocam à educação de adultos passam não só por assegurar que os grupos etários mais velhos têm oportunidades de ALV que lhes permitam manter os seus postos de trabalho e manterem-se profissionalmente activos durante maiores períodos, como também assegurar a integração de todos os migrantes, tirando partido das competências e experiências adquiridas antes da migração.

5. Indicadores e valores de referência

“A qualidade e a comparabilidade dos dados sobre educação de adultos têm de continuar a melhorar. É necessário, designadamente, compreender melhor as vantagens da educação de adultos e os obstáculos que entram a participação na mesma, e dispor de dados mais fiáveis sobre fornecedores, formadores e oferta de formação.

O trabalho da Comissão Europeia neste domínio – incluindo o do Eurostat – deve essencialmente consistir em explorar da melhor forma possível os inquéritos e dados existentes, melhorar a harmonização de conceitos e definições, e alargar a cobertura, a frequência e a actualidade dos dados. É necessário dispor de dados estatísticos fiáveis, repartidos por género” (CCE, 2006c, p. 11).

Esta mensagem, à semelhança do trabalho que está a ser feito no âmbito do programa “Educação e Formação 2010”, destaca a importância de serem monitorizados e medidos os múltiplos aspectos relacionados com a EA. Ao contrário do que se passa com a educação formal, os dados sobre a EA são ainda limitados, situação que se pretende alterar no futuro, sendo ainda destacada a necessidade de serem feitos estudos e análises complementares que permitam a elaboração fundamentada de políticas e programas.

A terminar, a comunicação refere que o potencial proporcionado pela EA ainda não está totalmente explorado, pelo que se defende que tanto a sociedade como a economia têm a ganhar com a concentração de esforços visando o incremento da sua qualidade, eficácia e equidade. Tendo em conta que a responsabilidade neste domínio cabe aos Estados-Membros, a Comissão propõe-se apoiar os seus esforços, fomentar o diálogo, a reflexão e a troca de experiências e de boas práticas, e com base neste trabalho de consulta, elaborar em 2007 um plano de acção que assegure um acompanhamento eficaz das mensagens referidas anteriormente.

Plano de Acção para a Educação de Adultos

Na sequência da comunicação “Educação de Adultos: nunca é tarde para aprender” e do processo de consulta que se lhe seguiu, a CCE (2007a) elaborou um Plano de Acção com o objectivo geral de promover a implementação das cinco mensagens-chave então proferidas para os intervenientes na EA. Pretendia desta forma contribuir para o incremento da participação em acções de EA por parte de todas as pessoas adultas e, em especial, daquelas que se encontram em situações mais desfavorecidas devido à sua fraca escolarização, à inadequação das suas competências profissionais e/ou falta de capacidade para uma integração plena na sociedade.

Este Plano assenta no princípio de que é indispensável que a UE e os seus Estados-Membros tenham um sistema de EA acessível, eficiente e de elevada qualidade. Para que tal aconteça torna-se necessário dispor, de forma coerente e interligada, de três elementos essenciais:

- i. As políticas, de modo a assegurar que todos os que saíram do sistema de ensino sem qualificações e que desejem reiniciar ou prosseguir estudos, sejam apoiados e incentivados a fazê-lo, dando-lhes a possibilidade de seguir percursos de aprendizagem inovadores e a obter competências através da formação em serviço. De modo a aumentar a participação e estimular o investimento é de extrema importância que a qualidade, pertinência, eficiência e eficácia da EA sejam visíveis;
- ii. As estruturas de gestão, tendo em conta que uma boa gestão por parte das entidades prestadoras contribui para uma EA eficaz e que esta se traduz em bons resultados de aprendizagem para os alunos, para as entidades envolvidas e para a sociedade de uma forma geral;
- iii. A prestação de serviços na área da EA que responda com qualidade e, em simultâneo, às necessidades dos educandos adultos, do mercado de trabalho e da sociedade, e estimule por esta via ainda mais a sua procura futura.

Relativamente ao Plano de Acção, estão previstas as seguintes acções a desenvolver entre 2008 e 2010 (CCE, 2007a, pp. 8-11):

i. Analisar os efeitos na educação de adultos das reformas empreendidas pelos Estados-Membros nos diferentes sectores da educação e formação

Atendendo a que o sector da EA está interligado com todos os outros sectores de educação, o Plano propõe que sejam analisados os efeitos dos desenvolvimentos em curso noutras áreas educativas, sejam formais ou não formais, e a sua interacção com os desenvolvimentos na educação de adultos, assumindo particular relevância as reformas que se estão a operar na maioria dos Estados-Membros, nomeadamente o desenvolvimento dos Quadros Nacionais de Qualificações em estreita ligação com o Quadro Europeu de Qualificações.

ii. Melhorar a qualidade dos serviços prestados no sector da educação de adultos

Para a qualidade dos serviços, para além de factores diversos como as políticas, os recursos e as instalações, há um factor crucial para motivar os educandos adultos: a qualidade das pessoas que prestam estes serviços, desde os professores e formadores às pessoas ligadas à gestão, orientação, aconselhamento e administração. Para o efeito, a Comissão pretende identificar e promover boas práticas através dos programas “Educação e Formação 2010” e “Aprendizagem ao Longo da Vida”.

iii. Aumentar as possibilidades de os adultos obterem uma qualificação mais elevada, acedendo pelo menos a um nível de qualificação mais elevado

Face às previsões demográficas para a Europa, o investimento no capital humano e social da população adulta mais desfavorecida é fundamental. A promoção de acções de informação e orientação são essenciais para interessar e motivar esta parte da população para acções de EA, sendo sugerido aos Estados-Membros que fixem metas nacionais para a melhoria de competências das populações-alvo. A Comissão propõe-se fazer um inventário das boas práticas e dos projectos desenvolvidos na UE nesta área, e com base neste inventário apoiar a promoção de projectos-piloto e projectos de investigação.

iv. Acelerar o processo de avaliação das competências profissionais e sociais, e garantir a sua validação e reconhecimento em termos de resultados de aprendizagem

Atendendo a que a avaliação e o reconhecimento de competências profissionais e sociais são particularmente importantes para as pessoas que não possuem as qualificações básicas, na medida em que facilitam a sua integração na sociedade, e que muitos Estados-Membros já têm iniciativas em curso nesta matéria, a Comissão propõe-se identificar as boas práticas e promover, através do programa “Aprendizagem ao Longo da Vida” (ver ponto 3.2.8), a aprendizagem pelos pares a nível europeu, a troca de boas práticas e os intercâmbios transfronteiriços de pessoal.

v. Melhorar o controlo do sector de educação de adultos

A finalidade desta acção é dispor de um conjunto de dados comum e comparável que permita demonstrar os benefícios da EA e monitorizar a sua evolução de dois em dois anos.

Esta acção está ligada ao trabalho de desenvolvimento de indicadores e valores de referência no âmbito do programa “Educação e Formação 2010” designado “Um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e formação”.

O desenvolvimento das acções será assegurado por um grupo de trabalho criado para o efeito, estando prevista a realização de uma conferência no segundo semestre de 2009, para comunicar os resultados alcançados e debater as perspectivas futuras.

3.2.8. O “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida”

O “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida” é um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida, criado em 15 de Novembro de 2006, na sequência da Decisão 2006/1720/CE do PE e do CUE, a executar no período compreendido entre 1 de Janeiro de 2007 e 31 de Dezembro de 2013, dispondo de uma dotação financeira inicial de 6970 milhões de euros.

Este Programa surge na sequência da avaliação intercalar de alguns programas já existentes a nível europeu, nomeadamente dos programas Sócrates e Leonardo da Vinci, e de uma consulta pública sobre a acção futura da comunidade no domínio da educação e formação, as quais colocaram em evidência a importância e a necessidade crescente das actividades de cooperação e mobilidade nestas áreas.

Por outro lado, os relatórios de avaliação aos programas então existentes colocaram em evidência a necessidade de existir uma melhor ligação e articulação entre estes e as políticas europeias de educação e formação, frisando que a acção comunitária deveria ser *“estruturada de modo a responder melhor ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida e apelaram a uma abordagem mais simples, mais convivial e mais flexível”* (PE & CUE, 2006a, p. 46).

Surge deste modo este Programa, cujo objectivo geral é o de

“contribuir, através da aprendizagem ao longo da vida, para o desenvolvimento da Comunidade enquanto sociedade avançada baseada no conhecimento, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social, assegurando ao mesmo tempo a protecção adequada do ambiente para as gerações futuras” (PE & CUE, 2006a, p. 48).

Para a sua concretização foram definidos objectivos específicos, a tipologia das acções a apoiar pelo Programa e os respectivos destinatários, conforme se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 3.9 – Objectivos específicos, acções e destinatários do “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida”

<p>Objectivos específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e promover elevados níveis de desempenho, bem como a inovação e uma dimensão europeia nos sistemas e práticas existentes; - Apoiar a criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida; - Contribuir para melhorar a qualidade das possibilidades de aprendizagem ao longo da vida existentes nos Estados-Membros, tornando-as mais atractivas e acessíveis; - Reforçar o contributo da aprendizagem ao longo da vida para a coesão social, a cidadania activa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal; - Contribuir para a promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade, bem como para o desenvolvimento do espírito empresarial; - Contribuir para aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida de pessoas de todas as idades, incluindo as pessoas com necessidades especiais e os grupos desfavorecidos, independentemente da sua origem socioeconómica; - Promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística; - Apoiar o desenvolvimento de conteúdos, de serviços, de pedagogias e práticas para a aprendizagem ao longo da vida, inovadoras e baseadas nas TIC; - Reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na criação de um sentido de cidadania europeia, baseada na compreensão e no respeito dos direitos humanos e da democracia, incentivando a tolerância e o respeito pelos outros povos e culturas; - Promover a cooperação em matéria de garantia de qualidade em todos os sectores da educação e da formação na Europa; - Incentivar a melhor utilização possível dos resultados e dos produtos e processos inovadores e assegurar o intercâmbio de boas práticas nos domínios abrangidos pelo Programa, no intuito de melhorar a qualidade nos sectores da educação e da formação.
<p>Ações comunitárias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilidade das pessoas no contexto da aprendizagem ao longo da vida; - Parcerias bilaterais e multilaterais; - Projectos multilaterais especialmente vocacionados para promover a qualidade dos sistemas nacionais de educação e formação por meio de transferência transnacional de inovação; - Projectos unilaterais e nacionais; - Projectos e redes multilaterais; - Observação e análise de políticas e sistemas no domínio da aprendizagem ao longo da vida, elaboração e melhoria periódica de material de referência, medidas de apoio à transparência e ao reconhecimento das qualificações e da aprendizagem anterior, bem como medidas de apoio à cooperação no domínio da garantia de qualidade; - Concessão de subvenções de funcionamento destinadas a financiar determinadas despesas administrativas e de funcionamento de instituições e associações que actuam no domínio abrangido pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida; - Outras iniciativas que visem a promoção dos objectivos do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida («medidas de acompanhamento»); - Realização de visitas preparatórias; - Seminários, colóquios ou outros encontros susceptíveis de facilitar a execução de acções adequadas de informação, publicação e divulgação e acções para reforçar a aceitação do programa.
<p>Destinatários</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos, estudantes, formandos e educandos adultos; - Professores, formadores e outro pessoal envolvido em qualquer aspecto da aprendizagem ao longo da vida; - Pessoas presentes no mercado de trabalho; - Estabelecimentos ou organismos que oferecem oportunidades de aprendizagem no contexto do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida; - Pessoas e organismos responsáveis pelos sistemas e políticas de aprendizagem ao longo da vida, sob todos os seus aspectos, a nível local, regional e nacional; - Empresas, aos parceiros sociais e às respectivas organizações a todos os níveis; - Organismos que prestem serviços de orientação, aconselhamento e informação relacionados com qualquer aspecto da aprendizagem ao longo da vida; - Associações que actuem no domínio da aprendizagem ao longo da vida; - Centros e organismos de investigação que se ocupem de temas relacionados com a aprendizagem ao longo da vida; - Organismos sem fins lucrativos, organizações de voluntários e não governamentais (ONG).

Fonte: PE & CUE (2006a)

A análise do quadro anterior permite concluir que se trata de um Programa de grande abrangência, quer em termos de acções, quer em termos de destinatários, visando no essencial, a promoção, a nível europeu, da mobilidade, do intercâmbio e da cooperação entre os sistemas de ensino e formação, constituindo um suporte de grande importância para outros programas e acções em curso neste domínio na UE.

De forma a concretizar os objectivos definidos, o Programa foi estruturado em quatro sub-programas sectoriais – Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci e Grundtvig -, num sub-programa transversal aos sub-programas sectoriais e, ainda, num sexto, denominado por Jean Monnet.

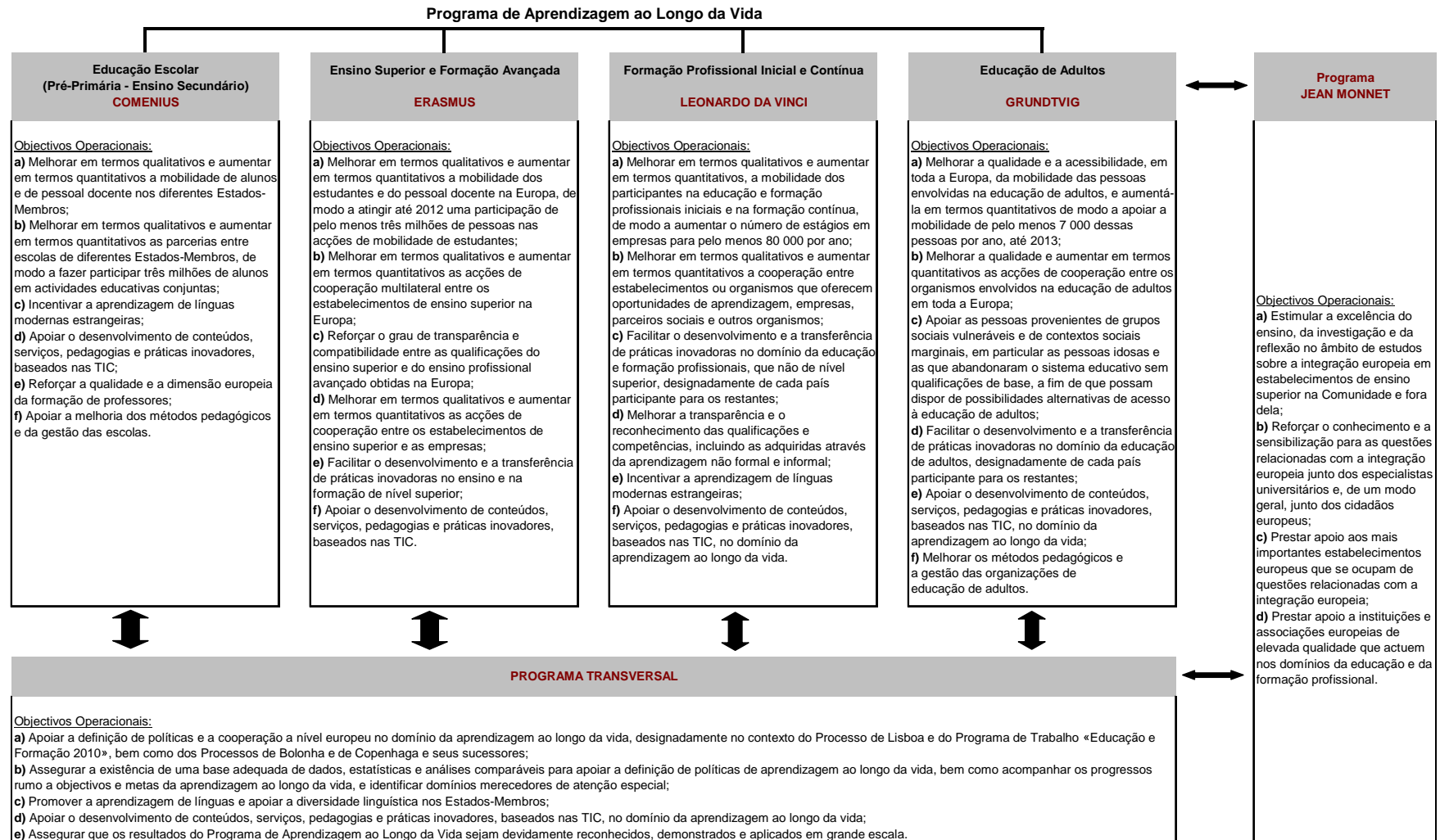
De salientar a importância de ter sido criado o sub-programa transversal, que ao interligar e permitir acções transversais aos quatro sub-programas sectoriais (Educação Escolar, Ensino Superior e Formação Avançada, Formação Profissional e Contínua e Educação de Adultos) vem dar um contributo essencial para a consolidação e maior integração das políticas e acções em curso na UE.

Na figura seguinte, encontra-se de forma esquemática, a estrutura do Programa, assim como as áreas de intervenção e os objectivos operacionais de cada um dos sub-programas que o integram.

Ao agregar todos estes sub-programas e áreas de intervenção, este Programa permite o desenvolvimento de uma intervenção integrada, coerente, transversal e complementar nos domínios da educação e formação, permitindo, por um lado, a execução de políticas horizontais da UE, como sejam a diversidade linguística e cultural, a integração das pessoas com necessidades especiais, a promoção da igualdade entre homens e mulheres e a luta contra todo o tipo de discriminação, e, por outro lado, a ligação e concretização de programas em curso, como sejam o programa de trabalho “Educação e Formação 2010” e o plano de acção para a EA, já referidos anteriormente neste capítulo.

Finalmente, importa referir a importância dada aos aspectos relacionados com a integração europeia, presente de forma explícita no sub-programa Jean Monnet e de forma implícita nos restantes.

Figura 3.7 – Organização e objectivos operativos dos sub-programas que integram o “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida”



Fonte: Elaboração própria a partir de PE & CUE (2006a)

No quadro seguinte encontram-se as acções apoiadas no âmbito deste Programa.

Quadro 3.10 – Acções suportadas pelos sub-programas sectoriais

Actividade	Comenius	Erasmus	Leonardo	Grundtvig
Mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Intercâmbio de alunos; - Estágios; - Cursos de formação em posto de trabalho; - Visitas preparatórias para estabelecimento de parcerias; - Assistência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Períodos de estudos no estrangeiro para estudantes; - Formação de pessoal; - Estágios para estudantes; - Transferência de ensino; - Programas intensivos; - Cursos de línguas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estágios transnacionais em empresas ou instituições de formação; - Estágios e intercâmbios para profissionais da área da formação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visitas individuais para adultos em formação/aprendizagem; - Assistência, incluindo formação e desenvolvimento profissional de formadores; - Intercâmbios; - Visitas preparatórias.
Parcerias	<ul style="list-style-type: none"> - Parcerias entre escolas; - Parcerias REGIO, para encorajar a cooperação inter-regional entre organizações responsáveis pela educação. 		<ul style="list-style-type: none"> - Parcerias de aprendizagem em áreas de interesse mútuo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parcerias de aprendizagem em áreas de interesse mútuo.
Projectos Multilaterais	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de <i>currícula</i> e materiais; - Promoção das melhores práticas; - Desenvolvimento de novos cursos/ conteúdos para professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de programas de estudo; - Cooperação universidade/empresa - Modernização das universidades; - <i>Campus</i> virtuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de inovação; - Transferência de inovação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos educativos e distribuição; - Melhoria de sistemas e políticas; - Melhoria do acesso; - Melhoria da gestão.
Redes Multilaterais	<ul style="list-style-type: none"> - Temáticas de inovação e boas práticas; - Conteúdos de suporte para outras redes; - Análises e estudos de caso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consórcios temáticos numa determinada disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Redes temáticas orientadas para a educação e formação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Temáticas ou de gestão; - Boas práticas e inovação; - Suporte de conteúdos; - Análise de necessidades e garantia de qualidade.
Medidas de Acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção dos objectivos Comenius; - eTwinning. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção dos objectivos Erasmus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção dos objectivos Leonardo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção dos objectivos Grundtvig.

Fonte: PE & CUE (2006a)

A análise do quadro anterior permite concluir que existe um conjunto bastante diversificado de acções apoiadas no âmbito dos diversos sub-programas assumindo maior relevo as acções relacionadas com a mobilidade e com o estabelecimento de parcerias.

3.2.9. Considerações relevantes

Ao longo deste sub-capítulo procurámos analisar e sintetizar os aspectos mais relevantes das políticas e programas europeus no domínio da educação e formação profissional, ocorridos no espaço europeu após a Declaração de Lisboa em 2000.

Face à vastidão desta temática e a sua ligação a outras políticas e programas, nomeadamente nas áreas do ensino superior, da investigação e inovação, e do emprego, a síntese apresentada é o resultado de várias opções tomadas ao longo da elaboração deste trabalho e que nos auxiliam no desenvolvimento do estudo relativo aos CET.

A análise das políticas e dos programas relacionados com a educação e formação desenvolvidos na UE neste período permite verificar que se registaram progressos significativos, conforme referido no terceiro relatório do programa “Educação e Formação 2010” divulgado em 2008.

Este programa, ao ser um programa que agrega todo o trabalho em curso nos domínios da educação e formação, com objectivos e metas definidas, assume um papel de extrema relevância na monitorização e pilotagem das acções e reformas em curso.

De entre os progressos registados, considera-se importante destacar:

- i. a evolução registada no conceito de ALV, resultante da discussão pública que se realizou após a publicação do Memorando em 2000, com o alargamento do conceito e consideração da igualdade de aprendizagens independentemente da forma e local onde estas são obtidas;

- ii. a definição das competências essenciais para a ALV, através da qual se pretende assegurar que todas as pessoas detêm um conjunto de competências mínimo, essencial para assegurar, quer a sua participação na sociedade e na vida activa, quer as aprendizagens futuras;
- iii. os novos instrumentos (QEQ e ECVET) resultantes do Processo de Copenhaga, enquanto facilitadores da transparência, comparabilidade, portabilidade e reconhecimento das qualificações obtidas nos diferentes Estados-Membros da EU;
- iv. a identificação e definição de um novo quadro de indicadores, possibilitando no futuro, acompanhar de forma mais efectiva o desempenho e evolução registadas nos domínios da educação e formação;
- v. o Programa de apoio à ALV, enquanto programa transversal de apoio à mobilidade, cooperação e ao desenvolvimento das temáticas da educação e formação na UE.

No entanto, apesar dos progressos registados, o referido relatório identifica também várias áreas onde os progressos foram insuficientes, nomeadamente na aplicação e participação da população adulta na ALV; na aquisição de competências básicas em resultado do abandono escolar precoce e do insucesso escolar; na formação de formadores e professores; nas actividades de investigação e inovação nas IES e na sua ligação ao tecido empresarial; na concretização do Processo de Copenhaga, em particular, nos aspectos relacionados com a qualidade, pertinência e atractividade da EFP; e na mobilidade no âmbito da EFP.

A alteração da imagem social da EFP e a valorização e reconhecimento dos conhecimentos e competências obtidas por vias não formais e informais, são dois aspectos onde há ainda muito a fazer no sentido de as tornar mais atractivas e valorizadas por parte dos jovens e adultos.

Também ao nível dos indicadores e níveis de referência estabelecidos se verifica uma grande disparidade na evolução registada nos últimos anos nos diferentes Estados-Membros.

Constata-se deste modo a dificuldade de concretizar reformas, de forma rápida e harmonizada, ao nível dos Estados-Membros da UE. Esta realidade resulta, por um lado, do facto dos organismos europeus terem, no essencial, um papel de pilotagem e indução das reformas acordadas, cabendo aos Estados-Membros executá-las e implementá-las e, por outro lado, sobretudo nas áreas da EFP, de se procurar salvaguardar a diversidade e a identidade dos sistemas de educação e formação existentes nos diferentes países.

O ritmo, ou se quisermos, os diferentes ritmos a que as reformas são implementadas é efectivamente uma das dificuldades das reformas em curso. Há um conjunto de instrumentos que não estão implementados (indicadores e níveis de referência comuns, QEQ, ECVET, referenciais de qualidade e mobilidade) de forma generalizada, isto apesar de estarem em desenvolvimento há vários anos.

Por outro lado, apesar de transparecer uma grande preocupação na procura de sinergias entre os diversos programas e instrumentos, verifica-se que há áreas onde se poderia convergir de forma mais rápida. Entre estas, destaca-se a necessária articulação entre o Processo de Copenhaga e o Processo de Bolonha, nomeadamente no que se refere à articulação dos níveis de qualificação e dos sistemas de créditos (ECVET *versus* ECTS).

A finalizar, importa referir a importância de ser definida a continuidade de alguns dos programas e, em particular, do programa “Educação e Formação 2010”. É hoje evidente que uma parte das metas definidas para 2010 não será atingida. Importa por isso assegurar a continuidade das reformas em curso e definir um novo período para o efeito.

3.3. AS POLÍTICAS E AS ACÇÕES EM PORTUGAL: A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Apesar dos esforços, acções e meios dispendidos ao longo dos anos para aproximar os níveis educacionais dos portugueses da média dos países europeus, constata-se ainda, como vimos no capítulo 1, a existência de um grande fosso entre as qualificações dos portugueses e a dos cidadãos de outros países europeus.

O Plano de Desenvolvimento Regional (PDR) 2000-2006 referia, de forma inequívoca, a importância do potencial humano como factor crítico de sucesso da estratégia de desenvolvimento, o mesmo acontecendo com outros documentos oficiais como sejam os vários programas de governo ou as “Grandes Opções de Política para 2003-2006”.

Apesar da relevância dada em termos de discurso político e dos meios disponibilizados nos domínios da educação e formação, em particular, através dos fundos estruturais comunitários, como se verifica, quer através da análise dos dados e indicadores apresentados no capítulo 1, nomeadamente da comparação dos indicadores e níveis de referência definidos no âmbito do programa de trabalho “Educação e Formação 2010”, Portugal continua a apresentar um atraso estrutural enorme nas matérias relacionadas com a educação e formação, relativamente aos países da UE e OCDE.

Carneiro (2007a), no “Estudo Comparado de Qualificações” realizado para o Ministério do Trabalho e Segurança Social, refere que a

“política pública de educação-formação de recursos humanos em Portugal tem sido um relativo sucesso em responder à procura acrescida de médias e altas qualificações das classes médias em busca de ascensão social. Mas as medidas de política pública têm manifestado notória dificuldade em estimular uma procura que se revela persistentemente baixa por parte dos segmentos mais desfavorecidos da população. Em especial, o perfil das ofertas formativas afigura-se desadequado às necessidades reais da população de baixas qualificações e à reversão da condenação intergeracional que famílias de baixas qualificações vão reproduzindo de pais para filhos.” (p. 43)

Efectivamente, apesar da evolução positiva registada nas últimas décadas nas matérias de educação e formação, o ritmo desta evolução é claramente insuficiente para que Portugal responda aos desafios colocados pela globalização e pelas sociedades e economias cada vez mais baseadas no conhecimento e nas tecnologias de informação e comunicação.

Mais de uma década depois da elaboração da “Carta Magna da Educação e Formação ao Longo da Vida” e oito anos depois da Declaração de Lisboa e de todo o processo e acções desencadeadas a nível europeu, Portugal continua a apresentar indicadores preocupantes nos domínios da educação e formação.

À semelhança do sub-capítulo anterior, iremos apresentar e analisar os programas e acções desenvolvidas nos domínios da educação e formação, desde a Declaração de Lisboa, em 2000.

No entanto, atendendo a que os primeiros cinco anos deste período correspondem a um período de grande instabilidade política⁸², com mudanças sucessivas dos responsáveis governamentais e das orientações políticas, neste sub-capítulo iremos analisar sobretudo os programas e as acções desenvolvidas a partir de 2005, sem prejuízo de que, sempre que se justifique, essa análise retroceda aos anos anteriores, como acontece com o documento analisado no ponto seguinte.

3.3.1. A Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida

A Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida (EALV) surge na sequência do relatório de implementação do Plano Nacional para o Emprego de 2000 e tem por base o conceito de ALV e as orientações definidas pela UE no Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida, já anteriormente analisado neste capítulo.

⁸² Em 2000, o XIV Governo Constitucional era liderado por António Guterres. Com a sua demissão em 2001, seguiram-se eleições legislativas no início de 2002, as quais deram lugar a uma mudança de ciclo político, com a entrada em funções do XV Governo Constitucional, liderado por Durão Barroso. No entanto, com a saída de Durão Barroso para a Presidência da Comissão Europeia, entra em funções um novo Governo Constitucional, o XVI, tendo como Primeiro-ministro Pedro Santana Lopes. Este Governo viria a governar durante um período muito curto, uma vez que o Presidente da República dissolveu a Assembleia da República no final de 2004 e convocou eleições antecipadas para Março de 2005. Na sequência deste processo eleitoral, ocorre uma nova mudança de ciclo político, com a entrada em funções do XVII Governo Constitucional, liderado por José Sócrates, o qual ainda se mantém em funções.

Esta Estratégia, publicada em anexo ao Plano Nacional de Emprego em 2001, destaca o papel crucial que os sistemas de educação e formação desempenham em contextos de permanente mutação, em que a capacidade para criar e usar conhecimento assume um papel cada vez mais determinante.

A EALV descreve *“os principais objectivos nacionais e os instrumentos que corporizam a sua operacionalização, bem como os principais actores envolvidos no processo de recuperação do atraso estrutural da sociedade portuguesa, neste domínio”* (Ministério do Trabalho e da Solidariedade [MTS], 2001, p. 183) e tinha como finalidade aproximar os indicadores nacionais, em matéria de educação e formação, aos padrões europeus.

Como se refere neste documento, *“a chave do sucesso da aprendizagem ao longo da vida decorre da construção de um sentido de responsabilidade partilhada entre autoridades nacionais, regionais e locais, empresas, Parceiros Sociais, organizações, associações e grupos da sociedade civil, profissionais da educação e da formação, para além do cidadão, individualmente considerado”* (p. 185).

Deste modo, a estratégia de acção para a ALV era operacionalizada numa tripla perspectiva:

- i. de criação de condições que possibilitem às pessoas o acesso à educação e formação ao longo de toda a sua vida;
- ii. de disseminação da aprendizagem em todos os contextos da vida das pessoas, incluindo a vida familiar, a profissional, os momentos de lazer e, naturalmente, as instituições de ensino e formação, fazendo perceber que ensinar e aprender são papéis e actividades que muitas vezes se alternam e trocam em diferentes momentos e espaços;
- iii. de um quadro de reflexão prospectivo e de abordagem sistemática da educação e formação ao longo da vida, em sintonia com as novas sociedades do conhecimento e da aprendizagem (MTS, 2001, pp. 185-186).

O documento coloca particular ênfase na extensão da educação e formação a toda a população adulta, quer através da aquisição de novos conhecimentos, quer através da criação de condições para o reconhecimento, validação e certificação de competências obtidas em contextos informais e não formais. Também as tecnologias de informação e comunicação assumem um papel de grande relevância face ao seu carácter transversal e à necessidade de promover a literacia digital.

Para a concretização da Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida foram definidos quatro grandes objectivos, para os quais foram estabelecidas áreas de intervenção e metas a atingir:

- i. Melhorar a qualidade da educação básica, contribuindo para uma cultura de iniciativa, de responsabilidade e de cidadania activa; combater a exclusão escolar e social e promover a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativos;
- ii. Expandir e diversificar a formação inicial de jovens, dentro e fora do sistema formal de ensino, apostando na qualificação e elevada empregabilidade das novas gerações;
- iii. Melhorar a qualificação e garantir a empregabilidade dos adultos em idade activa, empregados ou não, através do desenvolvimento de acções de educação e formação;
- iv. Desenvolver um sistema nacional de formação e a certificação de competências no uso das tecnologias de informação e comunicação.

No quadro seguinte apresentam-se as principais áreas de intervenção definidas para cada um dos objectivos, as metas propostas e alguns dos resultados obtidos neste período.

Quadro 3.11 – Áreas de intervenção e metas definidas para cada um dos objectivos definidos na EALV e os resultados obtidos

Área de Intervenção	Metas	2000	2003	2004
Educação pré-escolar	Em 2006, cobertura de 100% para as crianças dos 5 anos	80,2%	89,2%	nd
	Em 2006, cobertura de 75% para as crianças dos 3 e 4 anos	65,3%	70,2%	nd
Ensino básico	Redução do abandono escolar precoce das pessoas com 18-24 anos para 35% em 2006 e para 25% em 2010	43,8%	41,6%	40,7% (1ºT04)
Cursos tecnológicos no sistema de ensino	Atingir 40% dos alunos matriculados no ensino secundário	28,3%	28,9%	28,9% (Set/04)
Formações intermédias (CET)	Abranger cerca de 9000 formandos até ao ano 2006	nd	2 569	nd
Ensino superior	Expansão em 20% da oferta do Ensino Superior Público nas áreas da Saúde, das Artes e das Tecnologias 1998=100	115	nd	nd
Sistema de aprendizagem	Abranger anualmente 26000 jovens no sistema	26 078	28 782	nd
Outras acções de qualificação inicial	Abranger anualmente 10000 jovens	8 431	6 167	nd
Cláusula de formação no contrato individual de trabalho	Obrigatória para todos os contratos de trabalho de jovens entre os 16 e os 18 anos que tenham ingressado no mercado de trabalho sem qualificação	nd	nd	nd
Rede de Centros de RVCC	84 centros, distribuídos por todo o território nacional, até 2006	nd	nd	70 (Abril/04)
Avaliações/Certificações	280 000 avaliações/certificações até 2006	nd	nd	87 119
Acções Saber+	Até 2006 deverão ser realizadas cerca de 500 cursos	nd	1 491	603 (Set/04)
	abrangendo 30 500 formandos	nd	27 251	11 162
Cursos EFA	nd	nd	5 326	nd
Formação Contínua	A partir de 2002, em cada ano, pelo menos 10% dos trabalhadores de cada empresa devem participar em acções de formação contínua. Todos os trabalhadores deverão ter um n.º mínimo de 20 horas de formação certificada em 2003 e de 35 horas em 2006	nd	nd	nd
	QCA (formação contínua)	nd	540 895	nd
Diploma de competências básicas em TIC	Certificar cerca de 2.000.000 cidadãos até 2006	nd	nd	nd
Apetrechamento informático das escolas	Um computador por 20 alunos em 2003 (Ensino Regular)	nd	15	nd
	Um computador por 10 alunos em 2006 (Ensino Regular)	nd	nd	nd
Internet nas escolas	Ligação de todas as escolas à Internet até 2001	nd	9 915	nd
	e dos jardins-de-infância da rede pública até 2006	nd	247	nd
Conteúdos multimédia	Aquisição por parte das escolas do ensino básico e secundário de, pelo menos, um produto por disciplina e por ano até 2006	nd	nd	nd
Formação de professores em TIC	Envolvimento em acções de formação contínua de 150.000 docentes até 2006	26 671	22 378	nd
	PRODEP (medida 5)	nd	123 872	nd
Formação Profissional	Incluir conteúdos nos domínios das TIC em 50% das acções de formação contínua, com um mínimo de 20 horas e com um peso na duração das acções de pelo menos 10%	nd	41,6%	nd
	Aumentar a proporção de pessoas de 22 anos com ensino secundário superior para 55% em 2006 e 65% em 2010 (20-24 anos)	42,8%	47,6%	48,9% (2ºT04)
	O nível de participação na ALV deverá ser de, pelo menos, 5% da população adulta em idade de trabalhar (25-64 anos) em 2006	3,4%	3,2%	3,0% (1ºT04)

nd – não disponível

Fonte: Plano Nacional de Emprego (2004)

Como se verifica, quer através do quadro anterior, quer por outros elementos apresentados no capítulo 1, em muitas das áreas de intervenção definidas na EALV a evolução registada, apesar de positiva em muitos casos, fica muito aquém do que Portugal necessita para recuperar o atraso estrutural que tem nos domínios da educação e formação.

Em 2005, no “Estudo de Avaliação das Políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida” é feita, entre outras, a avaliação da evolução do grau de cumprimento das medidas que concretizam a EALV. Apesar dos avanços registados, o Estudo refere que

“o comportamento dos indicadores-chave dos compromissos/objectivos da EALV nas projecções de tendência elaborados no âmbito deste Estudo de Avaliação, revela que existe uma acentuada lentidão na diminuição do ritmo de saídas precoces de escola (que tem consequências sobre os indicadores do ensino secundário), no aumento dos índices de participação em acções de educação e formação profissional, e na progressão tanto em matéria de reconhecimento de competências, como da expansão das ofertas de educação de adultos” (Neves, 2005, p. 5).

Concluindo que, não obstante

“os esforços desenvolvidos reflectidos no crescimento do volume de formação de jovens em áreas tecnológicas (cursos tecnológicos de ensino secundário, ensino profissional, formação em alternância, especialização tecnológica) e na formação de activos (sobretudo em termos absolutos) Portugal está confrontado com um padrão de necessidades de qualificação dos recursos que representa um desafio de grande amplitude tanto em termos quantitativos, como qualitativos” (Neves, 2005, p. 176).

Para vencer este desafio, Neves (2005) propõe que sejam desenvolvidas acções que envolvam as seguintes vertentes:

- i. Combate ao abandono escolar precoce;
- ii. Atenuação dos défices de qualificação dos jovens que estão na vida activa;
- iii. Expansão da formação tecnológica de jovens, nomeadamente de quadros intermédios para as empresas;

- iv. Desenvolvimento da formação das pessoas que estão vida activa, cumprindo não só a formação anual obrigatória, mas também inserindo componentes de qualificação e reconversão profissional.

Para desenvolver estas vertentes, o Estudo refere a necessidade de serem encontradas formas concretas de actuação, nomeadamente através de projectos/intervenções que induzam inovação e uma reorganização dos recursos existentes.

De acordo com Neves (2005), a necessidade destas *“vertentes temáticas de intervenção persiste na sociedade portuguesa e tem implicações em matéria de um investimento estratégico urgente por parte dos agentes públicos, parceiros sociais e actores de mercado (empresas, entidades acreditadas, ...), investimento indispensável à concretização de uma nova fase de relançamento da EALV”* (p. 9). Neste contexto é destacado o papel das empresas na consolidação de modelos de intervenção que visem a qualificação dos activos empregados, universalizando práticas e atitudes de ALV, e a necessidade, no plano institucional, de serem revistas as Leis de Bases de Educação e da Formação Profissional.

Em síntese, constata-se que a EALV, apesar de ser um marco importante e de agregar num único documento as intervenções nacionais nos domínios da ALV, pecou por ser um documento relativamente pouco ambicioso e sobretudo de implementação muito incompleta. A avaliação e as recomendações relativas à EALV produzidas por Neves (2005) colocam bem em evidência esta realidade e a necessidade de se iniciar um novo ciclo, mais ambicioso e de maior rigor na sua implementação e monitorização.

3.3.2. A construção da sociedade baseada no conhecimento no âmbito da Estratégia de Lisboa revista

Na sequência do balanço dos primeiros anos da implementação da Estratégia de Lisboa e da conclusão de que, no geral, os objectivos definidos em 2000 não estavam a ser alcançados em muitos dos países, entre os quais se encontrava Portugal, o Conselho Europeu de Primavera de 2005 decide relançar a Estratégia de Lisboa,

focalizando-a nos objectivos do crescimento e emprego e, desta forma, promover a competitividade, a coesão e o desenvolvimento sustentável, com base em contas públicas sólidas, na qualificação e na inovação.

Por sua vez, nesta mesma altura opera-se em Portugal uma mudança de ciclo político, após um período de instabilidade política já mencionado anteriormente.

Na sequência destes acontecimentos, é nomeado o Coordenador Nacional da Estratégia de Lisboa, Carlos Zorrinho, e elaborado o documento intitulado “Estratégia de Lisboa – Portugal de novo – Plano Nacional de Acção para o Crescimento e Emprego (PNACE) 2005/2008”, visando a definição e concretização de uma estratégia nacional de reformas e modernização, concebida no quadro das referências e prioridades da Estratégia de Lisboa, redefinidas em 2005.

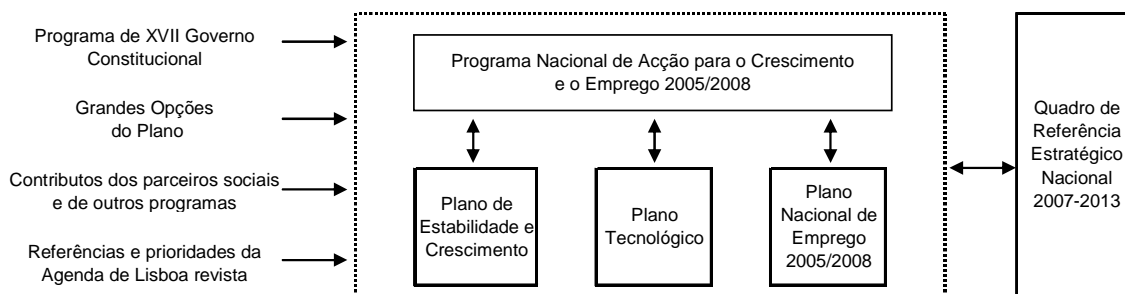
O PNACE é um programa-âncora que agrega e enquadra os diversos programas e planos de acção com incidência no crescimento e emprego, como se pode observar na figura seguinte. Entre estes destaca-se o Programa de Estabilidade e Crescimento (dimensão macroeconómica), o Plano Tecnológico⁸³ (dimensão competitividade e qualificação) e o Plano Nacional de Emprego (dimensão emprego).

A sua elaboração teve em conta as linhas de orientação do Quadro de Referência Estratégica Nacional⁸⁴ (QREN) 2007/2013, enquanto documento de enquadramento para as medidas apoiadas por fundos europeus, estruturais e de coesão.

⁸³ O Plano Tecnológico é um plano de acção visando colocar em prática um conjunto articulado de políticas visando estimular a criação, difusão, absorção e uso do conhecimento de forma articulada e transversal. Foi estruturado em torno de três eixos de acção: Conhecimento – Qualificar os portugueses para a sociedade do conhecimento; Tecnologia – Vencer o atraso científico e tecnológico; Inovação – Imprimir um novo impulso à inovação.

⁸⁴ O QREN constitui o enquadramento para a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal, no período de 2007 a 2013. Assume como grande desígnio a qualificação da população portuguesa através da valorização do conhecimento, da ciência, da tecnologia e da inovação, bem como da promoção de níveis elevados e sustentados de desenvolvimento económico e sociocultural e de qualificação territorial. Congrega três grandes agendas temáticas: Potencial Humano, Factores de Competitividade e Valorização do Território, concretizadas por diversos programas operacionais, sendo neste contexto de destacar o Programa Operacional Potencial Humano (POPH). (Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional [MAOTDR], 2007, pp. 3-6)

Figura 3.8 – PNACE 2005/2008 e as suas inter-relações com outros programas e planos de acção



Fonte: Elaboração própria a partir de PNACE 2005/2008

Entre as medidas preconizadas pelo PNACE referem-se aquelas que se relacionam com a educação e qualificação dos portugueses. Neste âmbito, foi definido um conjunto de 10 medidas destinadas a reforçar a educação e a qualificação dos portugueses:

1. **Racionalizar e alargar a rede pré-escolar**, adequando-a às reais necessidades da população;
2. **Programa de generalização do ensino do inglês** no ensino básico;
3. **Programa de acompanhamento dos professores de matemática**, através da formação contínua e acompanhamento dos professores de matemática do 1º ciclo;
4. **Programa de ensino experimental das ciências**, através da generalização do ensino experimental das ciências desde o 1º ciclo do ensino básico até ao final do ensino secundário e promovendo a generalização do acesso às TIC nas escolas básicas e secundárias, transformando estas tecnologias num recurso transversal para todas as disciplinas;
5. **Plano Nacional de Leitura** com o objectivo de melhorar as competências de uso da língua portuguesa;
6. **Programa de avaliação das escolas básicas e secundárias**, com o objectivo de identificar e generalizar boas práticas, e identificar escolas com dificuldades e necessidades de intervenção específicas;

7. **Iniciativa Novas Oportunidades**, que constitui uma aposta de grande dimensão com a qual se pretende responder ao desafio da qualificação da população portuguesa, através da implementação de um conjunto integrado de medidas estratégicas nas áreas da educação, formação e certificação, visando a generalização do nível secundário de educação como referencial mínimo de qualificação para todos os portugueses. Esta Iniciativa é dirigida a dois públicos-alvo distintos:

- aos jovens, apostando na elevação da sua qualificação à entrada no mercado de trabalho, através do incremento e diversificação da oferta de nível secundário, nomeadamente através das vias profissionalizantes de dupla certificação (escolar e profissional), assegurando a obtenção de um espectro robusto de competências transversais que lhes permitam as mais variadas opções, nomeadamente o prosseguimento de estudos;
- aos adultos, incrementando a formação de base dos activos, através da expansão da oferta de cursos de educação e formação de adultos e no alargamento e consolidação do Sistema RVCC, construindo por esta via uma base sólida de competências transversais que permita alicerçar futuros processos de adaptação e de formação.

A Iniciativa Novas Oportunidades incorpora um conjunto de medidas e metas muito ambiciosas e mobiliza um volume muito significativo de recursos financeiros assegurados, no essencial, pelo QREN 2007-2013 através do POPH.

No eixo de intervenção direccionado aos jovens, as principais medidas e metas preconizadas foram as seguintes:

- i. Abranger até 2010 em cursos de dupla certificação ao nível do 12º ano de escolaridade mais de 650.000 jovens, de modo a que, em 2010, metade dos jovens que frequentam o ensino secundário o façam pelas vias profissionalizantes;

- ii. Garantir que até 2010 será proporcionado a todos os jovens em risco de abandonar o sistema de ensino sem concluírem a escolaridade mínima obrigatória (9º ano) a integração em vias profissionalizantes que permitam concluir esse nível de escolaridade;
- iii. Alargar o ensino profissional às escolas secundárias integradas na rede pública de estabelecimentos de ensino, garantindo que em 2010 todas as escolas públicas oferecem cursos profissionais;
- iv. Promover a transição dos actuais cursos de qualificação inicial para ofertas de dupla certificação e proporcionar aos titulares destes cursos uma certificação escolar;
- v. Reforçar a oferta de Cursos de Especialização Tecnológica;
- vi. Criar um Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa de dupla certificação;
- vii. Assegurar a gestão integrada da rede de estabelecimentos de ensino e formação;
- viii. Criar condições de permeabilidade entre as ofertas e sistemas de educação e formação e rever as estruturas curriculares e cargas horárias dos cursos de natureza profissionalizante, de modo a aumentar a sua coerência, promovendo a harmonização de ofertas que confirmam o mesmo grau de ensino e nível de qualificação;
- ix. Criar um Sistema Integrado de Orientação Escolar e Profissional;
- x. Eliminar os incentivos à entrada no mercado de trabalho de jovens até aos 23 anos que ainda não tenham concluído o 12º ano de escolaridade.

Relativamente ao eixo de intervenção direccionado aos adultos, as medidas e metas preconizadas serão analisadas num dos pontos seguintes no âmbito do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

8. **Concretizar o Processo de Bolonha e de reforma no ensino superior**, tendo em vista assegurar a implementação das reformas que estavam em curso no espaço europeu no âmbito do Processo de Bolonha e promover a qualificação dos portugueses, através da promoção, entre outras, da igualdade de oportunidades, da melhoria dos níveis de frequência e conclusão dos cursos superiores e de atracção de novos públicos, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. É colocada uma ênfase especial nas questões relacionadas com a qualidade, com o sucesso escolar, com a mobilidade internacional e com a relevância do papel desempenhado pelas IES para o mercado de trabalho. Neste âmbito, enquadra-se também a formação pós-secundária não superior⁸⁵ (CET), objecto de análise nos capítulos seguintes deste trabalho;
9. **Reforço do sistema de educação e formação**, no quadro da aprendizagem ao longo da vida. Pretende-se com esta medida criar condições para a transparência das qualificações, promover a qualidade e eficiência dos sistemas de educação e formação e diversificar as oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento de novas metodologias para a ALV. Neste âmbito, assume particular relevância a Reforma da Formação Profissional.
10. **Promover a formação e a certificação de competências em TIC.**

Na sequência da implementação do PNACE 2005/2008, em Outubro de 2008 é feita a sua avaliação e apresentado o plano nacional de reformas para o período entre 2008 e 2010, verificando-se que, no essencial, as orientações anteriores se mantêm. A grande aposta do Governo continua a ser a superação do défice estrutural de qualificações da população portuguesa, nomeadamente a consagração do nível secundário como referencial mínimo de qualificação para todos os portugueses, através da Iniciativa Novas Oportunidades. No âmbito da reforma do ensino superior e

⁸⁵ Neste âmbito foi publicado em Maio de 2006 o Decreto-Lei n.º 88/2006, através do qual é criado um novo enquadramento jurídico tendo em vista o desenvolvimento do ensino pós-secundário não conferente de grau académico.

da sua articulação com o mercado de trabalho, é referida a ampliação da oferta de Cursos de Especialização Tecnológica em IES e, em particular, nos Institutos Politécnicos. Esta oferta formativa é ainda apontada como medida a implementar no âmbito do reforço da formação profissional nas áreas das Tecnologias da Informação e Comunicação e do Turismo (Presidência do Conselho de Ministros [PCM], 2008).

Face à temática deste trabalho, iremos debruçar-nos especificamente sobre algumas das acções em curso no âmbito das medidas 7, 8 e 9 referidas anteriormente. Em particular, iremos analisar de seguida a Reforma da Formação Profissional e o Sistema Nacional de Qualificações aprovado no âmbito desta Reforma, assim como o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências concretizado actualmente através de um dos eixos de intervenção da Iniciativa Novas Oportunidades. No capítulo seguinte ir-se-ão analisar de forma detalhada os Cursos de Especialização Tecnológica.

3.3.3. A Reforma da Formação Profissional

Na sequência das medidas preconizadas no PNACE 2005-2008 mencionadas no ponto anterior e da análise dos resultados da EALV, constata-se que Portugal enfrenta, em matéria de educação e formação profissional, grandes desafios de natureza quantitativa e qualitativa, os quais impõem um amplo conjunto de reformas no sistema de formação profissional.

Conforme se reconhece na Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007, actualmente *“só uma actuação simultânea e articulada nos quadros institucional, da regulação e de financiamento da formação permite ultrapassar os bloqueios que caracterizam a situação actual e tornar mais efectiva a estratégia de qualificação dos portugueses”* (PCM, 2007, p. 8135).

É desta forma que, após debate e consensualização com os parceiros sociais⁸⁶, em 17 de Outubro de 2007, o Conselho de Ministros aprova: a Reforma da Formação

⁸⁶ Em 14 de Março de 2007 foi estabelecido o “Acordo para a Reforma da Formação Profissional” entre o Governo e os Parceiros Sociais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social. É por esta via que os Parceiros Sociais acordam um conjunto de medidas, das quais se destacam as seguintes: criar e implementar o Catálogo Nacional de Qualificações; consolidar e expandir o dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades; criar a Caderneta Individual de Competências; aplicar o

Profissional; o projecto de decreto-lei que estabelece o Sistema Nacional de Qualificações; e o projecto de decreto-lei que estabelece os princípios do Sistema de Regulação de Acesso a Profissões⁸⁷.

A Reforma da Formação Profissional coloca o seu foco na qualificação da população portuguesa, uma vez que a superação dos défices estruturais de qualificação é uma condição essencial para o desenvolvimento económico e social de Portugal.

Como se refere na Resolução a *“importância do investimento em capital humano decorre do seu reconhecido contributo para o crescimento económico, para o emprego e para a coesão social, benefícios que têm uma tradução colectiva no nível de desenvolvimento e coesão da sociedade como um todo, bem como uma tradução individual por via das oportunidades de melhoria da qualidade de vida que proporcionam”* (p. 8136) destacando ainda o facto de *“investir em educação corresponde a aprender mais hoje, mas também a criar melhores condições para dar continuidade a trajetórias de aprendizagem ao longo da vida, desenvolvendo simultaneamente, elevados níveis de empregabilidade”* (p. 8137).

É neste contexto que é elaborada a Reforma da Formação Profissional, a qual, como veremos de seguida, introduz alterações muito profundas em vários domínios relacionados com a formação profissional.

A Reforma tem por base três princípios: alargar o acesso; fazer com que toda a formação assegure uma progressão escolar e profissional; e aumentar a sua relevância para a modernização empresarial.

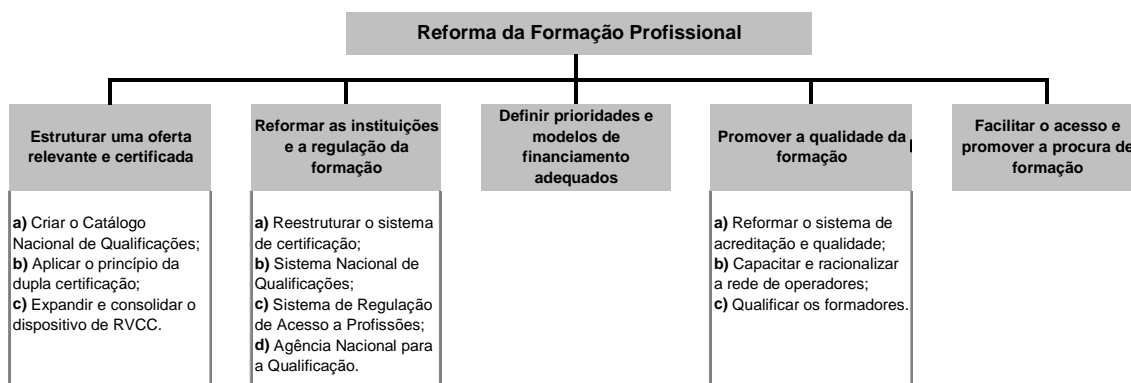
princípio da dupla certificação e da modularização das ofertas formativas; reformar o actual Sistema Nacional de Certificação Profissional através da criação do Sistema Nacional de Qualificações e do Sistema de Regulação de Acesso a Profissões; rever as prioridades e modelo de financiamento da formação profissional; reformar o Sistema de Acreditação e Qualidade; criar pólos de excelência a partir de operadores que se distingam pela qualidade das suas intervenções formativas; melhorar a qualificação dos formadores; efectivar o direito à formação nos termos previstos no Código do Trabalho; reforçar o envolvimento dos Parceiros Sociais no acompanhamento e dinamização da formação profissional (MTSS, 2007, pp. 8-19).

⁸⁷ Este Sistema tem como objectivo *“produzir normas de acesso e exercício das profissões que, por autorização expressa da Assembleia da República e nos termos constitucionalmente previstos, sejam de acesso regulado, obrigando à posse de demonstrativo de capacidade profissional”* (MTSS, 2007, p. 12). O seu funcionamento será assegurado pela Comissão de Regulação de Acesso a Profissões e pela Direcção-Geral do Emprego e Relações de Trabalho (DGERT), que dará o apoio técnico necessário.

Conforme se pode observar na figura subsequente, está centrada em cinco linhas de actuação:

- i. Estruturar uma oferta relevante e certificada;
- ii. Reformar as instituições e a regulação da formação;
- iii. Definir prioridades e modelos de financiamento adequados;
- iv. Promover a qualidade da formação;
- v. Facilitar o acesso e promover a procura de formação.

Figura 3.9 – Linhas de actuação da Reforma da Formação Profissional



Fonte: Elaboração própria

A análise da figura anterior permite verificar que se trata de uma Reforma abrangente, mas muito focalizada em acções concretas. Iremos de imediato analisar cada uma das linhas de acção.

i. Estruturar uma oferta relevante e certificada

Um dos maiores problemas apontados ao anterior sistema de formação profissional era o facto de se multiplicarem os processos formativos desenquadrados das efectivas necessidades das pessoas e das empresas, não contribuindo de forma significativa, quer para a progressão escolar e profissional das pessoas, quer para a competitividade das empresas e para os seus processos de inovação e modernização.

Assume por isso especial relevância a existência de dispositivos de regulação que permitam a estruturação de ofertas relevantes de formação inicial e contínua e que promovam a sua articulação com as efectivas necessidades do mercado de trabalho. A identificação e actualização dos perfis de competências relevantes para o tecido produtivo e dos referenciais de formação que os desenvolvem são, deste modo, um primeiro passo essencial para a promoção desta articulação entre a oferta e as reais necessidades do mercado de trabalho. Para o efeito, será criado o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), o qual agrega o conjunto de perfis profissionais, referenciais de formação e critérios para reconhecimento de competências pela via da experiência, estando organizado numa lógica de dupla certificação (escolar e profissional). Como veremos no ponto seguinte, este Catálogo estará integrado no futuro Sistema Nacional de Qualificações.

A aplicação generalizada do princípio da dupla certificação a toda a oferta de formação⁸⁸ é outro dos aspectos centrais da actual reforma. Efectivamente, pretende-se que toda a oferta de cursos profissionalizantes para jovens garanta a dupla certificação e que a oferta de formação dirigida a adultos possibilite a sua progressão escolar e profissional, fazendo com que toda a formação seja relevante para a obtenção de uma qualificação. Para o efeito, as ofertas formativas passam a ser organizadas de forma modular (em módulos de 25 ou 50 horas), de modo que para os adultos *“a aplicação do princípio da dupla certificação não representa a frequência de um percurso de educação e*

⁸⁸ A oferta formativa de dupla certificação em Portugal é a seguinte:

- **Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)** – cursos que se destinam a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem a qualificação adequada, para efeitos de inserção, reinserção e progressão no mercado de trabalho e que não tenham concluído o ensino básico ou secundário;

- **Formações Modulares Certificadas** – correspondem a Unidades de Formação de Curta Duração desenvolvidas a partir da componente de formação de base e ou tecnológica de um dos referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, de nível básico ou secundário de educação ou de nível 2 ou 3 de formação profissional;

- **Cursos de Educação e Formação (CEF)** – percursos de educação e formação inicial para jovens com idade igual ou superior a 15 anos em risco de abandono escolar ou que já abandonaram o sistema antes da conclusão da escolaridade de 12 anos e que pretendam adquirir uma qualificação profissional tendo em vista a inserção na vida activa. Podem conferir o 9º ano e o nível 2 de formação profissional ou o 12º ano de escolaridade e o nível 3 de formação profissional;

- **Cursos Profissionais** – cursos de nível secundário de educação, conferentes do 12º ano de escolaridade e do nível 3 de formação profissional, vocacionados para jovens, proporcionando preferencialmente a sua inserção na vida activa, embora também permitam o prosseguimento de estudos;

- **Cursos de Aprendizagem** – cursos de formação profissional inicial, em alternância, dirigidos a jovens, privilegiando a sua inserção na vida activa, embora também permitam o prosseguimento de estudos. Conferem o ensino secundário e o nível 3 de formação profissional;

- **Cursos de Especialização Tecnológica** – cursos de nível pós-secundário não superior que visam conferir uma qualificação profissional de nível 4.

formação completo, mas sim a frequência de módulos de um percurso de dupla certificação reconhecido que creditam para efeitos de certificação escolar e ou profissional” (PCM, 2007, p. 8141).

Ainda nesta linha de acção e em sintonia com o Catálogo e o princípio da dupla certificação, assume particular relevância a expansão e consolidação do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), analisado de forma detalhada num dos sub-capítulos seguintes. Neste âmbito é definido alargar a rede de centros e a consolidação das capacidades já existentes, estender os referenciais de reconhecimento, quer ao nível das habilitações escolares (12º ano), quer a todos os níveis e especialidades profissionais, e assegurar que o processo de RVCC integra as componentes escolar e profissional, através da verificação dos referenciais escolares e profissionais e da sua integração num único processo. Para o efeito é definida a criação de um novo instrumento de registo – a Caderneta Individual de Competências – na qual será registada a formação realizada ao longo da vida, inserida ou não no Catálogo.

ii. Reformar as instituições e a regulação da formação

A elaboração de perfis profissionais e de referenciais de formação e certificação tem estado fortemente condicionada, nomeadamente pela dispersão institucional de competências do sistema e pela morosidade da tramitação e do processo de decisão. Esta realidade traduz-se, na prática, na irrelevância de parte substancial da formação realizada com base nesses perfis e referenciais; na inexistência de um efectivo sistema de certificação da formação profissional capaz de orientar a procura e a oferta de formação; e na segmentação do mercado de trabalho, ao generalizar-se através do sistema de certificação a limitação do acesso ao exercício profissional.

Face a esta realidade, a Reforma altera o Sistema Nacional de Certificação Profissional, assim como as atribuições das diversas entidades e organismos, separando a certificação da formação e o reconhecimento de competências – que passam a estar no âmbito do futuro Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) – da regulação do acesso às profissões regulamentadas, que passam a

estar enquadradas por um novo Sistema de Regulação de Acesso a Profissões (SRAP).

Neste quadro, o futuro SNQ passa a ter como objectivo principal assegurar a relevância das qualificações face às necessidades das empresas e dos cidadãos, orientando a oferta e a procura de formação profissional. Por sua vez, o objectivo do SRAP é o de produzir normas de acesso ao exercício de profissões que obriguem à posse de demonstrativo de aptidão profissional, assegurando a compatibilidade e articulação com o SNQ e garantindo que os referenciais de formação exigíveis para acesso às profissões regulamentadas são os mesmos que se encontram consagradas no Catálogo Nacional de Qualificações.

Ainda no âmbito da reforma das instituições, e de forma a desenvolver uma estratégia de aceleração da qualificação da população portuguesa, importa garantir um forte reforço da coordenação e articulação da rede de instituições e das capacidades de educação e formação desenvolvidas em Portugal nas últimas décadas. Para o efeito, é proposta a criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), organismo ministerial de tutela conjunta entre o MTSS e ME. A ANQ terá, no essencial, três grandes funções: assegurar, no âmbito do SNQ, a actualização contínua e permanente do Catálogo Nacional de Qualificações; coordenar e dinamizar a estruturação da oferta de educação e formação profissional de dupla certificação dirigida a jovens e adultos; e assegurar a coordenação e gestão dos dispositivos e ofertas de educação e formação de adultos, designadamente através da rede de Centros Novas Oportunidades (CNO).

iii. Definir prioridades e modelos de financiamento adequados

O modelo de financiamento da formação profissional em Portugal encontra-se muito dependente dos recursos públicos e orientado sobretudo para o financiamento da oferta de formação, não se tendo normalmente em devida conta a relevância dessa mesma oferta.

Face a esta realidade as opções, no que se refere à aplicação de recursos públicos (nacionais e comunitários) para financiamento da formação

profissional, passaram a ser as seguintes: concentrar o financiamento em dispositivos e modalidades de dupla certificação inicial e contínua, de jovens e adultos; privilegiar, ao nível da formação contínua, os processos que fazem intervir o dispositivo de RVCC, promovendo a relevância dessas formações; adoptar mecanismos de financiamento directo à procura; valorizar as modalidades de formação-consultoria, enquanto instrumentos de promoção da formação em micro, pequenas e médias empresas, e a formação específica em empresas que se encontrem em processos de inovação e modernização; introduzir critérios de avaliação de resultados na atribuição de parte do financiamento da formação; introduzir práticas de selectividade na concessão de financiamento, concentrando os apoios nos actores que reúnam melhores condições para o efeito.

Em síntese, conforme citado na Resolução do Conselho de Ministros, pretende-se *“um sistema de financiamento coerente com as prioridades da relevância do investimento em formação para a modernização do tecido económico, para a expansão da procura e para a qualidade da oferta”* (PCM, 2007, p. 8145).

iv. Promover a qualidade da formação

Para a promoção da qualidade da formação é definida uma actuação a três níveis: na reforma do sistema de acreditação e qualidade; na capacitação e racionalização da rede de operadores; e na qualificação dos formadores.

Em relação ao sistema de acreditação e qualidade, a reforma passa por garantir um acompanhamento mais directo dos contextos e práticas de formação; por assegurar uma acrescida capacidade de avaliar e promover os seus resultados; e por reduzir a carga administrativa associada aos processos de candidatura e avaliação das entidades formadoras.

No que diz respeito à capacitação e racionalização da rede de operadores, a criação dos “pólos de excelência”, a partir de operadores do sistema de formação que se distingam pela qualidade das suas intervenções formativas, constitui um passo importante visando a consolidação e disseminação das boas práticas.

Finalmente, no que se refere à qualificação dos formadores, a implementação da modularização dos referenciais de formação, a actualização permanente dos referenciais de formação e a maior exigência colocada na acreditação dos sistemas e organizações obrigam à criação de mecanismos que permitam aos formadores uma constante adaptação e aperfeiçoamento aos novos referenciais e necessidades. Para o efeito é criado o Centro Nacional de Qualificação de Formadores, o qual terá como principal missão disponibilizar formação permanente e actualizada ao nível das áreas sectoriais principais, bem como das metodologias para a educação e formação de adultos.

v. Facilitar o acesso e promover a procura de formação

As metas preconizadas na Iniciativa Novas Oportunidades, com o envolvimento de tão grande número de jovens e adultos em processos de aprendizagem, obrigam a que se faça, não só um esforço de organização da oferta, mas também de dinamização da procura por parte dos indivíduos e das empresas.

Ao nível dos jovens, a actuação irá no sentido de limitar o incentivo à contratação de jovens que não tenham concluído o ensino secundário; no desenvolvimento de uma política de apoios sociais/bolsas de formação; e na construção de referenciais por competências e na modularização das ofertas, permitindo a compatibilização da formação com o exercício profissional e, em simultâneo, a adequação da formação ao contexto profissional.

Ao nível da formação de adultos, é colocada ênfase no desenvolvimento de modelos organizativos flexíveis e modulares que facilitem a participação de activos empregados e lhes permitam fazer um percurso de qualificação que conduza à certificação, escolar e profissional.

Neste domínio, assume ainda particular importância o envolvimento das empresas. A sua participação activa nas estratégias de informação e na criação de condições facilitadoras da participação dos seus activos em processos de formação, é fundamental para que esta tenha trabalhadores com melhores níveis de qualificação.

A análise destes cinco pontos coloca bem em evidência a profundidade da Reforma que o Governo operou na Formação Profissional em Portugal. No essencial, esta reforma é feita em sintonia com as políticas da UE ao nível da educação e formação profissional, examinadas anteriormente. Em particular, realça-se a criação do SNQ e da sua articulação com o Processo de Copenhaga e com o Quadro Europeu de Qualificações.

3.3.4. O Sistema Nacional de Qualificações

Como se referiu anteriormente, o projecto de Decreto-Lei que estabelece o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) foi aprovado em Conselho de Ministros, a 17 de Outubro de 2007, dando origem ao Decreto-Lei n.º 396/2007, publicado em Diário da República a 31 de Dezembro de 2007. Através deste Decreto-Lei é estabelecido o regime jurídico do SNQ, são definidas as estruturas que asseguram o seu funcionamento e criados os instrumentos de suporte e operacionalização. Inicia-se, deste modo, uma profunda reestruturação da formação profissional inserida, quer no sistema educativo, quer no mercado de trabalho, integrando-as com objectivos e instrumentos comuns e sob um enquadramento institucional renovado.

Os objectivos definidos para o SNQ são bastante vastos e abrangentes, embora de natureza bastante diferente, correspondendo nalguns casos a medidas concretas e, noutros, sobretudo a orientações gerais de actuação. Assim, há um primeiro conjunto de objectivos operacionais concretizados através de acções e medidas concretas, e um segundo conjunto de objectivos que correspondem, no essencial, a orientações genéricas de natureza política:

- “- Promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população;*
- Elevar a formação de base da população activa, possibilitando a sua progressão escolar e profissional;*
- Garantir que os cursos profissionalizantes de jovens confirmam dupla certificação, escolar e profissional;*

- *Estruturar uma oferta relevante de formação inicial e contínua, ajustada às necessidades das empresas e do mercado de trabalho, tendo por base as necessidades actuais e emergentes de empresas e dos sectores económicos;*
- *Promover uma oferta formativa diversificada, no contexto da promoção da aprendizagem ao longo da vida, geradora de qualificações baseadas em competências;*
- *Desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento dos indivíduos, à promoção da coesão social e ao exercício dos direitos de cidadania;*
- *Reforçar e consolidar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências;*
- *Promover a efectividade do direito individual dos trabalhadores à formação anual certificada;*
- *Promover a qualificação e integração socioprofissional de grupos com particulares dificuldades de inserção;*
- *Promover a coerência, a transparência e a comparabilidade das qualificações a nível nacional e internacional;*
- *Assegurar a informação e orientação escolar e profissional e a articulação e gestão partilhada dos respectivos recursos e instrumentos;*
- *Promover a eficácia e eficiência da formação profissional;*
- *Garantir a gestão de financiamento público orientada para as prioridades das políticas de educação e formação profissional;*
- *Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso às profissões, bem como para a empregabilidade e para o empreendedorismo com superação das discriminações de género.” (MTSS, 2007, p. 9167)*

Para suporte ao SNQ, conforme mencionado no ponto anterior, foi criado um novo modelo institucional, no qual assume particular relevância a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Efectivamente, a esta Agência é atribuída a gestão da rede de CNO – competindo-lhe, neste domínio, autorizar a sua criação, regular o seu funcionamento e avaliar de forma permanente o seu desempenho face aos padrões de qualidade definidos – a

elaboração e actualização do CNQ, o ordenamento e racionalização da oferta formativa desenvolvida no âmbito do CNQ, assim como o acompanhamento e apoio às actividades de informação e orientação para a qualificação e emprego (MTSS, 2007; ME, 2007).

Para além da ANQ, o SNQ integra um conjunto diversificado de entidades e organismos, nomeadamente o Conselho Nacional da Formação Profissional⁸⁹, os Conselhos Sectoriais para a Qualificação⁹⁰, os CNO, os estabelecimentos de ensino básico e secundário, os centros de formação e outras entidades formativas certificadas, as empresas e instituições que promovam a formação dos seus trabalhadores e ainda as instituições de ensino superior, estas últimas nos termos da legislação específica que lhes é aplicável.

De modo a suportar o SNQ e a dar-lhe operacionalidade e transparência, foram criados três instrumentos: o Quadro Nacional de Qualificações, o Catálogo Nacional de Qualificações e a Caderneta Individual de Competências.

3.3.4.1. Quadro Nacional de Qualificações

O Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) define a estrutura de níveis de qualificação, incluindo os requisitos de acesso e a habilitação escolar a que corresponde cada um dos níveis. A sua criação visa, por um lado, integrar os subsistemas nacionais de qualificação e melhorar o acesso, a progressão e a qualidade das qualificações em relação ao mercado de trabalho e à sociedade civil e, por outro lado, permitir a comparação com os níveis de qualificação dos diferentes

⁸⁹ Trata-se de um órgão de cúpula, de composição tripartida com representantes do governo, confederações sindicais e das associações patronais, coordenado pelos membros do Governo responsáveis pelas áreas da formação profissional e da educação. Tem como atribuições a aprovação dos referenciais de competências e formação e as orientações estratégicas de desenvolvimento da formação profissional, assim como a emissão de pareceres sobre propostas de diplomas relacionados com a formação e certificação (MTSS, 2006; MTSS, 2007).

⁹⁰ Trata-se de grupos técnico-consultivos e de reflexão, organizados numa lógica sectorial. A sua função principal é a apoiar a ANQ no processo de desenvolvimento e revisão do Catálogo, nomeadamente, na identificação de novas necessidades de qualificação necessárias para assegurar a competitividade e modernização dos respectivos sectores de actividade e o desenvolvimento pessoal e social das pessoas. Integram especialistas indicados por associações sindicais e patronais, empresas, entidades formadoras, peritos, entre outros. Em Janeiro de 2009 foram constituídos dezasseis Conselhos Sectoriais para a Qualificação: Agro-alimentar, Artesanato e Ourivesaria, Comércio e Marketing, Construção Civil e Urbanismo, Cultura, Património e Produção de Conteúdos, Energia e Ambiente, Indústrias Químicas, Cerâmica, Vidro e Outras, Informática, Electrónica e Telecomunicações, Madeira, Mobiliário e Cortiça, Metalurgia e Metalomecânica, Moda, Serviços às Empresas (actividades financeiras, de consultadoria, de secretariado, ...), Serviços Pessoais, Saúde e Serviços à Comunidade, Transportes e Logística, e Turismo Lazer (MTSS, 2007; ANQ, 2009a).

países da UE, tendo por base o QEQ, já analisado anteriormente neste capítulo, no ponto 3.2.5. Deste modo, são adoptados os princípios definidos ao nível europeu UE no que se refere à descrição das qualificações portuguesas, em termos de resultados de aprendizagem associados a cada nível de qualificação.

Para além das indicações anteriores, o Decreto-Lei que estabelece o regime jurídico do SNQ apenas refere que a estrutura de níveis de qualificação será regulada posteriormente, por Portaria conjunta dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da formação profissional, da educação e do ensino superior. Esta remissão para um momento posterior deve-se em grande parte ao facto do regime jurídico que estabelece o SNQ ser anterior a 28 de Abril de 2008, data em que foi adoptada a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do QEQ.

De notar que esta Recomendação solicitava aos Estados-Membros que, até 2010, fizessem a correlação entre os seus sistemas nacionais de qualificações com o QEQ, através da remissão transparente dos níveis existentes em cada Estado-Membro para os níveis estabelecidos no quadro europeu (PE & CUE, 2008, p. 3).

Face ao prazo indicado na Recomendação e tendo em conta que o Plano de Actividades da ANQ para 2008 indicava nas actividades a desenvolver a *“concepção do plano de trabalhos para a implementação do Quadro Europeu de Qualificações em Portugal, no âmbito das competências da ANQ enquanto Ponto de Coordenação Nacional para a implementação do QEQ⁹¹”* (ANQ, 2008a, p. 23), parece expectável que durante 2009 ou início de 2010 venha a ser publicada a Portaria com a definição do QNQ.

3.3.4.2. Catálogo Nacional de Qualificações

O Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) é um instrumento dinâmico de gestão estratégica das qualificações⁹² de nível não superior que se encontra em permanente

⁹¹ Aos Pontos de Coordenação Nacional incumbe, entre outros, correlacionar os níveis de qualificação dos sistemas nacionais de qualificações com os níveis do QEQ, garantir a transparência da metodologia utilizada, disponibilizar o acesso à informação relevante e incentivar a participação das partes interessadas.

⁹² Definidas como *“o resultado formal de um processo de avaliação e validação comprovado por um órgão competente, reconhecendo que um indivíduo adquiriu competências, em conformidade com o referencial estabelecido”* (MTSS, 2007, p. 9168).

atualização. Trata-se de um instrumento único de referência que engloba, quer a educação e formação não superior, quer o reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências obtidas em contextos não-formais e informais.

As qualificações que integram o CNQ *“organizam-se segundo uma dimensão vertical, que estrutura as qualificações por níveis de certificação, e segundo uma dimensão horizontal que traduz a cobertura do Catálogo ao nível das áreas de educação e formação, que nalguns casos correspondem também a sectores de actividade económica”* (ANQ, 2009b, p.13).

Os níveis de certificação actualmente contemplados pelas qualificações do Catálogo são as seguintes:

- nível 1 de formação profissional⁹³;
- 9º ano de escolaridade e nível 2 de formação profissional;
- 12º ano de escolaridade e nível 3 de formação profissional;
- 12º ano de escolaridade e nível 4 de formação profissional;

As áreas de educação e formação são definidas de acordo a Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março, que institui a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação.

Para cada uma das qualificações, o Catálogo define um perfil profissional⁹⁴, um referencial de formação de dupla certificação⁹⁵ e um referencial de reconhecimento, validação e certificação de competências⁹⁶.

Na figura subsequente pode-se observar de forma esquemática como se estruturam as qualificações que integram o CNQ.

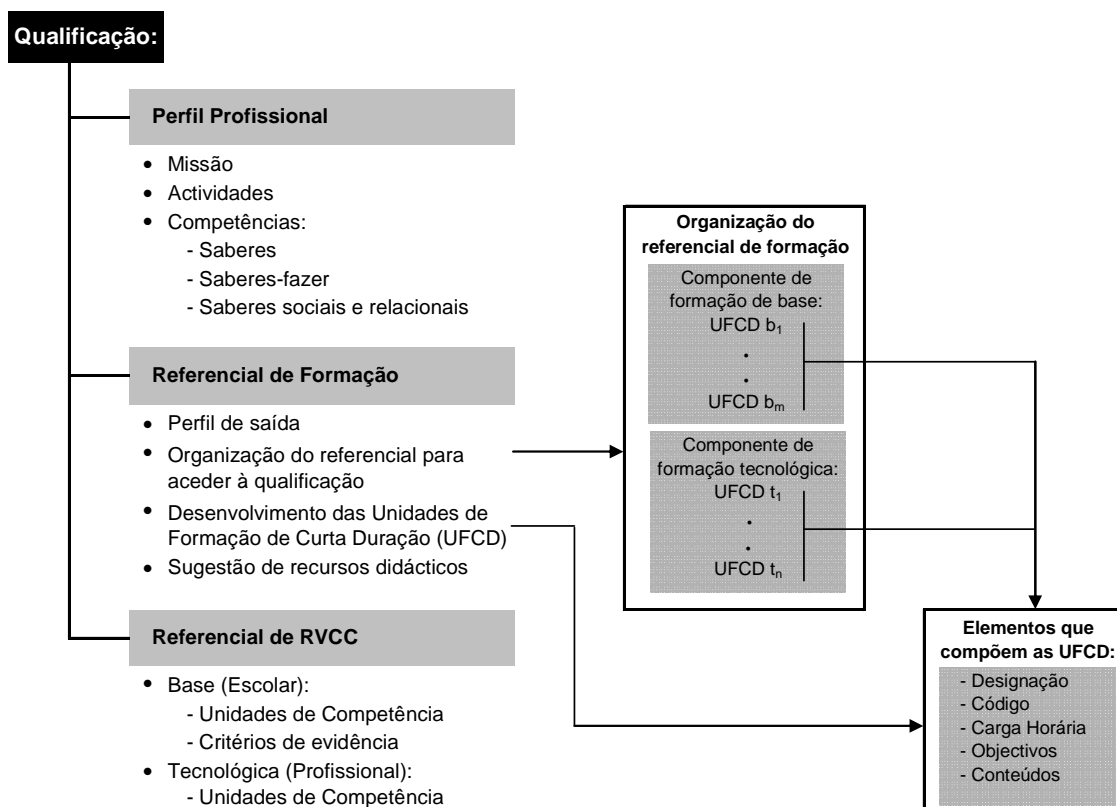
⁹³ Baseado na estrutura de níveis de formação estabelecida pelo Conselho das Comunidades Europeias através da Decisão n.º 85/368/CEE, de 16 de Julho de 1985. Esta estrutura de níveis de formação comporta cinco níveis, sendo o 1 o nível mais baixo e o 5 o mais elevado.

⁹⁴ Engloba *“o conjunto das actividades associadas à qualificação, bem como os saberes, saberes-fazer e saberes sociais e relacionais necessários para exercer as actividades”* (ANQ, 2009b, p. 15).

⁹⁵ Definido como *“o conjunto da informação que orienta a organização e desenvolvimento da formação, em função do perfil profissional ou do referencial de competências associado”* (MTSS, 2007, p. 9168).

⁹⁶ *“Identifica o conjunto de competências, organizadas em unidades coerentes, adquiridas em contextos não formais e informais, que devem ser demonstradas, com vista à atribuição de uma certificação escolar (equivalência ao nível básico ou ao nível secundário de educação) e/ou profissional (nível 2 ou 3 de formação profissional)”* (ANQ, 2009b, p.15).

Figura 3.10 – Estrutura das qualificações inseridas no CNQ



Fonte: Elaboração própria a partir de ANQ (2009b)

Os referenciais de formação do CNQ estão organizados de acordo com os seguintes princípios: dupla certificação⁹⁷, organização modular e flexibilidade na construção da qualificação. São constituídos por duas componentes de formação, uma de base (escolar) e outra tecnológica (profissional), as quais integram Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) com 25 ou 50 horas. Estas Unidades ou módulos são certificáveis de forma autónoma, são capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações, e são transferíveis sempre que sejam comuns a mais do que uma qualificação, podendo ainda ser utilizadas em diferentes percursos formativos.

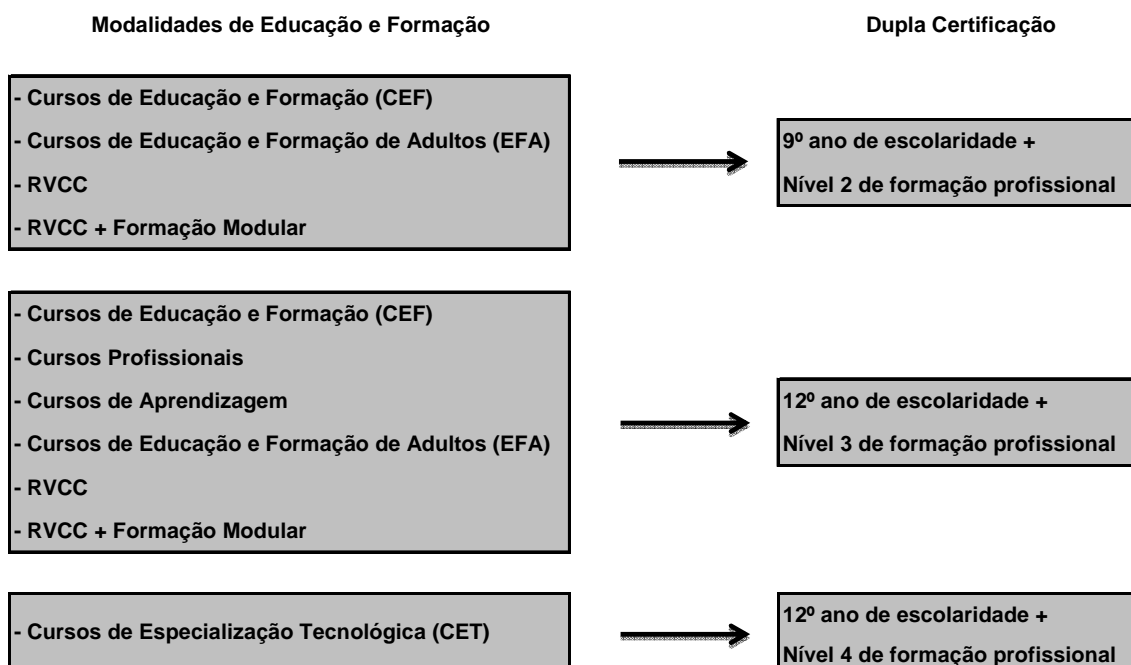
De notar ainda, que as UFCD que compõem uma determinada qualificação podem ser fixas e pré-definidas na sua totalidade ou ter algumas que sejam variáveis de forma a responder a determinadas especificidades, como sejam, por exemplo, a localização geográfica, o contexto social ou o público-alvo.

⁹⁷ Definida como “o reconhecimento de competências para exercer uma ou mais actividades profissionais e de uma habilitação escolar, através de um diploma” (MTSS, 2007, p. 9168).

Relativamente ao processo RVCC, na vertente escolar (nível básico ou secundário), os referenciais são transversais a todas as qualificações do mesmo nível que integram o CNQ e suportam-se nos respectivos referenciais de competências-chave. Por sua vez, na vertente profissional (nível 2 e 3), os referenciais são específicos a cada uma das qualificações que integram o CNQ e estruturam-se em unidades de competência.

No âmbito da oferta de dupla certificação relativa à educação e formação de adultos, o CNQ estrutura todas as ofertas (cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares) e integra também referenciais RVCC utilizados no âmbito destes processos. Adicionalmente, disponibiliza alguns referenciais de formação para o nível 4 de formação profissional, visando a estruturação dos Cursos de Especialização Tecnológica, e parte das ofertas de formação de dupla certificação dirigidas a jovens, nomeadamente os Cursos Profissionais e os Cursos de Aprendizagem. Na figura seguinte podem-se observar as diferentes modalidades de educação e formação e a certificação que permitem obter.

Figura 3.11 – Correspondência entre as modalidades de educação e formação e dupla certificação



Fonte: Adaptado a partir de ANQ (2009b)

A versão inicial do CNQ foi publicada em 14 de Maio de 2008, através do Despacho n.º 13456/2008 dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Em 12 de Fevereiro de 2009, o Catálogo⁹⁸ contemplava 37 áreas de educação e formação e 238 qualificações, das quais uma corresponde ao nível 1 de formação profissional, 116 ao 9º ano e nível 2 de formação profissional, 109 ao 12º ano e nível 3 de formação profissional, e 12 ao 12º ano e nível 4 de formação profissional. Os referenciais para o processo de RVCC escolar estão definidos para todas as qualificações, excepto as que conferem o nível 4 de formação profissional. Já em relação aos referenciais relativos ao processo de RVCC profissional, o número de referenciais disponível no Catálogo era ainda reduzido, existindo apenas 32 referenciais profissionais (24 correspondentes ao nível 2 e 8 relativos ao nível 3 de formação profissional). No anexo 1 apresenta-se uma lista com as qualificações que integram o CNQ.

A actualização e o desenvolvimento do CNQ são da responsabilidade da ANQ em articulação com os Conselhos Sectoriais para a Qualificação. As qualificações que integram o CNQ são objecto de avaliação e aprovação global, no mínimo de dois em dois anos, pelo Conselho Nacional da Formação Profissional.

3.3.4.3. Caderneta Individual de Competências

A Caderneta Individual de Competências é um *“instrumento de registo de todo o investimento em formação realizado ao longo da vida, quer esse investimento esteja enquadrado pelo Catálogo – possibilitando, por isso, uma certificação directa das competências adquiridas – quer corresponda a formação não inserida nesse Catálogo”* (PCM, 2007, p. 8135).

Este instrumento assume uma particular relevância por permitir registar as competências adquiridas através de acções de formação cujos referenciais não estejam no CNQ, nomeadamente das promovidas por empresas e outras organizações, realizadas normalmente com a finalidade de responder a necessidades específicas próprias. Ao dispor deste registo, os indivíduos podem evidenciar a

⁹⁸ Disponível em: <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Paginas/Inicio.aspx>.

posteriori, de forma simples e eficaz, a formação realizada, quer junto de outras empresas, quer no âmbito de um eventual processo de RVCC.

Apesar de serem evidentes as vantagens deste instrumento, a sua utilização ainda não se encontra em vigor. O Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, remeteu para uma futura Portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da formação profissional e da educação, a regulamentação relativa ao modelo da Caderneta Individual de Competências e do processo de registo, o que não aconteceu até Fevereiro de 2009.

Como nota final à análise do novo SNQ, é de destacar a importância e a relevância e mesmo inovação, do novo enquadramento jurídico relativo à formação profissional. Embora tenha decorrido um espaço de tempo relativamente curto desde a sua publicação em 31 de Dezembro, o trabalho desenvolvido neste período é já bastante significativo.

Particularmente sintomático é o trabalho desenvolvido no âmbito do CNQ no que se refere aos referenciais de formação modulares de dupla certificação e dos referenciais RVCC, sobretudo de nível escolar. Apesar destes factos, há ainda um grande trabalho a ser desenvolvido, quer ao nível da introdução de novas qualificações no Catálogo, nomeadamente as que correspondem ao nível 4 de formação profissional, quer ao nível do desenvolvimento dos novos referenciais de RVCC para o nível profissional. Também a definição da estrutura de níveis de qualificação do QNQ e do modelo de Caderneta Individual de Competências são aspectos de grande importância para a consolidação da Reforma da Formação Profissional.

De salientar ainda, o novo enquadramento institucional e o novo modelo de governação, de que se destaca a criação da ANQ, através da qual foi possível reforçar a coordenação na execução das políticas de educação e formação profissional em Portugal.

Por último, importa referir a articulação do novo regime jurídico do SNQ com as políticas seguidas ao nível da UE no âmbito do Processo de Copenhaga, nomeadamente no que se refere ao Quadro Europeu de Qualificações e ao Sistema

Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional, promovendo desta forma a futura coerência, transparência e comparabilidade das qualificações a nível internacional.

3.3.5. O Sistema Nacional⁹⁹ de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

O primeiro modelo de reconhecimento de aprendizagens informais e não-formais surgiu nos Estados Unidos da América em 1946. Este modelo tinha como finalidade regulamentar a forma como os veteranos da Segunda Guerra Mundial podiam ter a sua experiência, adquirida fora do sistema formal de ensino, identificada e certificada para efeitos de acesso à formação profissional e ao ensino superior. Algumas décadas mais tarde, no final da década de 60, início da década de 70, esta prática passou a ser largamente utilizada neste país e no Canadá. Posteriormente, nas décadas de 80 e 90, passou também a ser utilizada progressivamente em França, Reino Unido, Irlanda, Austrália, entre outros (Pires, 2005;Correia & Mesquita, 2006).

Actualmente, esta problemática tem tido grandes desenvolvimentos em muitos países, constituindo hoje um dos principais desafios da sociedade actual, na medida em que, como refere Pires (2005), *“vem questionar os sistemas de educação/formação (inicial e contínua), confrontando-os com novos desafios, principalmente no âmbito da educação/formação ao longo da vida”*. Ainda de acordo com esta autora, *“o reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais – saberes adquiridos à margem dos sistemas tradicionais de educação/formação, em contextos não-formais e informais –, é uma nova problemática que se situa no cruzamento de diversos contextos: o mundo da educação/formação, o mundo do trabalho e das organizações e a sociedade em geral”* (p. 368).

Também Fazard & Paivandi referem que a problemática das aprendizagens prévias está *“no cerne da articulação entre o exercício de uma actividade profissional, a formação, e as diferentes actividades sociais e pessoais que constituem os percursos*

⁹⁹ Apesar de nos documentos e legislação mais recente se referir o Dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e não o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, neste trabalho optou-se por manter a sua designação inicial.

dos indivíduos. Ela inscreve-se na lógica de uma exigência social emergente que traduz as novas realidades da sociedade tanto ao nível da formação, da empresa e do indivíduo” (em Pires, 2005, p. 368).

Face à pertinência e importância desta problemática na actualidade, a UE tem tido um papel particularmente activo no sentido de impulsionar as práticas relacionadas com o reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais e informais. Em particular, destaca-se, em 1996, o “Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida” e a publicação do Livro Branco “Ensinar e Aprender – rumo à sociedade cognitiva”, já referidos anteriormente neste capítulo, a partir dos quais se inicia uma nova etapa nas políticas europeias relacionadas com a educação e formação, reforçadas posteriormente com a Declaração de Lisboa e o “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”.

É neste âmbito que em Portugal se define uma Estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida já examinada anteriormente e que são concretizadas as primeiras iniciativas tendo em vista a criação de uma rede nacional de centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências¹⁰⁰ (RVCC). Em 2000, são criados e arrancam de forma experimental os primeiros seis centros RVCC, distribuídos geograficamente pelo país¹⁰¹, a partir dos quais foi possível conhecer melhor as reais necessidades, dificuldades e condicionantes desta nova realidade e adequar a actuação dos futuros centros a criar à experiência adquirida com o seu funcionamento (Carneiro, 2007b, p. 101).

¹⁰⁰ Em 1999, com a publicação em Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, é criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), a qual tinha como prioridade estratégica a promoção da educação e formação ao longo da vida tendo, entre outras, a responsabilidade de construir um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, dando origem ao Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Três anos mais tarde, em 2002, na sequência de eleições antecipadas, inicia-se um novo ciclo político, o qual introduz alterações no âmbito da política educativa, nomeadamente no que se refere à educação e formação de adultos. Neste âmbito, o Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro, aprova a nova orgânica do Ministério da Educação, sendo extinta a ANEFA e criada a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) Esta alteração é justificada com o facto de *“a integração entre a educação e a formação a cargo do Ministério da Educação, a formação vocacional, implica que nele se crie um novo organismo, capaz de uma actuação transversal na concretização dos objectivos de qualificação, ao longo da vida, de jovens e adultos”* (Ministério da Educação [ME], 2002, p. 6790). Cinco anos mais tarde, em 2007, no âmbito da Reforma da Formação Profissional e do Programa de Reestruturação da Administração Central é criada, através do Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho, a Agência Nacional para a Qualificação.

¹⁰¹ Foram criados três Centros na região Norte promovidos pela Associação Industrial do Minho, pela Associação Comercial de Braga e pela Associação Nacional de Oficinas de Projecto, dois na região de Lisboa e Vale do Tejo promovidos pela Escola Nacional de Bombeiros e Centro de Formação Profissional do Seixal do Instituto de Emprego e Formação Profissional, e um na região do Alentejo promovido pela Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (ME & MTS, 2001, p. 5774-(3)).

Inicia-se, deste modo, a implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, estando desde logo prevista a rápida ampliação da rede de centros RVCC, com a criação de mais vinte e dois centros em 2001 e catorze nos anos seguintes até 2006, atingindo um total de oitenta e quatro centros neste ano¹⁰². Cada centro tinha a seu cargo uma determinada área geográfica, sendo acessível a todos os adultos dessa área geográfica. O seu financiamento era então assegurado pelo programa PRODEP III, através da acção “Reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida” (ME & MTS, 2001, p. 5774-(3)).

De acordo com Carneiro (2007b), os primeiros anos de funcionamento destes Centros mostram uma realidade bastante heterogénea, a qual se ficava a dever, em grande parte, ao facto de existirem centros destinados ao público em geral e centros dedicados a grupos mais restritos, normalmente associados aos empregados das entidades que os promovem. Também as distintas realidades socioeconómicas existentes em Portugal influenciaram o modo como estes centros funcionam. De acordo com este autor, *“a oferta tem que se moldar ao diferente tipo de procura e público-alvo. Esta diferença de realidades não se baseia somente na densidade populacional; ela sustenta-se nas características da população, nos seus hábitos, na sua cultura, mais rural ou mais urbana”* (p. 102).

Em 2005, com a mudança de ciclo político, este projecto é redesenhado e ampliado, transformando-se numa das grandes apostas governamentais para a qualificação da população portuguesa. Surge deste modo a Iniciativa Novas Oportunidades já comentada anteriormente, no âmbito da qual é inserida a actividade dos centros RVCC que passam a designar-se como Centros Novas Oportunidades (CNO).

Tem início uma nova fase, bastante mais ambiciosa, quer em termos de áreas de intervenção (para além do ensino básico, passa também a ser possível validar, reconhecer e certificar competências para o nível secundário¹⁰³ e para efeitos profissionais), quer em termos quantitativos, com uma forte expansão do número de Centros e do número de pessoas adultas a envolver em processos de RVCC. De

¹⁰² Esta meta viria a ser ultrapassada, uma vez que de acordo com o relatório nacional sobre a implementação do programa de trabalho “Educação e Formação 2010”, em Abril de 2005 estavam em funcionamento 93 centros RVCC.

¹⁰³ O alargamento ao nível secundário foi inicialmente previsto para 2003 na Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, mas só em 2007 é que se viria a generalizar a toda a rede de Centros.

acordo com o documento “Estratégia de Lisboa – Portugal de novo – Plano Nacional de Acção para o Crescimento e Emprego 2005/2008” (2005), com a Iniciativa Novas Oportunidades no que se refere à população adulta pretendia-se

“qualificar um milhão de activos até 2010; alargar o referencial de competências-chave aplicado no sistema RVCC ao 12º ano; triplicar a oferta de cursos técnicos e profissionais para a educação e formação de adultos, atingindo em 2010, 107.000 vagas (65 mil ao nível do 12º ano e 42 mil do 9º ano) e cerca de 350 mil adultos; criação de 400 novos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências até 2010, abrangendo cerca de 650 mil activos” (p. 36).

Como refere o preâmbulo da Portaria n.º 370/2008 dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, a

“Iniciativa Novas Oportunidades veio promover a expansão da rede de Centros de Novas Oportunidades enquanto estruturas que constituem um meio privilegiado para dar resposta às necessidades de qualificação da população adulta, alargar a sua acção para o nível secundário e para o reconhecimento e validação de competências para efeitos profissionais e ainda, em simultâneo, procurar melhorar a qualidade da acção que desenvolvem” (p. 2898).

Ainda de acordo com o artigo 2º da citada Portaria, os Centros têm como atribuições principais:

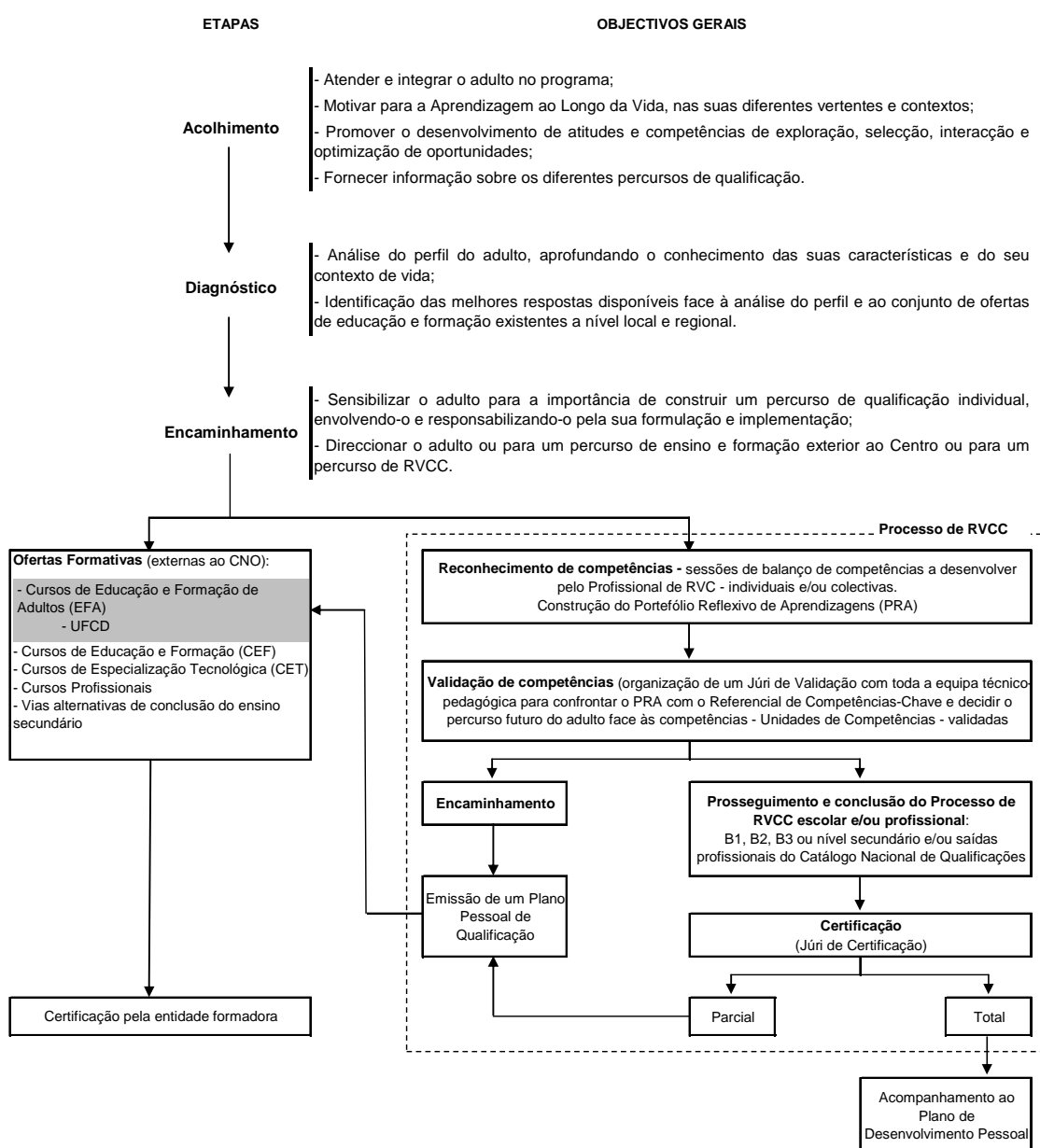
- a) O encaminhamento para as ofertas de educação e formação que melhor se adequem ao perfil e às necessidades, motivações e expectativas de cada adulto;
- b) O reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas pelo adulto ao longo da vida, para efeitos de posicionamento em percursos de qualificação;
- c) O reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas pelo adulto ao longo da vida, para efeitos de obtenção de um nível de escolaridade e de qualificação.

A sua actividade tem como público-alvo os adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem qualificação ou com uma qualificação insuficiente ou desajustada face às

actuais necessidades das pessoas e do mercado de trabalho, que não tenham completado o 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino básico, ou o ensino secundário, ou uma dupla certificação de nível não superior.

Na próxima figura pode-se observar de forma esquemática o funcionamento dos CNO e do processo RVCC.

Figura 3.12 – Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades e sua interligação com o processo de RVCC



Fonte: Elaboração própria a partir de Gomes & Simões (2007); Almeida, Candeias, Morais et al (2008); MTSS & ME (2008); Simões & Silva (2008)

Como se demonstra na figura anterior, estes Centros desempenham numa primeira fase um papel extremamente importante de integração, envolvimento e motivação do adulto, procurando, em conjunto com este e tendo em conta o seu perfil, definir o seu percurso de qualificação. Com base neste percurso de qualificação, o adulto é encaminhado para uma de duas vias: ou segue para a realização de um curso de dupla certificação (escolar e profissional) realizada numa entidade externa ao CNO; ou segue para o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

No caso do encaminhamento para um percurso formativo de dupla certificação, o adulto tem normalmente um leque diversificado de ofertas formativas, que vão desde os níveis mais baixos de qualificação escolar e profissional até ao ensino pós-secundário não superior, disponível através dos Cursos de Especialização Tecnológica. Concluídos estes cursos obtém uma certificação escolar e profissional.

Em alternativa, o adulto pode ser encaminhado para o processo de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens desenvolvido no CNO respectivo.

Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

O processo RVCC está organizado em torno de três eixos estruturantes: o reconhecimento, a validação e a certificação¹⁰⁴. O seu desenvolvimento tem por base um *“conjunto de pressupostos metodológicos [i.e. Balanço de Competências, Abordagem (Auto)biográfica] que permitem a evidenciação de competências previamente adquiridas por adultos ao longo da vida, em contextos formais, informais e não-formais, e no qual se desenvolve a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens orientado segundo um Referencial de Competências-Chave”* (Gomes&Simões, 2007, p. 15).

¹⁰⁴ Em Portugal utiliza-se o termo Certificação, quer associado aos sistemas e dispositivos formais de educação e formação, quer associado às novas práticas de reconhecimento de aprendizagens e competências obtidas fora dos sistemas formais de ensino e formação. No entanto, como constata Pires (2005), quando se trata de reconhecer aprendizagens e competências obtidas em ambientes informais e não-formais, *“tanto nos países francófonos como anglófonos, os termos utilizados são validação (validation) e “avaliação” ou “acreditação” (assessment ou accreditation)”* (p. 377).

i. Reconhecimento de competências

Nesta primeira fase, o adulto identifica os saberes e as competências adquiridas ao longo da vida, através da realização de um conjunto de actividades, tendo por base a metodologia de balanço de competências e a utilização de instrumentos diversificados de avaliação.

Para o efeito, após a apresentação ao adulto da informação de enquadramento, nomeadamente, a metodologia utilizada neste processo, os patamares de chegada para a certificação, as possíveis metodologias de trabalho, a duração e o trabalho que se espera que o adulto desenvolva de forma autónoma, é dado início à descodificação do Referencial de Competências-Chave (nível básico ou nível secundário) ou do Referencial do RVCC Profissional, através de sessões individuais ou em grupo. Seguem-se as sessões de balanço de competências.

A partir destas actividades, desenvolvidas de forma individual e em grupo, o adulto vai construindo o seu Portfólio Reflexivo de Aprendizagem¹⁰⁵, o qual deve ser um reflexo directo das competências que o adulto detém, devendo ser feita de forma progressiva a correlação entre as competências identificadas e o Referencial de Competências-Chave ou Referencial RVCC Profissional (Pires, 2005; ANQ, 2008b; MTSS & ME, 2008b).

ii. Validação de competências

Concluído o Portefólio, passa-se à fase de validação, a qual tem por finalidade avaliar as competências adquiridas ao longo da vida e a sua correspondência com os referenciais que integram o CNQ. Para a concretização desta fase realiza-se uma sessão de validação, na qual participa o adulto e a equipa técnico-pedagógica. Esta sessão compreende a auto-avaliação do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, em articulação com a hetero-avaliação da equipa técnico-pedagógica, podendo ainda, no caso da validação de competências para efeitos profissionais recorrer-se à demonstração em contexto real de trabalho ou em ambiente simulado.

¹⁰⁵ Trata-se de um instrumento no qual se explicitam e organizam as evidências das competências ao longo da vida, de modo a permitir a sua validação face aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações.

Em resultado desta sessão de validação, o júri pode recomendar que o adulto prossiga para a fase de certificação ou diagnosticar necessidades de formação. Neste último caso, sempre que as necessidades identificadas sejam superiores a cinquenta horas de formação, o adulto será encaminhado para respostas formativas adequadas (cursos de Educação e Formação de Adultos ou Unidades de Formação de Curta Duração), promovidas por entidades formadoras externas, podendo ou não ser submetido a júri de certificação para que lhe sejam certificadas as competências validadas; caso as necessidades de formação identificadas sejam até cinquenta horas, o CNO poderá suprir directamente essas necessidades de formação, prosseguindo o adulto o processo no âmbito do CNO (Pires, 2005; ANQ, 2008b; MTSS & ME, 2008b).

iii. Certificação de competências

Esta fase corresponde ao final do processo de RVCC, quando estão reunidas todas as condições à obtenção de uma certificação oficial e formal das competências validadas através deste processo.

A certificação de competências validadas é realizada perante um júri, o qual integra obrigatoriamente um avaliador externo. O adulto obtém uma certificação sempre que lhe é reconhecido, por um júri de certificação, ter adquirido as competências em conformidade com os referenciais do CNQ, de acordo com os critérios de avaliação definidos para esses referenciais (Pires, 2005; ANQ, 2008b; MTS & ME, 2008).

Após o processo RVCC, é definido um Plano de Desenvolvimento Pessoal para cada adulto certificado pelo CNO, visando incentivar e motivar o adulto a prosseguir com o seu percurso de qualificação e aprendizagem ao longo da sua vida.

A descrição e análise da metodologia utilizada no âmbito do processo RVCC, permite concluir que o modelo desenvolvido e implementado em Portugal segue de perto um dos modelos apresentado por Butterworth para identificar, avaliar e reconhecer experiências de aprendizagens prévias de carácter não-formal e informal. Este autor apresenta dois modelos dicotómicos para este efeito: o Modelo de Troca de

Créditos¹⁰⁶ e o Modelo de Desenvolvimento¹⁰⁷ (em Correia & Mesquita, 2006, p. 55). Este último Modelo aproxima-se em muito do processo de RVCC desenvolvido em Portugal, uma vez que pressupõe o desenvolvimento pessoal e profissional significativo por parte do adulto, na medida em que este se submete a um processo de aprendizagem tendo por base a reflexão da experiência e a identificação de eventos relevantes em que tenha ocorrido aprendizagem.

Como referem Merrill & Hill (2003), o adulto *“reflecte sobre, avalia e identifica experiências prévias de aprendizagem através da elaboração de um portfólio, diário, biografia e/ou análise de figuras/desenhos”* (em Correia & Mesquita, 2006, p. 56), explorando as suas experiências pessoais através de um conjunto de oportunidades reflexivas, realizadas tanto de forma individual como em grupo, colocando em evidência as suas capacidades e o potencial.

A terminar a análise do Sistema Nacional de RVCC importa apresentar e analisar os resultados alcançados. A forte adesão por parte da população adulta está bem patente nos 516.000 adultos que se inscreveram entre o início da iniciativa e Agosto de 2008 ou, ainda, nos 447.774 candidatos inscritos entre Janeiro de 2007 e Agosto de 2008. Estes dados demonstram bem, por um lado, a forte adesão da população adulta e, por outro lado, os resultados da forte expansão operada na rede de CNO, com o número de Centros a atingir os 457 em Agosto de 2008. Dos 447.774 inscritos referidos anteriormente, 88.330 obtiveram uma certificação escolar de nível básico e 4.021 uma certificação escolar de nível secundário.

Em termos de caracterização dos adultos que se inscreveram nos CNO entre Janeiro de 2007 e Agosto de 2008, verifica-se que:

¹⁰⁶ Ou *Credit Exchange Model* na sua designação em língua inglesa. Este modelo é também conhecido como modelo baseado nas competências. A sua aplicação é feita através da confrontação da experiência do adulto face à sua capacidade para satisfazer um conjunto de critérios pré-determinados, sendo um processo com efeito reduzido nos conhecimentos que o adulto detém. Trata-se sobretudo de verificar se as aprendizagens obtidas fora do ambiente formal cumprem ou não determinados requisitos. (Correia & Mesquita, 2006, p. 55)

¹⁰⁷ Ou *Developmental Model* na sua designação em língua inglesa. Este modelo também é descrito por Trowler (1996) como o “Modelo MAIS de troca de créditos” (em Correia & Mesquita, 2006, p. 55).

“i) cerca de 52,2% de adultos apresentam como objectivo a certificação de nível secundário (233.884) e pertence maioritariamente à faixa etária dos 25 aos 34 anos (34%) e 3% dos inscritos situam-se entre os 55 e 64 anos;

ii) 47,8% dos adultos tem como objectivo a certificação de nível básico (213.890) com a maioria dos inscritos a pertencer à faixa etária dos 35/45 anos (36%), 10% a pertencer ao grupo dos 18/24 anos e apenas 1% com 65 anos ou mais;

iii) ser maioritariamente do género feminino;

iv) estar em situação de emprego;

v) ser proveniente, por ordem de importância, maioritariamente da região Norte, Centro e Lisboa. (PCM, 2008, p. 80)

Estes dados colocam em evidência a forte adesão à certificação de nível secundário, que apesar de recente, tinha já em Agosto de 2008 a maioria dos adultos inscritos, sendo ainda de salientar o facto dos adultos que procuram este nível de certificação serem mais jovens relativamente aos inscritos com o objectivo da certificação de nível básico. De notar ainda, o facto da maioria dos inscritos ser do sexo feminino e das faixas etárias de idade mais avançada terem um peso baixo no total de inscritos, factos que podem indiciar a necessidade de abordagens mais focalizadas nos adultos do sexo masculino e nos adultos com idade mais avançada.

Em síntese, os dados apresentados demonstram uma forte adesão de adultos aos CNO, envolvendo já mais de 10% da população activa portuguesa. Relativamente ao número de adultos certificados, os dados apresentados para o período referido demonstram um elevado número de adultos certificados com o nível básico, sendo ainda muito reduzido o número de adultos certificados com o nível secundário, o que em grande parte se explica por esta modalidade de certificação ser bastante recente.

Estes dados vêm reforçar as conclusões e as preocupações evidenciadas por Carneiro (2007b) no estudo “Baixas qualificações em Portugal”, ao referir a propósito do processo RVCC que embora *“ainda exista muita coisa a ser feita, melhorada e adequada a cada realidade, o balanço é claramente positivo. A satisfação demonstrada pelas pessoas que fazem o processo de RVCC e o efeito positivo que*

este tem na vida delas sobrepõe-se a todas as dificuldades e condicionantes existentes” (p. 108). No entanto, não deixa de referir um outro aspecto que emergiu do estudo: “se os Centros forem vistos e entendidos apenas como instrumentos de combate à «baixa certificação», a qualificação fica por fazer na mesma, e este é um risco grave que se pode correr – não contribuir para a resolução do problema da «baixa qualificação». Isto não trará benefícios para o país em termos substanciais, a não ser em termos de imagem e estatística” (p. 109).

Esta é uma preocupação que tem de estar sempre presente. A forte e rápida expansão operada na rede de CNO e a pressão para o cumprimento de metas, nomeadamente no que se refere a adultos a certificar, obrigam também a um forte acompanhamento dos CNO, de forma a garantir que os padrões de qualidade e exigência utilizados correspondem aos que foram definidos. Só desta forma será possível consolidar e credibilizar este sistema e fazer com que os resultados obtidos em termos de qualificação correspondam ao que as pessoas e o país realmente necessitam.

3.3.6. Considerações relevantes

A análise das políticas e acções desenvolvidas em Portugal no domínio da educação e formação profissional, desde a Declaração de Lisboa em 2000, coloca em a evidência a existência de dois períodos muito distintos.

No primeiro, entre 2000 e 2004, fruto em grande parte da instabilidade e alternância política, as medidas adoptadas no âmbito da estratégia de ALV conduzem a resultados muito escassos face às reais necessidades de qualificação da população portuguesa, isto apesar de existir uma orientação estratégica em linha com as orientações europeias no domínio da ALV. Neste período, o aspecto mais relevante a salientar é o início da implementação do sistema de RVCC. Este sistema, iniciado em 2000 com a instalação dos primeiros centros, é uma das medidas que se manteve ao longo do tempo, embora em 2005 tenha sido redesenhado e ampliado em termos de objectivos, e inserido no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades.

Em 2005, com a alteração do ciclo político e face à avaliação das medidas implementadas anteriormente, inicia-se um novo ciclo que coincide com a revisão da Estratégia de Lisboa. Neste novo ciclo, a estratégia de ALV, enquanto documento que enquadra as acções de ALV desaparece, sendo substituído por um conjunto de medidas e acções que, embora inseridas no âmbito da ALV, possuem um enquadramento distinto.

Entre as medidas implementadas, assume particular relevância a Iniciativa Novas Oportunidades, nas suas duas vertentes destinadas a jovens e adultos. Trata-se de uma medida de grande envergadura e forte ambição nas metas a alcançar, com a qual se pretende fazer do nível secundário de educação o patamar mínimo de qualificação da população portuguesa. Na sua vertente destinada aos jovens, visa sobretudo combater o insucesso escolar e o abandono escolar precoce, através da disponibilização de percursos formativos alternativos de dupla certificação. Já no que se refere à vertente destinada à população adulta, assumem particular relevância o sistema de RVCC, concretizado actualmente através dos CNO, e as ofertas modulares de dupla certificação e, em particular, os cursos EFA.

Em estreita ligação e de forma a dar suporte à Iniciativa Novas Oportunidades está a Reforma da Formação Profissional e a criação do Sistema Nacional de Qualificações. Esta Reforma segue, na sua generalidade, as orientações produzidas no âmbito da UE e, em particular, as do Processo de Copenhaga e do programa “Educação e Formação 2010”. Em particular, no âmbito do SNQ, destaca-se a articulação ao nível dos instrumentos de suporte, nomeadamente no que se refere aos quadros de qualificações e à estruturação dessas mesmas qualificações, de modo a permitir, quer a transparência, a comparabilidade e a portabilidade das qualificações, quer a transferência, a validação e o reconhecimento dos resultados da aprendizagem no espaço europeu.

Em resumo, após um período de cinco anos de medidas e acções com resultados pouco significativos em termos de evolução da qualificação dos portugueses, em que o facto mais significativo foi a criação do sistema de RVCC, inicia-se em 2005 uma forte aposta na qualificação, tendo por base a Iniciativa Novas Oportunidades e a Reforma da Formação Profissional. Os resultados conhecidos e os indicadores de procura indicam que esta Iniciativa está a ter uma forte adesão por parte da

população pouco qualificada. Importa, no entanto, ter presente que este é ainda um processo que está no seu início. Os “verdadeiros” resultados só daqui a alguns anos poderão ser devidamente avaliados, quando se perceber se para além das qualificações e certificações “formais” obtidas, se tiver criado, ou não, nas pessoas hábitos de aprendizagem ao longo da vida. Mais do que a obtenção de uma certificação ou qualificação num determinado momento, importa conseguir que as pessoas prossigam os seus percursos de formação e qualificação após um primeiro momento de certificação ou qualificação. Este é um aspecto crucial que não aparece de forma evidente nas medidas actuais, muito focadas no primeiro momento de certificação ou qualificação, e que importa acautelar no futuro. Como é referido no terceiro relatório do programa “Educação e Formação 2010”, Portugal dispõe de políticas de ALV mas não de uma estratégia explícita.

4. OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO TECNOLÓGICA EM PORTUGAL

Como referimos e demonstrámos nos capítulos 1 e 3, um dos grandes desafios que se coloca a Portugal é o de conseguir incrementar a qualificação da sua população. Por outro lado, o facto do país estar inserido na União Europeia levou-nos a analisar as questões da educação e formação profissional também num contexto mais alargado.

O envolvimento dos jovens e adultos na aquisição e actualização de conhecimentos, aptidões e competências é fundamental, quer para que as pessoas possam aceder e manter o seu posto de trabalho e melhorar as suas condições de vida, quer para que o país possa melhorar os seus indicadores sócio-económicos.

Efectivamente, conforme referido no primeiro capítulo, verifica-se que a população portuguesa apresenta baixos níveis de escolaridade e de qualificação, mesmo nas gerações mais novas, consequência, em grande parte, das elevadas taxas de abandono e insucesso escolar nos ensinos básico e secundário.

Face a esta realidade, ao longo dos últimos anos têm vindo a ser implementadas várias medidas visando, por um lado, o regresso ao sistema de ensino e formação dos jovens e adultos que hoje estão no mercado de trabalho sem os níveis de escolarização e formação necessários e adequados e, por outro lado, a criação de percursos de formação e qualificação alternativos para os jovens que ainda estão no sistema de ensino.

Conforme referido nos capítulos anteriores, entre as medidas adoptadas surge a criação de cursos pós-secundários não superiores, designados como Cursos de Especialização Tecnológica (CET), através dos quais se pretende preparar jovens e adultos para o desempenho de profissões qualificadas, conferindo a sua realização um diploma de especialização tecnológica e uma qualificação profissional.

Este capítulo inicia com uma descrição da origem, da evolução e do enquadramento destes cursos no sistema de ensino português, bem como da sua caracterização. Referem-se as questões relacionadas com o acesso e ingresso, a certificação e o prosseguimento de estudos, assim como as instituições que os podem criar e

ministrar. A terminar, apresenta-se e analisa-se a evolução da oferta e da frequência destes cursos em Portugal.

4.1. ORIGEM E EVOLUÇÃO

As primeiras referências encontradas relativas a este tipo de formação aparecem em 1989 no trabalho “Rede de formação profissional para a modernização da indústria: as escolas tecnológicas” realizado por Simão, Caetano, & Oliveira. Neste trabalho, os seus autores propõem que o então Ministério da Indústria e Energia (MIE) concretize um conjunto de medidas, entre as quais se destaca a criação de Escolas Tecnológicas¹⁰⁸. Estas Escolas, de acordo com os mesmos autores, *“poderão ser elementos essenciais dum sistema de formação contínua, visando uma permanente modernização da estrutura produtiva”*, ministrando *“cursos de nível 4 da qualificação estabelecida pelo CEE”* (p. 20). Ainda neste trabalho, os autores destacam o facto de já em 1983, o Plano de Desenvolvimento Tecnológico da Indústria Portuguesa¹⁰⁹ apontar a carência de quadros intermédios como *“um dos principais constrangimentos a uma modernização sustentada da indústria portuguesa”* (p. 23).

Também em 1989, através de despacho conjunto, de 23 de Agosto, dos Ministérios da Indústria e Energia, da Educação e do Emprego e Segurança Social, é designada uma Comissão¹¹⁰ visando, entre outros, o estabelecimento de uma rede de escolas tecnológicas, a concepção e planeamento de soluções inovadoras de formação

¹⁰⁸ De acordo com Coelho (1997), *“a partir de 1989, o Ministério da Indústria e Energia, ciente de que a modernização e competitividade das empresas está directamente associada à qualificação profissional dos seus quadros e trabalhadores, criou mecanismos de apoio, através do PEDIP, para dinamizar uma série de acções dentro deste conceito de formação ao nível de quadros superiores e intermédios, sendo um desses objectivos o da criação das Escolas Tecnológicas”* (p. 2). Para o efeito, promoveu, através do Laboratório Nacional de Engenharia e Tecnologia Industrial (LNETI), o envolvimento de associações profissionais e empresariais e empresas na criação de associações sem fins lucrativos visando a implementação de uma Rede de Formação de Quadros Médios para a modernização industrial operacionalizada através das Escolas Tecnológicas (ET). Como referem Beira & Machado (2001), *“as Escolas Tecnológicas nasceram e cresceram nos últimos anos ao abrigo de programas do Ministério da Economia (programas PEDIP), vocacionadas para o ensino profissionalizante rápido, estruturado por sectores de actividade industrial e seguindo critérios de graus (níveis) da UE”*, referindo ainda que se trata *“na realidade, de uma experiência de ensino superior curto”*. Efectivamente, as ET começaram por ser apoiadas no âmbito do PEDIP e PEDIP II, através do Sistema de Incentivos à Consolidação de Escolas Tecnológicas, passando posteriormente, no âmbito do 3.º Quadro Comunitário de Apoio, a ser apoiadas pelo PRIME – Programa de Incentivos à Modernização da Economia, através da Medida 4 “Incentivar os Investimentos em Recursos Humanos”.

¹⁰⁹ Aprovado através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 60-B/83, publicada no Diário da República em 30 de Dezembro de 1983.

¹¹⁰ A comissão interministerial era constituída pelo Presidente do LNETI, pelo Director Geral do Gabinete de Estudos e Planeamento do ME e pelo Presidente do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

baseados no binómio escola-empresa, a estruturação de um sistema de avaliação e o desenvolvimento de medidas específicas de financiamento das actividades, no âmbito do Programa Específico de Desenvolvimento da Indústria Portuguesa (PEDIP) (Coelho, 1997; Simão et al., 1989).

É nesta sequência que *“por despacho conjunto dos Ministros da Indústria e Energia, da Educação e do Emprego e da Segurança Social de 20-3-90, foi criada, no âmbito do Programa 2 do Programa Específico de Desenvolvimento da Indústria Portuguesa (PEDIP), a possibilidade de oferta de cursos de nível pós-secundário, com vista à obtenção de um diploma de estudos especializados, em moldes a definir”* (MIE & ME, 1991, p. 11629).

Em 1991, através do despacho conjunto dos Ministros da Indústria e Energia e da Educação, publicado em Diário da República, a 18 de Novembro de 1991, é definido que as escolas que ofereçam exclusivamente estes cursos se designam por Escolas Tecnológicas (ET). O mesmo despacho estabelece como habilitações mínimas para acesso a estas Escolas, o 11º ano da via ensino, e define a duração dos cursos em semestres, estabelecendo a duração máxima em quatro semestres lectivos mais um de estágio, para os candidatos com o 11º ano, e a duração mínima em dois semestres lectivos mais um de estágio, para os alunos titulares de qualificação profissional de nível 3.

De salientar ainda, o facto do referido despacho referir que *“as escolas profissionais e os estabelecimentos onde sejam ministrados cursos técnico-profissionais, assim como os institutos politécnicos, podem oferecer os cursos referidos no presente despacho, bem como conceder nas mesmas condições, o diploma de especialização tecnológica”* e que *“as instituições de ensino superior, no âmbito das suas autonomias e nos termos da lei, podem estabelecer equivalências ao diploma de especialização tecnológica para efeitos de prosseguimento de estudos”* (p. 11629). No entanto, como veremos, só em 2002, através da Portaria n.º 392/2002, 12 de Abril, é que fica expressamente previsto a promoção de CET por parte das instituições de ensino superior (IES).

Verifica-se, deste modo, que os cursos pós-secundários não superiores e as Escolas Tecnológicas criadas para ministrar este tipo de cursos surgem através de um acto

meramente administrativo, ou seja, através de dois despachos conjuntos¹¹¹. Este facto, a que se juntou, como veremos de seguida, um longo e sinuoso processo legislativo e a não atribuição numa primeira fase de uma certificação profissional de nível 4 aos diplomados destes Cursos, trouxeram sérias dificuldades ao desenvolvimento destes cursos e, em particular, destas Escolas.

Como refere Coelho (1997), *“de todos os factores constrangedores de desenvolvimento destas Escolas, o de maior impacto e importância é sem dúvida o de não existir até este momento uma regulamentação e certificação oficial das Escolas Tecnológicas que as legalize e as enquadre face ao sistema de ensino e ao sistema de formação profissional”* (p. 15).

Efectivamente, só em 1999, com a publicação, pelos Ministérios da Economia, da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, da Portaria n.º 989/99, de 3 de Novembro, viria a ser solucionada a questão da certificação dos cursos ministrados nestas Escolas¹¹², ao ser definido no seu artigo 10.º que era atribuído o Diploma de Especialização Tecnológica (DET)

“aos indivíduos que, até 31 de Dezembro de 1999, iniciaram cursos de especialização tecnológica homologados pelo Ministro da Economia, ministrados pelas escolas tecnológicas criadas ao abrigo do despacho conjunto dos Ministros da Indústria e Energia e da Educação, publicado em Diário da República, 2.ª série, n.º 265, de 18 de Novembro de 1991, e do despacho conjunto dos Ministros da Indústria e Energia, da Educação e do Emprego e da Segurança Social, publicado em Diário da República, 2.ª série, n.º 232, de 7 de Outubro de 2005”. (p. 7573)

Na figura seguinte pode-se observar a evolução do enquadramento legislativo e regulamentar dos CET em Portugal.

¹¹¹ Em 1995 seria ainda publicado um outro despacho conjunto dos Ministérios da Indústria e Energia, da Educação e do Emprego e Segurança Social através do qual é aprovado o Regulamento de propostas de ideias para a criação de novas escolas tecnológicas (MIE, ME, & MESS, 1995).

¹¹² Em complemento com a Portaria n.º 989/99, de 3 de Novembro, em 2001, os Ministérios da Economia, da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, da Educação e do Trabalho e da Solidariedade publicam a Portaria n.º 698/2001, de 11 de Julho, assegurando por esta via que aos formandos inscritos nas Escolas Tecnológicas após 31 de Dezembro de 1999 também lhes era atribuído o DET.

Figura 4.1 – Evolução do enquadramento legislativo e regulamentar da formação pós-secundária não superior em Portugal

Ano	Documento	Aspectos mais relevantes
1990	Despacho Conjunto	- Possibilidade de oferta de cursos de nível pós-secundário, visando a obtenção de um diploma de estudos especializados, em moldes a definir.
1991	Despacho Conjunto	- Define as habilitações de acesso e a duração dos cursos em função destas habilitações; - Determina que as escolas que ofereçam exclusivamente cursos de nível pós-secundário se designam como Escolas Tecnológicas; - Alarga a intervenção a outras instituições, nomeadamente aos Institutos Politécnicos; - Estabelece a possibilidade das instituições de ensino superior estabelecerem equivalências a partir do Diploma de Especialização Tecnológica.
1993	Decreto-Lei n.º 70/93	- Estabelece o regime de criação, organização e funcionamento das Escolas Profissionais; - Define os termos em que as Escolas Profissionais podem ministrar cursos de especialização tecnológica ou artística.
1995	Portaria n.º 1227/95	- Estabelece a regulamentação dos cursos de especialização tecnológica; - Define a estrutura, organização, duração e condições de acesso; - Estabelece que a qualificação profissional conferida é de nível 3; - Define quais as instituições de formação que podem ministrar os cursos de especialização tecnológica, excluindo as instituições de ensino superior; - Define a possibilidade de prosseguimento de estudos, mas não obriga à existência de protocolos com as instituições de ensino superior para o efeito.
1999	Portaria n.º 989/99	- Estabelece alterações na organização, acesso e duração dos cursos; - Define que a qualificação profissional conferida é de nível 4; - Define os aspectos relacionados com o prosseguimento de estudos.
2001	Portaria n.º 698/2001	- Determina a possibilidade de atribuição do Diploma de Especialização Tecnológica aos formandos das Escolas Tecnológicas que iniciaram os cursos entre 31 de Dezembro de 1999 e 30 de Junho de 2001.
2002	Portaria n.º 392/2002	- Reduz a duração máxima dos cursos de especialização tecnológica; - Alarga as condições habilitacionais de acesso; - Torna obrigatória a existência de protocolo com as instituições de ensino superior para efeitos de prosseguimento de estudos; - Estabelece a possibilidade dos cursos de especialização tecnológica serem promovidos por instituições de ensino superior.
2005	Lei n.º 49/2005 Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior	- Estabelece a possibilidade das instituições de ensino superior poderem realizar cursos de ensino pós-secundário não superior; - Define que os titulares de um curso pós-secundário não superior podem concorrer ao acesso e ingresso no ensino superior, sendo a formação realizada creditável no curso em que sejam admitidos.
2006	Decreto-Lei n.º 88/2006	- Procede a uma profunda reorganização ao nível do acesso, da estrutura de formação e prosseguimento de estudos superiores; - Estabelece a atribuição de nível secundário de educação a quem não tiver esta habilitação e faça um plano de formação complementar; - Atribui um papel acrescido às instituições de ensino superior; - Cria a Comissão Técnica para a Formação Tecnológica Pós-Secundária.

Fonte: Elaboração própria

Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março

Em termos legislativos, só em 1993, com a publicação, pelo Ministério da Educação, do Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março¹¹³, surgem na legislação os cursos pós-secundários com a designação de cursos de especialização tecnológica ou artística. Este diploma legal, que se destinava a estabelecer “*o regime de criação, organização e funcionamento das escolas profissionais, no âmbito do ensino não superior, como modalidade especial de educação escolar*” determinava também, no seu artigo 14.º que, para além dos cursos profissionais destinados aos “*jovens que concluíram o 3º ciclo do ensino básico ou equivalente (...)*” e aos “*trabalhadores que pretendam elevar o nível de qualificação profissional (...)*”, as escolas profissionais podiam ministrar “ *cursos de especialização tecnológica ou artística realizados em contacto directo com a actividade produtiva e empresarial*” (p. 1092).

De acordo com o referido Decreto-Lei, para a realização destes cursos era exigida a celebração de um protocolo específico com uma IES e uma associação profissional ou empresarial, sendo que a frequência destes cursos por parte dos formandos era condicionada à posse do nível 3 de qualificação profissional. A sua duração podia variar entre 1 e 3 semestres acrescidos de um estágio com a duração de um semestre, tendo uma “*estrutura acentuadamente profissionalizante e um elevado grau de especialização que habilitem para o exercício imediato de actividades profissionais*”. Estava ainda previsto que “*as instituições de ensino superior podiam estabelecer equivalências do diploma de especialização tecnológica ou artística para efeitos de prosseguimento de estudos*” (p. 1093).

Este mesmo Decreto-Lei mencionava que a atribuição do diploma de especialização tecnológica ou artística aos alunos que frequentassem com aproveitamento os referidos cursos seria regulamentada por Portaria a publicar, o que só viria a acontecer dois anos mais tarde.

¹¹³ Este diploma legal revogou o Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, ao abrigo do qual tinham sido criadas as Escolas Profissionais visando o “*relançamento do ensino profissional e o reforço das diversas modalidades de formação profissional*” (ME, 1989, p. 246).

Portaria n.º 1227/95, de 10 de Outubro

Em 1995, os Ministérios da Indústria e Energia, da Educação e do Emprego e da Segurança Social publicam a Portaria n.º 1227/95, de 10 de Outubro, através da qual se estabelece a regulamentação dos Cursos de Especialização Tecnológica.

Nos termos desta Portaria, *“os cursos de especialização tecnológica constituem formações pós-secundárias não superiores e, quando realizadas com aproveitamento, conferem o diploma de especialização tecnológica de qualificação profissional de nível III”* (p. 6238). Ou seja, ao contrário do proposto por Simão et al. (1989), o nível de qualificação atribuído pela conclusão deste tipo de formação era igual ao da formação de nível secundário, o que de acordo com Coelho (1997) se fica a dever ao facto de *“por questões de tradição e organização interna do Ministério da Educação existe uma divisão nítida entre a gestão do ensino secundário e a gestão do ensino superior”*, pelo que na óptica do ME *“o modelo da especialização tecnológica deveria ser implementado no âmbito do ensino secundário, como mais uma saída de nível 3 e não de nível 4, devendo este manter-se apenas no âmbito do ensino superior”* (p. 20).

De acordo com o artigo 4.º da referida Portaria, a formação realizada no âmbito destes cursos tinha por finalidades:

“a) Aprofundar o nível de conhecimentos científicos e tecnológicos no domínio da formação profissional de base;

b) Desenvolver competências pessoais e profissionais que permitam uma integração activa e moderna das práticas de trabalho;

c) Ajustar a formação profissional às realidades de desenvolvimento do mundo do trabalho.”

Os cursos podiam ser promovidos por instituições que realizavam formação profissional de nível 3 ou formação escolar de nível secundário ou equivalente, nomeadamente Escolas Secundárias, Escolas Profissionais, Centros de Formação Profissional de gestão directa e participada, Escolas Tecnológicas e empresas ou associações empresariais.

Os CET encontravam-se estruturados em duas componentes de formação, uma em

contexto escolar e outra em contexto de trabalho. A componente de formação em contexto de trabalho podia revestir as seguintes modalidades: experiência de trabalho, estágios e projectos tecnológicos e profissionais.

Os candidatos a frequentar este tipo de cursos poderiam ter habilitações de ingresso diferenciadas, embora aos candidatos com menos habilitações académicas ou profissionais fosse exigido um programa de formação de maior duração.

Deste modo, a duração dos CET era variável, com uma duração mínima de 1200 horas, distribuídas por 2 ou 3 semestres, para os candidatos com o 12º ano e uma qualificação profissional de nível 3, e uma duração máxima de 2400 horas, organizadas em 4 ou 5 semestres, para os candidatos com o 11º ano do ensino secundário e sem qualificação profissional de nível 3.

A existência de protocolos com instituições de ensino superior para o prosseguimento de estudos e a atribuição de unidades de crédito estava prevista mas não era obrigatória.

Verifica-se assim que a regulamentação dos CET, efectuada apenas em 1995, introduz algumas alterações ao inicialmente definido no Decreto-Lei n.º 70/93. A sua designação deixa de fazer referência à componente artística, o leque de possíveis candidatos alarga-se, assim como a duração da formação. As instituições que podem leccionar este tipo de cursos também se diversificam, passando a incluir, entre outras, as empresas e as associações empresariais, mas não as instituições de ensino superior. Estas últimas instituições perdem relevância, passando o protocolo para prosseguimento de estudos a ser facultativo.

Portaria n.º 989/99, de 3 de Novembro

Quatro anos mais tarde, em 1999, os Ministérios da Economia, da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, da Educação e do Trabalho e da Solidariedade publicam a Portaria n.º 989/99, de 3 de Novembro, através da qual pretendiam, no essencial, atingir quatro objectivos: adequar melhor a organização da formação aos objectivos pretendidos; introduzir maior flexibilidade curricular; promover a articulação

com o sistema de certificação profissional; e permitir o acesso específico ao ensino superior dos diplomados de um CET, desde que estes tenham experiência profissional durante um período posterior à conclusão do CET.

Com a publicação desta Portaria, os CET passam a conferir uma qualificação profissional de nível 4, sendo também introduzidas algumas alterações nas habilitações exigidas para acesso a estes cursos. A duração mínima dos CET manteve-se, mas a duração máxima foi reduzida para 1880 horas, passando as horas de formação a estar estruturadas em três componentes de formação – sócio-cultural, científico-tecnológica e em contexto de trabalho.

Portaria n.º 698/2001, de 11 de Julho

Em 2001, em complemento à Portaria n.º 989/2001, de 3 de Novembro, é publicada uma Portaria com uma alteração pontual referente a CET ministrados nas Escolas Tecnológicas. Através desta Portaria é assegurada a possibilidade de atribuição do diploma de especialização tecnológica aos formandos destas Escolas que iniciaram a sua formação entre 31 de Dezembro de 1999 e 30 de Junho de 2001.

Portaria n.º 392/2002, de 12 de Abril

Em 2002, os referidos Ministérios publicam uma nova alteração, a Portaria n.º 392/2002, de 12 de Abril, no preâmbulo da qual é referida a necessidade de se proceder ao

“enquadramento jurídico que permita o alargamento da esfera de recrutamento de candidatos, com a conseqüente adequação da organização da formação aos diferentes perfis de entrada, e uma maior flexibilidade das respostas formativas.

Revela-se igualmente da maior importância introduzir a obrigatoriedade de as entidades promotoras dos cursos celebrarem protocolos com instituições de ensino superior, ... facultar aos titulares de um diploma de especialização tecnológica a creditação da sua formação no âmbito dos cursos superiores a que eventualmente sejam admitidos e

possibilitar, aos que tenham experiência profissional na área de formação do diploma, a candidatura através dos concursos especiais de acesso.”(p. 3633)

Esta alteração legislativa introduz alterações importantes no enquadramento dos CET, ao inserir, por um lado, a obrigatoriedade da existência de articulação com as instituições de ensino superior no que se refere ao prosseguimento de estudos¹¹⁴ e, por outro lado, a possibilidade dos estabelecimentos de ensino superior poderem promover CET.

De salientar ainda que é apenas com esta Portaria que fica claramente definido que as Escolas Tecnológicas anteriormente referidas podem promover CET, sendo ainda alterada a sua duração máxima, que passa a ser de 1560 horas.

Apesar das sucessivas alterações legislativas, como veremos mais à frente neste capítulo, a oferta e a frequência de CET não registou um crescimento significativo no período considerado. Efectivamente, o número de formandos a frequentar esta formação, no ano lectivo de 2006/2007, era pouco significativo quando comparado com os alunos que, no mesmo ano lectivo, frequentavam os ensinos secundário e superior.

Face a esta realidade, o XVII Governo Constitucional

“assumiu, entre os seus compromissos programáticos, alargar a oferta de formação ao longo da vida e para novos públicos e envolver as instituições de ensino superior na expansão da formação pós-secundária, na dupla perspectiva de articulação entre os níveis secundário e superior de ensino e de creditação, para efeitos de prosseguimento de estudos superiores, da formação obtida nos cursos de especialização pós-secundária.” (MCTES, 2006b, p. 3474)

Para o efeito, em 2005 é alterada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto) e, em 2006, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) publica o Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio, através do qual promove *“uma profunda reorganização dos cursos de especialização tecnológica ao*

¹¹⁴ A Portaria n.º 393/2002, 12 de Abril, estabelece que os titulares de um diploma de especialização tecnológica podem candidatar-se um curso superior previamente definido, desde que tenham *“18 meses de actividade profissional na área de formação do diploma realizados após a obtenção deste”*(ME, 2002, p. 3638).

nível do acesso, da estrutura de formação e das condições de ingresso no ensino superior para os seus diplomados” (MCTES, 2006b, p. 3474). Nos pontos seguintes, iremos analisar o enquadramento desta formação face a estas alterações legislativas.

4.2. ENQUADRAMENTO NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Em 2005, com a publicação da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, são introduzidas alterações substanciais na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e na Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior (LBFES).

A LBSE, inicialmente estabelecida através da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, é objecto da segunda alteração¹¹⁵, sendo por esta via introduzidas alterações significativas no que se refere ao ensino superior.

Deste modo, entre outras, são actualizados os seus objectivos, é redefinido o acesso ao ensino superior e, por esta via, possibilitado o acesso a maiores de 23 anos¹¹⁶ e a titulares de qualificações pós-secundárias não superiores, é alterada a organização da formação, através da adopção do sistema europeu de créditos, assim como o reconhecimento da experiência profissional e da formação pós-secundária não superior, que passa a ser feito através da atribuição de créditos. São ainda introduzidas alterações significativas na estrutura de graus académicos, que passam a ser apenas três¹¹⁷ – licenciatura, mestrado e doutoramento – podendo os dois primeiros ser conferidos, quer no ensino politécnico, quer no ensino universitário, enquanto que o grau de doutor apenas pode ser conferido no ensino universitário (pp. 5122-5124).

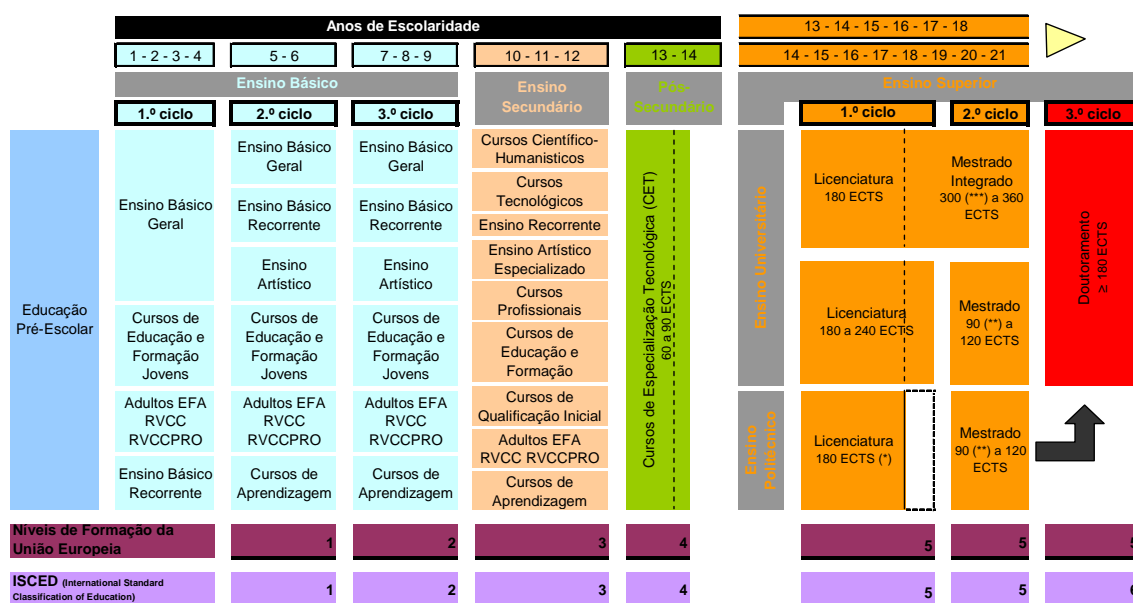
Na figura seguinte apresenta-se o diagrama do Sistema Educativo Português resultante da segunda alteração à LBSE.

¹¹⁵ A primeira alteração foi concretizada através da Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.

¹¹⁶ Os indivíduos com mais de 23 anos “*que, não sendo titulares de habilitações de acesso ao ensino superior, façam prova de capacidade para a sua frequência através da realização de provas especialmente adequadas, realizadas pelos estabelecimentos de ensino superior*” (AR, 2005, p. 5128).

¹¹⁷ Anteriormente existia um grau adicional, o bacharelato.

Figura 4.2 – Diagrama do Sistema Educativo Português



(*) Exceptuam-se os casos em que seja indispensável, para o acesso ao exercício de determinada actividade profissional, uma formação compreendida entre 210 e 240 ECTS.
 (**) Excepcionalmente, e sem prejuízo de ser assegurada a satisfação de todos os requisitos relacionados com a caracterização dos objectivos do grau e das suas condições de obtenção, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa especialidade pode ter 60 créditos em consequência de uma prática estável e consolidada internacionalmente nessa especialidade.
 (***) O grau de mestre pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado, nos casos em que, para o acesso ao exercício de uma determinada actividade profissional, essa duração: a) seja fixada por normas legais da União Europeia e; b) resulte de uma prática estável e consolidada na União Europeia. Nestes casos, o grau de licenciado é atribuído aos alunos que tenham realizado 180 ECTS (3 anos, 6 semestres).

Fonte: adaptado a partir de www.cdp.portodigital.pt e www.dges.mctes.pt

O sistema educativo português, segundo a LBSE, “compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar”. Por sua vez, a “educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres”, enquanto que a “educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” (p. 5125).

Da análise das definições de educação escolar e extra-escolar verifica-se que nada é referido quanto à formação pós-secundária. No entanto, nas modalidades especiais de educação escolar, é referido que a “formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, de forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica”.

É ainda referido que a formação profissional se estrutura de forma “a desenvolver acções de: a) Iniciação profissional; b) Qualificação profissional; c) Aperfeiçoamento

profissional; d) Reconversão profissional (p. 5131).

Por outro lado, a LBSE, na subsecção dedicada ao ensino superior, tem um artigo dedicado à formação pós-secundária, onde se refere o seguinte:

“1 – Os estabelecimentos de ensino superior podem ainda realizar cursos de ensino pós-secundário não superior visando a formação profissional especializada.

2 – Os titulares dos cursos referidos no número anterior estão habilitados a concorrer ao acesso e ingresso no ensino superior, sendo a formação superior neles realizada creditável no âmbito do curso em que sejam admitidos.” (p. 5130)

Ainda nesta subsecção são feitas outras referências complementares, nomeadamente quando se refere que terão acesso ao ensino superior *“os titulares de qualificações pós-secundárias apropriadas”* e que *“os estabelecimentos do ensino superior reconhecem, através da atribuição de créditos, a experiência profissional e a formação pós-secundária dos que nele sejam admitidos através das modalidades especiais de acesso...”* (p. 5130). Apesar de não ser definido explicitamente na LBSE o que é a formação pós-secundária, a análise das referências que são feitas a este tipo de formação permite concluir que se trata de uma modalidade especial de educação escolar, ou seja, a formação profissional.

Às instituições de ensino superior é atribuído um papel extremamente relevante na dinamização e consolidação da formação pós-secundária não superior, quer através da promoção e realização de CET, quer no que se refere ao acesso, ingresso e creditação num curso superior da formação realizada no âmbito de um CET.

4.3. DEFINIÇÃO E ORGANIZAÇÃO GERAL

De acordo com o Decreto-Lei n.º 88/2006, de 22 de Maio, os CET são definidos como *“formações pós-secundárias não superiores que visam conferir qualificação profissional do nível 4”* (MCTES, 2006b, p. 3476).

Já o OCES (2006b) refere que os CET são uma *“oferta formativa pós-secundária, não superior, que prepara jovens e adultos candidatos ao primeiro emprego para o*

desempenho de profissões qualificadas, a fim de favorecer a entrada na vida activa. A organização do curso tem componentes de formação em contexto escolar e em contexto de trabalho. Confere um diploma de especialização tecnológica e qualificação profissional de nível 4¹⁸. Esta definição, como veremos ao longo deste trabalho, é algo redutora, uma vez que os CET, para além de se destinarem a preparar quem ainda não entrou no mercado de trabalho, constituem também uma formação extremamente válida para todos aqueles que já se encontram na vida activa.

Face à definição apresentada, importa referir que a qualificação profissional de nível 4 é *“obtida através da conjugação de uma formação secundária, geral ou profissional, com uma formação técnica pós-secundária”* (MCTES, 2006b, p. 3476). Assenta numa estrutura de níveis de formação¹¹⁸ estabelecida pelo Conselho das Comunidades Europeias, no âmbito da sua Decisão n.º 85/368/CEE, de 16 de Julho de 1985, relativa à correspondência de qualificações de formação profissional entre Estados-membros das Comunidades Europeias, e caracteriza-se por:

“a) Ser uma formação técnica de alto nível;

b) A qualificação dela resultante incluir conhecimentos e capacidades que pertencem ao nível superior;

c) Não exigir, em geral, o domínio dos fundamentos científicos das diferentes áreas em causa;

d) As capacidades e conhecimentos adquiridos através dela permitirem assumir, de forma geralmente autónoma ou de forma independente, responsabilidades de concepção e ou de direcção e ou de gestão.” (MCTES, 2006, p. 3475)

O Decreto-Lei n.º 88/2006, no seu artigo 4.º, define a qualificação profissional de nível 4 nos mesmos termos, embora não refira explicitamente que esta formação técnica pode ser obtida, quer no âmbito de instituições escolares, quer fora dele.

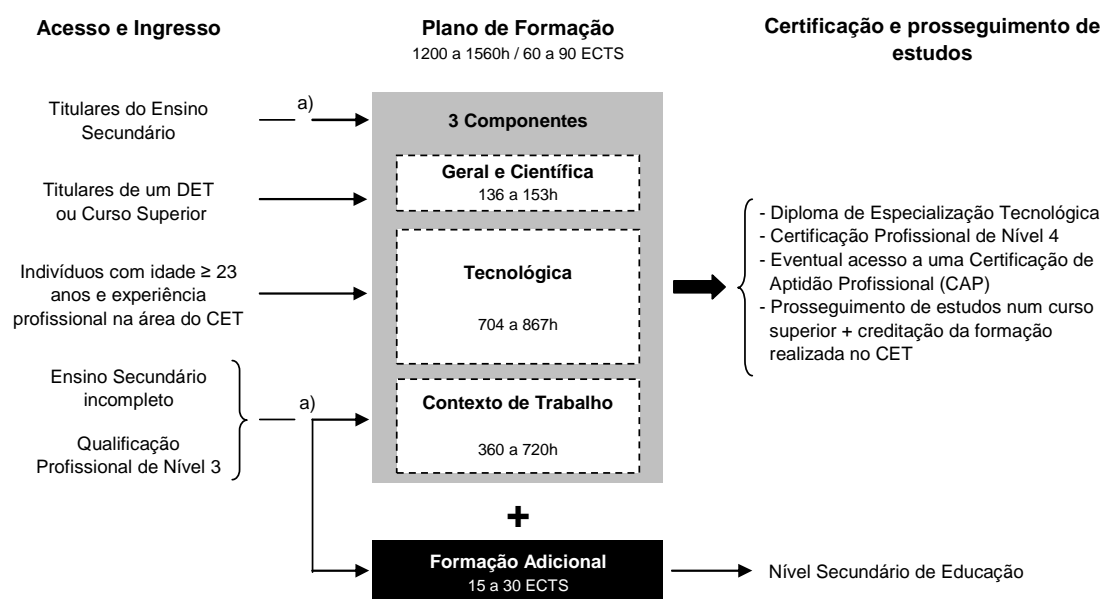
No entanto, face ao referido no capítulo anterior, com o futuro estabelecimento do quadro nacional de qualificações, previsto na Reforma da Formação Profissional operada em 2007, é previsível que Portugal venha a adoptar o sistema de oito níveis

¹¹⁸ Esta estrutura de níveis de formação comporta cinco níveis, sendo o 1 o nível mais baixo e o 5 o mais elevado.

proposto pelo QEQ, pelo que a actual classificação terá tendência a deixar de ser utilizada.

Na figura seguinte apresentam-se, de forma esquemática, as diferentes vias de acesso e ingresso aos CET, a estrutura do plano de formação e a certificação obtida após a sua conclusão.

Figura 4.3 – Diagrama esquemático da estrutura dos CET: acesso e ingresso, plano de formação, certificação e prosseguimento de estudos



a) O ingresso no CET pode ser condicionado, se tal se revelar necessário, à aprovação em determinadas unidades curriculares consideradas indispensáveis à frequência do CET (art. 8.º do Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio).

Fonte: elaboração própria

Nos pontos seguintes iremos analisar de forma detalhada os diversos aspectos relacionados com a organização dos CET.

4.4. PLANO DE FORMAÇÃO

Neste sub-capítulo é elaborada a caracterização do plano de formação dos CET. Inicia com uma descrição das diferentes componentes do plano de formação, explicando em seguida a sua organização em termos de créditos e carga horária.

4.4.1. Estrutura

De acordo com o Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio, o plano de formação dos CET organiza-se em três componentes de formação:

- Geral e Científica;
- Tecnológica;
- Contexto de Trabalho.

A Componente de Formação Geral e Científica (CFGC) visa “*desenvolver atitudes e comportamentos adequados a profissionais com elevado nível de qualificação profissional e adaptabilidade ao mundo do trabalho e da empresa e aperfeiçoar, onde tal se revele indispensável, os conhecimentos dos domínios da natureza científica que fundamentam as tecnologias próprias da área de formação*” (p. 3477).

Já a Componente de Formação Tecnológica (CFT) integra unidades de formação de “*natureza tecnológica orientadas para a compreensão das actividades práticas e para a resolução de problemas do âmbito do exercício profissional*” (p. 3477).

Com a Componente de Formação em Contexto de Trabalho (CFCT) pretende-se, por um lado, que o formando aplique os “*conhecimentos e os saberes adquiridos às actividades práticas do respectivo perfil profissional e contempla a execução de actividades sob orientação, utilizando as técnicas, os equipamentos e os materiais que se integram nos processos de produção de bens ou prestação de serviços*” (p. 3477) e, por outro lado, a integração no mercado de emprego. Esta componente de formação pode adoptar diferentes modalidades de formação prática, sendo a mais comum o estágio, e desenvolve-se, normalmente, em parceria com empresas e outras entidades empregadoras relacionadas com a área de formação.

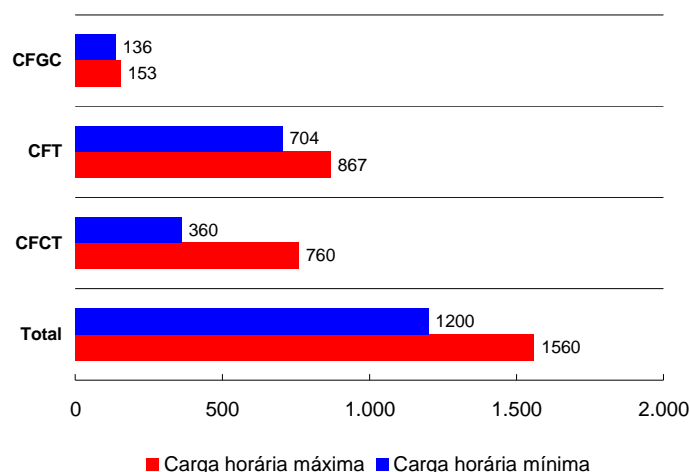
4.4.2. Organização

Os planos de formação dos CET são organizados em créditos ECTS¹¹⁹, podendo o

¹¹⁹ De acordo com o sistema ECTS (*European Credit Transfer System*), um crédito define-se como “*a unidade de medida do trabalho realizado pelo estudante sob todas as suas formas, designadamente, sessões de ensino de natureza colectiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e*”

número de créditos estar compreendido entre 60 e 90. A carga horária global (horas de contacto¹²⁰ e formação em contexto de trabalho) dos CET pode variar entre um mínimo de mil e duzentas e um máximo de mil quinentas e sessenta horas, sendo distribuída pelas diferentes componentes de formação conforme indicado na figura seguinte.

Gráfico 4.1 - Distribuição das cargas horárias pelas diferentes componentes de formação



(CFGC – Componente de Formação Geral e Científica; CFT – Componente de Formação Tecnológica; CFCT – Componente de Formação em Contexto de Trabalho)

Da análise da figura anterior conclui-se que a CFT é normalmente a componente que apresenta um maior número de horas de contacto, sendo ainda de referir que 75% das horas desta componente têm que ser horas de *“aplicação prática, laboratorial, oficial e ou de projecto”*. A CFCT é aquela que apresenta maior diferencial entre a carga horária mínima e máxima, permitindo durações muito distintas.

Relativamente à distribuição das unidades de formação e das componentes de formação, as instituições de formação dispõem de elevada flexibilidade na forma como concretizam o plano de formação, podendo optar por diferentes configurações, incluindo a formação em alternância¹²¹.

avaliação” (MCIES, 2005, p. 1495).

¹²⁰ Tempo, em horas, utilizado em sessões de natureza colectiva, designadamente em salas de aula, laboratórios ou trabalhos de campo, e em sessões de orientação pessoal de natureza tutorial.

¹²¹ A formação em alternância é definida como um *“processo de formação em que se alternam sequências de formação ministradas por instituições de formação com sequências de formação prática realizadas em contexto de trabalho”* (MCTES, 2006b, p. 3476).

No âmbito da organização dos CET é ainda de salientar que os créditos e cargas horárias referidas se aplicam aos formandos que ingressem com o ensino secundário completo. Os restantes, como se verá num dos pontos seguintes, podem ter que fazer um determinado número de créditos adicional.

4.5. ACESSO E INGRESSO

Apesar da sua designação como formação pós-secundária, podem candidatar-se à inscrição num CET, para além dos titulares de um curso secundário, um conjunto vasto de outros indivíduos que, embora não tendo este nível de ensino, reúnam as condições exigidas pela legislação em vigor. Assim, podem-se candidatar à inscrição num CET:

“a) Os titulares de um curso do ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente;

b) Os que tendo obtido aprovação em todas as disciplinas dos 10º e 11º anos e tendo estado inscritos no 12º ano de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente não o tenham concluído;

c) Os titulares de uma qualificação profissional de nível 3;

d) Os titulares de um diploma de especialização tecnológica ou de um grau ou diploma de ensino superior que pretendam a sua requalificação profissional.” (MCTES, 2006b, p. 3476)

Apesar do enorme leque de possíveis candidatos, para os titulares das habilitações referidos nas alíneas a), b) e c), *“o ingresso pode ser condicionado, se tal se relevar necessário, à aprovação de unidades curriculares das habilitações em causa que integrem as áreas disciplinares consideradas indispensáveis à frequência do CET fixadas como referencial de competências de ingresso.”* (p. 3476). Adicionalmente, para os formandos admitidos a ingresso num CET que não sejam titulares do ensino secundário ou habilitação legalmente equivalente têm que obrigatoriamente realizar uma formação adicional, com um mínimo de 15 créditos e um máximo de 30. Esta formação, definida pela instituição de formação mediante a apreciação do currículo do formando, fará parte integrante do plano de formação do CET e aos formandos que concluem o CET é reconhecido o nível secundário de educação.

Para além dos candidatos referidos anteriormente, de acordo com o n.º 2 do artigo 7.º da mesma legislação, aos CET ministrados por instituições de ensino superior, podem ainda candidatar-se os *“indivíduos com idade igual ou superior a 23 anos, aos quais, com base na experiência, aquela reconheça capacidades e competências que os qualifiquem para o ingresso no CET em causa”* (p. 3476).

As condições de selecção e seriação dos candidatos, assim como as vagas, são definidos pelas instituições de formação. No entanto, no que se refere às vagas, os despachos de registo ou de autorização de funcionamento estabelecem o número máximo de formandos para cada nova admissão e número máximo de formandos que podem estar inscritos em simultâneo no CET.

4.6. AVALIAÇÃO, ATRIBUIÇÃO DE DIPLOMA E CERTIFICAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

A avaliação das unidades de formação expressa-se na escala de 0 a 20 valores, sendo considerado aprovado numa determinada unidade de formação, o formando que obtenha uma classificação igual ou superior a 10 valores.

A classificação das três componentes de formação (CFGC, CFT e CFCT) é a média aritmética simples, calculada até às décimas, das classificações obtidas nas unidades de formação que as constituem, enquanto que a classificação final (CF) do DET é a média ponderada, arredondada às unidades (considerando como unidade a parte decimal igual ou superior a 5), obtida através da aplicação da seguinte fórmula:

$$CF = (0,10 \times CFGC) + (0,55 \times CFT) + (0,35 \times CFCT)$$

Após aprovação em todas as unidades de formação é conferido ao formando um Diploma de Especialização Tecnológica (DET).

Adicionalmente, aos formandos que não tenham o ensino secundário ou habilitação legal equivalente aquando do ingresso no CET e que o concluem, para além da atribuição do DET, é reconhecido o nível de ensino secundário de educação.

De referir ainda, que em conjunto com o DET, as instituições de formação emitem um

Suplemento ao Diploma (SD). O SD é um documento bilingue, escrito em português e inglês, de natureza informativa e complementar ao diploma, que:

“a) Descreve o sistema de ensino superior português e o seu enquadramento no sistema educativo à data da obtenção do diploma;

b) Caracteriza a instituição que ministrou o ensino e que conferiu o diploma;

c) Caracteriza a formação realizada (grau, área, requisitos de acesso, duração normal, nível) e o seu objectivo;

d) Fornece informação detalhada sobre a formação realizada e os resultados obtidos.”

(MCIES, 2005, p. 1499)

O SD é emitido obrigatoriamente pela entidade formadora sempre que é emitido o DET e segue um modelo aprovado por Portaria.

4.6.1. Atribuição de um DET por avaliação de competências

O DET pode ainda ser atribuído a indivíduos com idade superior a 25 anos e com, pelo menos, 5 anos de actividade profissional comprovada na área do CET através da avaliação das suas competências.

Compete à instituição de formação, com base no referencial de competências a adquirir no CET, verificar se os candidatos dispõem, ou não, das competências que o DET em causa certifica. Nos DET atribuídos por esta via, a classificação final é fixada pela instituição de formação com base na apreciação realizada e com os princípios gerais de classificação dos DET obtidos pela via formal.

Neste âmbito, é ainda de referir que as instituições de formação não são igualmente competentes para atribuir o DET por esta via. Efectivamente, enquanto que para as IES esta competência está expressamente prevista, as restantes instituições, para o poderem fazer, terão que estar credenciadas no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional e/ou no Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, para desenvolver processos de reconhecimento, validação e certificação de competências do nível 4.

4.6.2. Certificado de Aptidão Profissional

A Decreto-lei que regula os CET prevê ainda que a conclusão, com aproveitamento, de um CET, para além de conferir uma qualificação profissional de nível 4, possa também dar acesso a um Certificado de Aptidão Profissional (CAP) emitido no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional (artigo 6.º).

Importa, neste âmbito, referir que, enquanto o certificado de formação, neste caso o DET, é emitido pela entidade de formação, o CAP é emitido por uma entidade externa. Nos termos do Decreto-Lei n.º 95/92, de 23 de Maio, que estabelece o regime jurídico da certificação profissional relativa à formação inserida no mercado de emprego¹²², as entidades competentes para emitir CAP são o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), através dos centros de formação profissional e de outras unidades orgânicas de formação, e os centros de gestão participada¹²³. Mediante despacho conjunto do Ministro do Emprego e da Segurança Social e do membro do Governo competente, esta competência pode também ser atribuída a serviços e organismos de outros ministérios e Regiões Autónomas.

O CAP é um título oficial, válido para o território português, que comprova:

“a) A competência para o exercício de uma actividade profissional, baseada em certificados de formação, experiência profissional ou certificados, ou títulos afins emitidos noutros países ...;

b) O nível de qualificação;

c) A equivalência a habilitações escolares, sendo caso disso;

d) A verificação de outras condições, para além da preparação profissional, eventualmente exigidas para o exercício da actividade profissional.” (MESS, 1992, p. 2469)

Embora não sendo obrigatório, o CAP constitui uma mais-valia para os titulares de um DET, uma vez que lhes permite comprovar a sua competência para o exercício de uma determinada actividade profissional.

¹²² A certificação inserida no mercado de emprego integra a certificação profissional inserida no sistema educativo (MESS, 1992).

¹²³ Centros de formação profissional/vocacional protocolares criados pelo IEFP em diferentes áreas e em zonas onde está localizada a indústria respectiva.

4.7. PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS

Os titulares de um DET podem concorrer à matrícula e inscrição no ensino superior através de concurso especial¹²⁴, competindo às IES fixar, para cada um dos seus cursos superiores, quais os CET que lhe facultam o ingresso.

O número de vagas para cada curso superior é fixado anualmente pela IES que ministra o curso, tendo em consideração que o número de vagas para o conjunto dos concursos especiais e dos regimes de reingresso, mudança de curso e transferência não pode ser superior a 20% das vagas fixadas no âmbito do concurso nacional de acesso e ingresso no ensino superior público (ME, 1998, 1999).

Apesar do referido, o limite de vagas pode ser ultrapassado desde que existam vagas não preenchidas do concurso nacional¹²⁵, as quais poderão ser preenchidas até ao limite fixado por titulares de um DET. No caso das vagas serem insuficientes, a IES podem ainda requerer, a título excepcional, o aumento do limite de vagas. (MCTES, 2006a, p. 2056)

A formação realizada no âmbito do plano de formação do CET é creditada no curso superior em que seja admitido. De notar, no entanto, que a formação adicional realizada pelos formandos que ingressaram sem o ensino secundário ou habilitação legalmente equivalente, não é passível de creditação no âmbito de um curso superior.

4.8. INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO

As instituições de formação que podem ministrar CET são as seguintes:

a) Estabelecimentos de ensino públicos e particulares ou cooperativos com autonomia ou paralelismo pedagógico que ministrem cursos de nível secundário de educação;

b) Estabelecimentos de ensino superior públicos, particulares ou cooperativos;

¹²⁴ Este concurso é efectuado nos termos definidos pelo Decreto-Lei n.º 393-B/99, de 2 Outubro. Este Decreto-Lei regula os concursos especiais de acesso e ingresso no ensino superior destinados a estudantes que reúnam condições habilitacionais específicas, entre as quais se encontram os titulares de um DET.

¹²⁵ A candidatura aos cursos ministrados em estabelecimentos de ensino superior públicos é feita através de um concurso nacional, estando o ingresso em cada par estabelecimento/curso sujeito ao número de vagas fixado anualmente.

c) Centros de formação profissional da rede sob coordenação do Instituto do Emprego e Formação Profissional, de gestão directa ou participada;

d) Escolas Tecnológicas ...;

e) Outras instituições de formação acreditadas pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.” (MCTES, 2006b, p. 3478)

Observa-se assim que os CET podem ser ministrados por um leque diversificado de instituições, tuteladas por quatro Ministérios diferentes: Ministério da Educação; Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; Ministério do Emprego e da Solidariedade Social; e Ministério da Economia e Inovação. De salientar, no entanto, que as condições em que o podem fazer varia em função do tipo de Instituição.

Assim, enquanto que as IES podem ministrar CET de forma autónoma, as restantes instituições de formação têm que firmar previamente protocolos com estas instituições. Nestes protocolos deverão estar definidas as formas de colaboração das IES no processo de formação, assim como os cursos dessas IES a que o formando, após conclusão do CET, se pode candidatar para prosseguir estudos e quais as unidades curriculares de que será dispensado em resultado da creditação da formação realizada no CET (MCTES, 2006b).

4.8.1. Disposições especiais para as instituições de ensino superior públicas

O Decreto-Lei n.º 88/2006 dispõe de um capítulo com disposições especiais para as IES públicas. Neste capítulo são definidos, para os CET ministrados nestas instituições, os aspectos relacionados com o pessoal docente, o financiamento, as propinas e a acção social escolar. Para as outras instituições de formação nada é referido nestas matérias.

No que se refere às IES públicas, o referido Decreto-Lei estabelece que o ensino deve ser ministrado, em regra, pelo pessoal docente da instituição, sem prejuízo do recurso, sempre que necessário, à contratação de formadores especializados para assegurar a leccionação de módulos específicos (artigo 46.º).

Em relação ao financiamento dos CET, é mencionado que este será considerado no

orçamento de funcionamento de base¹²⁶ das actividades de ensino e formação das IES públicas, tendo por base o número de formandos efectivamente inscritos, sendo que *“o financiamento público de um CET depende da inscrição de um mínimo de 15 formandos”* (MCTES, 2006b, p. 3481).

No que respeita a esta matéria, o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior publicou, em 29 de Dezembro de 2006, um despacho onde definiu, a título transitório, para o ano de 2007 e para os CET cujos pedidos de registo tinham sido submetidos até à data do despacho, as orientações para o financiamento dos CET. Com base neste despacho, em 2007, o financiamento por formando inscrito é igual ao

“valor médio do financiamento público atribuído em 2007 por estudante do ensino superior politécnico, para os cursos cuja componente de formação tecnológica exija a utilização, no estabelecimento de ensino, de um conjunto significativo de recursos laboratoriais e oficiais, e a 75% do valor médio do financiamento público atribuído em 2007 por estudante do ensino superior politécnico, para os restantes cursos.” (MCTES, 2006c, p. 2)

Posteriormente, a 10 de Abril de 2008, o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior emite um novo despacho para o financiamento dos CET em funcionamento em 2008¹²⁷. No essencial, embora as regras gerais de financiamento sejam idênticas às do despacho de 2006, verifica-se um maior detalhe e precisão na definição do cálculo dos montantes financiados. Assim, de acordo com o artigo 4.º deste Despacho, *“o montante de financiamento estudante/mês é calculado através da distribuição do montante afecto a este fim, não podendo ser superior a 1/12 do valor médio do financiamento público atribuído em 2008 por estudante do ensino superior politécnico (3098 €), ou a 75% desse valor, conforme os casos”* (MCTES, 2008a, p. 3). Nos termos do n.º 2 do artigo 2.º do mesmo despacho *“a duração de um curso em meses é igual ao resultado da divisão inteira do número de ECTS por 5”* (MCTES, 2008a, p. 3).

¹²⁶ Nos termos da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, o Estado, em cada ano económico e pelos montantes fixados na Lei do Orçamento, financia o orçamento de funcionamento de base das actividades de ensino e formação das instituições. Este financiamento é indexado a um orçamento de referência, sendo *“as dotações das instituições calculadas de acordo com uma fórmula baseada em critérios objectivos de qualidade e excelência, valores padrão e indicadores de desempenho equitativamente definidos para o universo de instituições”*.

¹²⁷ Neste mesmo Despacho, no seu artigo 6.º, era indicado que *“a Direcção-Geral do Ensino Superior, procederá, em articulação com o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, à elaboração, até 30 de Junho de 2008, de uma proposta de critérios de financiamento dos cursos de especialização tecnológica a adoptar a partir de 2009”* (MCTES, 2008a, p. 4), o que não veio a verificar-se.

Em complemento a este despacho, a 16 de Maio de 2008, é feito um aditamento através do qual é introduzida uma discriminação positiva no cálculo do financiamento dos CET que são leccionados em regime pós-laboral. Assim, o n.º 2 do artigo 2.º citado anteriormente, é alterado e a duração de um curso em meses passa a ser *“igual ao resultado da divisão inteira do número de ECTS por 5, no caso dos cursos leccionados em regime diurno, e por 4, no caso dos cursos ministrados em regime pós-laboral”* (MCTES, 2008b, p. 1).

Quanto às propinas, o Decreto-Lei n.º 88/2006 estipula que a inscrição e a frequência de um CET obrigam ao pagamento de uma taxa de frequência anual (artigo 49.º). O seu valor é fixado pelas IES públicas, sendo que, no caso dos CET, o seu valor máximo não pode ser superior ao valor mínimo fixado para os cursos superiores, ou seja, 1,3 do salário mínimo nacional em vigor no início do ano lectivo (AR, 2003, 2005; MCTES, 2006b).

Ainda no âmbito do Decreto-Lei n.º 88/2006, os formandos inscritos num CET ministrado por uma IES pública passam a estar abrangidos pela acção social escolar do ensino superior (artigo 48.º). Deste modo, os formandos dos CET passam a poder aceder a bolsas de estudo, às residências de estudantes, aos refeitórios e bares, aos serviços de saúde e às actividades desportivas e culturais desenvolvidas no âmbito dos Serviços de Acção Social das IES públicas (IPL, 2005).

4.9. CRIAÇÃO E REGISTO

À semelhança do que acontece com as condições exigidas às diferentes entidades para ministrar um CET, também a criação e registo dos CET tem regras diferenciadas em função do tipo de instituição de formação. Enquanto que as IES gozam do direito de criar CET, tendo apenas que submetê-los a registo prévio, as restantes instituições de formação não têm esta prerrogativa, pelo que têm que submeter à respectiva tutela ministerial a criação e a autorização de funcionamento dos CET por elas propostos.

Os pedidos, quer de registo para as IES, quer de criação e autorização de funcionamento para as restantes instituições, é instruído com os seguintes elementos:

“a) Denominação do curso, área de formação em que se insere e perfil profissional que visa preparar;

b) Referencial de competências a adquirir;

c) Plano de formação, indicando, para cada componente de formação, as áreas de competência e, para cada uma destas, as respectivas unidades de formação, sua carga horária, número de créditos atribuídos, conteúdo programático sumário e metodologia de avaliação das aprendizagens;

d) Referencial de competências para ingresso ...;

e) Fundamentação da necessidade e da adequação da oferta formativa ao tecido sócio-económico;

f) Recursos humanos, pedagógicos e materiais, designadamente instalações e equipamentos, a afectar ao desenvolvimento da formação e sua avaliação;

g) Número máximo para cada admissão de novos formandos e número máximo de formandos que podem estar inscritos em simultâneo no curso;

h) Acordos ou outras formas de parceria ...;

i) Quando a instituição não seja um estabelecimento de ensino superior, o protocolo com a instituição de ensino superior ...” (MCTES, 2006b, p. 3480)

A apreciação e decisão sobre os pedidos de registo, no caso das IES, é da competência da Direcção-Geral do Ensino Superior, ao passo que a criação e autorização de funcionamento, nas restantes instituições de formação, é dos Ministros que tutelam as instituições proponentes, sendo os respectivos despachos de registo e criação publicados na 2.^a série do Diário da República.

No quadro seguinte apresenta-se de forma agregada o número de CET registados até 20 de Fevereiro de 2009 por IES, por natureza de instituição e por área de estudo. No anexo 2 apresentam-se duas listas de todos os CET registados por IES, a primeira ordenada por instituição e a segunda por área de estudo.

Os dados apresentados permitem verificar que as IES públicas são responsáveis por cerca de $\frac{3}{4}$ dos CET registados, sendo de destacar os CET registados pelas IES do subsector Politécnico com 67,5% de total de cursos registados. Pelo contrário, no

sector particular e cooperativo são as IES de natureza universitária que tem mais CET registados, com 16,7% do total de cursos registados.

No que se refere às áreas de estudo a que pertencem os CET registados, verifica-se que, globalmente, as áreas de estudo com mais cursos registados são a Informática, a Engenharia e técnicas afins e as Ciências Empresariais, respectivamente. De salientar, no entanto, que enquanto que nas IES públicas as duas áreas de estudo com mais cursos registados são a Engenharia e técnicas afins e a Informática, nas IES pertencentes ao sector particular e cooperativo são a Informática e as Ciências Empresariais.

Quadro 4.1 - Distribuição de CET registados por IES (MCTES), por natureza de instituição e por área de estudo

Áreas de Estudo	Público				Particular e Cooperativo				Total	
	Universitário	%	Politécnico	%	Universitário	%	Politécnico	%	N.º CET	%
Artes	1	4,3%	5	2,4%	---	0,0%	1	3,8%	7	2,3%
Humanidades	---	0,0%	---	0,0%	1	1,9%	---	0,0%	1	0,3%
Ciências sociais e do comportamento	1	4,3%	1	0,5%	---	0,0%	---	0,0%	2	0,6%
Ciências empresariais	3	13,0%	27	12,9%	14	26,9%	6	23,1%	50	16,1%
Direito	---	0,0%	1	0,5%	---	0,0%	---	0,0%	1	0,3%
Ciências da vida	---	0,0%	3	1,4%	---	0,0%	---	0,0%	3	1,0%
Ciências físicas	2	8,7%	1	0,5%	---	0,0%	---	0,0%	3	1,0%
Informática	5	21,7%	35	16,7%	16	30,8%	5	19,2%	61	19,6%
Engenharia e técnicas afins	4	17,4%	50	23,8%	1	1,9%	---	0,0%	55	17,7%
Indústrias transformadoras	2	8,7%	18	8,6%	1	1,9%	4	15,4%	25	8,0%
Arquitectura e construção	---	0,0%	23	11,0%	5	9,6%	---	0,0%	28	9,0%
Agricultura, siveicultura e pescas	2	8,7%	16	7,6%	---	0,0%	---	0,0%	18	5,8%
Ciências veterinárias	---	0,0%	4	1,9%	---	0,0%	---	0,0%	4	1,3%
Serviços sociais	---	0,0%	2	1,0%	3	5,8%	4	15,4%	9	2,9%
Serviços pessoais	3	13,0%	16	7,6%	9	17,3%	5	19,2%	33	10,6%
Serviços de transporte	---	0,0%	1	0,5%	---	0,0%	---	0,0%	1	0,3%
Protecção do ambiente	---	0,0%	6	2,9%	1	1,9%	1	3,8%	8	2,6%
Serviços de segurança	---	0,0%	1	0,5%	1	1,9%	---	0,0%	2	0,6%
Total	23	100,0%	210	100,0%	52	100,0%	26	100,0%	311	100,0%
	23	7,4%	210	67,5%	52	16,7%	26	8,4%	311	100,0%

Fonte: DGES (2009b)

Relativamente aos CET autorizados a funcionar em instituições de formação não superior no âmbito do ME, MTSS e MEI, no quadro seguinte apresenta-se, de forma agregada e por área de estudo, os CET autorizados por Ministério de tutela até 5 de Janeiro de 2009. No anexo 3 apresenta-se a lista dos cursos autorizados por instituição.

A partir dos dados apresentados é possível verificar que as instituições tuteladas pelo MEI detêm cerca de 2/3 das autorizações para leccionação de CET, seguindo-se as instituições no âmbito do MTSS com cerca de 1/4 das autorizações. No âmbito do ME há apenas cinco CET autorizados. De salientar também, com base na informação desagregada apresentada no anexo 3, que no âmbito do MEI os cursos estão autorizados para serem leccionados em seis ET e no Instituto de Turismo de Portugal, instituição que, como veremos no sub-capítulo 4.11.4., não leccionava CET anteriormente. Já no âmbito do MTSS constata-se a existência de alguma diversidade nas entidades às quais foi autorizada a leccionação de CET, existindo autorizações para empresas, para associações empresariais e centros de formação.

Em relação às áreas de estudo dos CET autorizados, globalmente, a área de Engenharia e técnicas afins é a que tem maior número de autorizações (30,2%), seguindo-se a Informática e Ciências Empresariais com 27,0% e 15,9%, respectivamente. Apesar do referido, analisando separadamente as autorizações em cada um dos Ministérios, verifica-se que no MEI há uma forte concentração de CET autorizados na área de estudo de Engenharia e técnicas afins, enquanto que no MTSS os CET autorizados concentram-se nas áreas de estudo de Informática e Ciências Empresariais.

Quadro 4.2 - Distribuição de CET autorizados a funcionar em instituições de formação não superior no âmbito do ME, MTSS e MEI, por área de estudo

Áreas de Estudo	Ministério da Educação		Ministério do Trabalho e Solidariedade Social		Ministério da Economia e Inovação		Total	
	N.º CET	%	N.º CET	%	N.º CET	%	N.º CET	%
Artes	---	0,0%	2	12,5%	---	0,0%	2	3,2%
Ciências empresariais	1	20,0%	5	31,3%	4	9,5%	10	15,9%
Informática	1	20,0%	7	43,8%	9	21,4%	17	27,0%
Engenharia e técnicas afins	1	20,0%	1	6,3%	17	40,5%	19	30,2%
Indústrias transformadoras	---	0,0%	---	0,0%	6	14,3%	6	9,5%
Arquitectura e construção	1	20,0%	1	6,3%	---	0,0%	2	3,2%
Serviços pessoais	1	20,0%	---	0,0%	4	9,5%	5	7,9%
Protecção do ambiente	---	0,0%	---	0,0%	2	4,8%	2	3,2%
Total	5	100,0%	16	100,0%	42	100,0%	63	100,0%
	5	7,9%	16	25,4%	42	66,7%	63	100,0%

Fonte: DGES (2009c)

4.10. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO EXTERNA

Nos termos do Decreto-Lei n.º 88/2006, o funcionamento e a avaliação dos CET é acompanhado por uma comissão criada para este efeito, designada por Comissão Técnica para a Formação Tecnológica Pós-Secundária (CTFTPS). Esta Comissão é constituída por 6 elementos¹²⁸ e tem as seguintes competências:

“a) Identificar e divulgar junto das instituições de formação as áreas de formação prioritárias...;

b) Elaborar e propor regras de racionalização da oferta de CET;

c) Elaborar e aprovar um instrumento normalizado de apresentação dos pedidos de registo e de criação e autorização de funcionamento;

d) Elaborar e aprovar critérios comuns de apreciação dos pedidos de registo e de criação e autorização de funcionamento;

e) Dar parecer sobre os pedidos de registo e de criação e autorização de funcionamento;

f) Pronunciar-se sobre o cancelamento do registo e da autorização de funcionamento;

g) Propor os procedimentos a adoptar para assegurar a avaliação externa dos CET;

h) Propor e dar parecer sobre alterações às normas legais reguladoras dos CET;

i) Elaborar o seu regulamento interno;

j) Elaborar e submeter a aprovação o seu plano e relatório anual de actividades.”

(MCTES, 2006b, p. 3479)

A CTFTPS, embora tenha um conjunto de competências alargado tem, na prática, uma função sobretudo consultiva no que se refere ao registo, criação e funcionamento dos CET.

É, no entanto, de destacar, o papel da Comissão na avaliação externa dos CET, os quais serão objecto de um processo de avaliação externo de 5 em 5 anos, em termos a regular, com base em proposta da CTFTPS.

¹²⁸ Dos 6 elementos, 2 são nomeados pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, sendo um deles designado coordenador, enquanto que os restantes são nomeados pelos Ministros da Economia e Inovação, da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

4.11. A OFERTA E A FREQUÊNCIA DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO TECNOLÓGICA

A análise da evolução histórica efectuada no início deste capítulo permitiu verificar que a legislação que regula os CET conheceu profundas alterações desde 1991, ano em que estes cursos são definidos num despacho conjunto dos Ministros da Indústria e Energia, e da Educação.

Como iremos observar, apesar das sucessivas alterações legislativas que ocorreram após este primeiro despacho, a oferta de CET foi sempre reduzida e o número de formandos que os frequentava muito baixo quando o comparamos com o número de alunos que frequenta os ensinos secundário e superior.

Ao contrário do que poderia ser expectável face à criação de uma rede específica de Escolas Tecnológicas para ministrar este tipo de formação e ao facto dos CET poderem ser promovidos por um conjunto de entidades bastantes diversificado, a oferta e a frequência de CET não registou um grande desenvolvimento e expansão até ao ano lectivo de 2003/2004, ano a partir do qual se começa a inverter a tendência.

No entanto, é após a alteração legislativa de Maio de 2006 (Decreto-Lei n.º 88/2006) que se assiste a uma grande expansão na oferta destes cursos. Este diploma legal, conforme já referido anteriormente, dispõe de um capítulo com disposições especiais para as IES públicas.

Os CET têm sido promovidos por instituições no âmbito de quatro ministérios diferentes:

- Ministério da Educação (ME);
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES);
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS);
- Ministério da Economia e Inovação (MEI).

Uma das dificuldades sentidas na realização deste estudo é originada pela dispersão de instituições que podem ministrar CET pelas diferentes tutelas e a falta de elementos estatísticos disponíveis e publicados relativos a estes cursos, em particular, no que se refere às instituições tuteladas pelo MTSS e MEI, para os quais não se

encontrou quaisquer elementos nas estatísticas oficiais.

Mesmo relativamente ao ME e MCTES, apesar de existirem alguns dados publicados (GIASE, 2006b, 2007abcdef; GPEARl, 2007, 2008abcd; OCES, 2006ac, 2007cde; Santos & Dias, 2007; CEDEFOP, 2006), estes são claramente insuficientes para se elaborar uma caracterização global da oferta de CET em Portugal.

Face a esta realidade, foram solicitados dados adicionais ao Gabinete de Estatística e Planeamento em Educação (GEPE¹²⁹) do ME e ao Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARl¹³⁰) do MCTES. No que respeita ao MTSS, foram solicitados dados estatísticos ao Instituto do Emprego e da Formação Profissional (IEFP), organismo responsável por estes cursos neste Ministério. Já em relação ao MEI, apesar do Instituto Nacional de Engenharia e Tecnologia Industrial (INETI¹³¹) ser a entidade responsável neste Ministério pelo acompanhamento destes cursos, após contacto com esta entidade verificou-se que a mesma não dispunha de elementos estatísticos relativos à oferta e frequência dos CET ministrados pelas Escolas Tecnológicas, pelo que a informação foi solicitada directamente a cada uma destas Escolas.

Face às dificuldades encontradas na obtenção de dados e às diferentes formas como os mesmos foram disponibilizados, optou-se por organizar e apresentar os dados por Ministério de tutela, seguindo-se uma análise agregada da informação comum. Adicionalmente, é apresentada a oferta e a frequência de CET em duas instituições, uma tutelada pelo MCTES (IPL) e outra pelo MEI (FORINO), as quais são objecto de dois estudos de caso, analisados de forma mais pormenorizada no capítulo 5.

4.11.1. Oferta e frequência de CET em instituições tuteladas pelo ME

Ao longo deste sub-capítulo são apresentados e analisados os dados disponíveis relativamente aos CET ministrados por instituições tuteladas pelo ME e, em alguns

¹²⁹ Novo organismo criado no âmbito do ME. Substituiu o Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) a partir de Maio de 2007.

¹³⁰ Novo organismo criado no âmbito do MCTES. Substituiu o Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES) a partir de Maio de 2007.

¹³¹ O INETI sucedeu ao LNETI em Outubro de 1992 (Decreto-Lei n.º 240/92, de 29 de Outubro).

casos, também ministrados por instituições tuteladas pelo MCTES, uma vez que em determinadas áreas de análise não foi possível desagregar a informação por Ministério de tutela. Esta situação deve-se ao facto dos dados estatísticos publicados (GIASE, 2006b) agregarem os dois ministérios, situação que se verifica nos anos lectivos de 2004/2005 e 2005/2006, uma vez que nos anos anteriores não eram ministrados CET em instituições tuteladas pelo MCTES.

De acordo com os dados publicados pelo GIASE (2006b), os primeiros formandos inscritos em CET ministrados por escolas tuteladas pelo ME surgem no ano lectivo de 2002/2003, assistindo-se a um crescimento rápido do número de formandos inscritos nos dois anos seguintes. Em 2005/2006, o número de formandos inscritos desce para menos de metade do ano anterior¹³², não existindo elementos disponíveis relativamente aos anos lectivos seguintes. Quanto ao género dos formandos, verifica-se que nos dois anos para os quais há informação disponível mais de dois terços eram do sexo masculino.

No quadro seguinte apresenta-se a evolução do número de formandos inscritos por ano lectivo e por género.

Quadro 4.3 - Evolução do número de formandos inscritos em escolas tuteladas pelo ME, por género

Ano Lectivo	Homens	%	Mulheres	%	Total
2002/2003	446	69,9%	192	30,1%	638
2003/2004	1202	68,0%	565	32,0%	1767
2004/2005 ⁽¹⁾	x	x	x	x	2040
2005/2006 ⁽¹⁾	x	x	x	x	860
2006/2007 ⁽²⁾	---	---	---	---	---

Fonte: GIASE (2007abcd)

⁽¹⁾ Dados preliminares

⁽²⁾ A partir do ano lectivo de 2006/2007 o GIASE deixou de inquirir informação sobre alunos matriculados em CET

x - valor não disponível

¹³² Esta redução deve-se ao facto destes cursos terem deixado de ser financiados. De acordo com o Relatório de Execução de 2006 do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP III), "na sequência da avaliação intercalar e de orientações da tutela, no sentido de direccionar o PRODEP para os níveis de ensino básico e secundário e atendendo às dotações financeiras serem insuficientes, decidiu-se extinguir o apoio aos Cursos de Especialização Tecnológica" (PRODEP, 2007, p. 54).

De seguida apresenta-se a distribuição dos formandos inscritos no ME e MCTES em função da sua idade. De notar, que só os anos lectivos de 2004/2005 e 2005/2006 é que incluem formandos inscritos em instituições tuteladas pelo MCTES, correspondendo aos dois primeiros anos deste tipo de formação nas instituições tuteladas por este Ministério.

A análise dos dados disponíveis permite verificar que, nos dois primeiros anos lectivos (2002/2003 e 2003/2004), todos os formandos tinham idades até aos 25 anos, estando o maior número de inscritos no grupo etário dos 23 aos 25 anos, situação que se altera no ano lectivo seguinte, com 14% dos formandos a terem 30 ou mais anos, passando o grupo etário dos 20 aos 22 anos a ser aquele que tem maior número de inscritos. Esta situação poderá ficar a dever-se ao facto de, a partir de 2004/2005, os dados apresentados incluírem os CET ministrados em instituições tuteladas pelo MCTES.

Quadro 4.4 - Distribuição dos formandos inscritos no ME e MCTES, em função da idade

Ano Lectivo	Grupo etário										Total
	17 - 19	%	20 - 22	%	23 - 25	%	26 - 29	%	≥ 30	%	
2002/2003	118	18,5%	210	32,9%	310	48,6%	-	-	-	-	638
2003/2004	325	18,4%	601	34,0%	841	47,6%	-	-	-	-	1767
2004/2005	471	21,7%	782	36,0%	418	19,2%	192	8,8%	312	14,3%	2175
2005/2006 ⁽¹⁾	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	2119
2006/2007 ⁽²⁾	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Fonte: GIASE (2006b)

⁽¹⁾ Dados preliminares

⁽²⁾ A partir do ano lectivo de 2006/2007 o GIASE deixou de inquirir informação sobre alunos matriculados em CET

x - valor não disponível

No próximo quadro pode ser observada a evolução do número de formandos inscritos nas diferentes regiões em função da natureza, pública ou privada, das instituições de formação tuteladas pelo ME.

A análise dos dados permite concluir que os formandos se encontram inscritos maioritariamente em instituições privadas, representando estas instituições 64% dos formandos inscritos em 2002/2003, valor que passa para 67% em 2005/2006.

Quanto à distribuição dos inscritos por região NUT II, verifica-se que a região Norte é aquela que apresenta maior número de formandos inscritos até 2004/2005. No ano lectivo seguinte (2005/2006) verificou-se uma diminuição muito forte no número de inscritos na generalidade das regiões, passando a ser a região de Lisboa e Vale do Tejo a ter o maior número de formandos inscritos, embora em número inferior ao ano anterior.

De referir ainda que, relativamente ao tipo de instituições tuteladas pelo ME que ministram CET, só foi possível obter dados relativamente ao ano lectivo de 2004/2005. Neste ano, dos 2040 formandos inscritos, 79% estavam inscritos em Escolas Profissionais privadas, 18% em Escolas Secundárias públicas e os restantes 3% em Escolas de outra natureza, públicas e privadas.

Quadro 4.5 - Evolução do número de formandos inscritos no ME, por natureza de instituição e por região

NUT I e II	2002/2003			2003/2004			2004/2005 ⁽¹⁾			2005/2006 ⁽¹⁾			2006/2007 ⁽²⁾		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
Norte	113	203	316	173	591	764	167	841	1008	73	202	275	---	---	---
Centro	---	78	78	20	459	479	---	385	385	50	137	187	---	---	---
Lisboa e Vale do Tejo	79	100	179	110	206	316	82	330	412	147	203	350	---	---	---
Alentejo	---	25	25	---	87	87	---	77	77	---	30	30	---	---	---
Algarve	40	---	40	121	---	121	138	20	158	18	---	18	---	---	---
Continente	232	406	638	424	1343	1767	387	1653	2040	288	572	860	---	---	---
R. A. dos Açores	---	---	0	---	---	0	---	---	0	---	---	0	---	---	---
R. A. da Madeira	---	---	0	---	---	0	---	---	0	---	---	0	---	---	---
Portugal	232	406	638	424	1343	1767	387	1653	2040	288	572	860	---	---	---

Fonte: GIASE (2007abcd)

⁽¹⁾ Dados preliminares

⁽²⁾ A partir do ano lectivo de 2006/2007 o GIASE deixou de inquirir informação sobre alunos matriculados em CET

x - valor não disponível

No quadro seguinte apresenta-se a evolução do número de formandos inscritos em instituições tuteladas pelo ME em função das Áreas de Estudo¹³³. A análise dos dados apresentados permite concluir que a área de Informática representava, no ano lectivo de 2005/2006, o maior número de formandos inscritos (42,8%), seguindo-se a área de

¹³³ Definidas pela Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março, do então Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho. Através da publicação desta Portaria foi actualizada a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.

Arquitectura e Construção, com 25,1% dos inscritos neste mesmo ano lectivo. Em conjunto, as duas áreas referidas representavam 67,9% dos formandos inscritos em CET neste ano lectivo.

Globalmente, considerando todos os anos lectivos, a área de Informática é também a que apresenta um maior número de formandos inscritos, com cerca de 30% do total, seguindo-se as áreas de Arquitectura e Construção, Ciências Empresariais e Engenharia e técnicas afins com 24%, 17% e 11%, respectivamente. Nas restantes áreas, os formandos inscritos representam menos de 10% do número global de inscritos em CET tutelados pelo ME. No seu conjunto, estas quatro áreas de estudo representam mais de 80% dos formandos inscritos nas escolas tuteladas pelo ME.

Quadro 4.6 - Evolução do número de formandos inscritos no ME, por área de estudo

Área de Estudo	2002/2003		2003/2004		2004/2005 ⁽¹⁾		2005/2006 ⁽¹⁾		2006/2007 ⁽²⁾	
	N.º Inscritos	%	N.º Inscritos	%	N.º Inscritos	%	N.º Inscritos	%	N.º Inscritos	%
Artes	15	2,4%	26	1,5%	66	3,2%	48	5,6%	---	---
Informação e jornalismo	0	0,0%	28	1,6%	41	2,0%	8	0,9%	---	---
Ciências empresariais	96	15,0%	316	17,9%	399	19,6%	67	7,8%	---	---
Informática	176	27,6%	484	27,4%	586	28,7%	368	42,8%	---	---
Engenharia e técnicas afins	42	6,6%	213	12,1%	216	10,6%	98	11,4%	---	---
Indústrias transformadoras	---	0,0%	12	0,7%	46	2,3%	12	1,4%	---	---
Arquitectura e construção	249	39,0%	380	21,5%	417	20,4%	216	25,1%	---	---
Serviços sociais	---	0,0%	34	1,9%	51	2,5%	20	2,3%	---	---
Serviços pessoais	60	9,4%	186	10,5%	203	10,0%	23	2,7%	---	---
Protecção do ambiente	---	0,0%	---	0,0%	15	0,7%	---	0,0%	---	---
Desconhecido ou não especificado	---	0,0%	88	5,0%	---	0,0%	---	0,0%	---	---
Total	638	100,0%	1767	100,0%	2040	100,0%	860	100,0%	---	---

Fonte: GIASE (2007abcd)

⁽¹⁾ Dados preliminares

⁽²⁾ A partir do ano lectivo de 2006/2007 o GIASE deixou de inquirir informação sobre alunos matriculados em CET

x - valor não disponível

Relativamente ao número de diplomados em CET ministrados em instituições tuteladas pelo ME, conforme se pode observar no quadro seguinte, só há dados disponíveis relativamente aos anos lectivos de 2002/2003 e 2003/2004. A sua análise permite verificar um crescimento do número de diplomados nos dois anos lectivos considerados, sendo de realçar o peso da região Norte no total de diplomados (43,5%).

Quadro 4.7 - Evolução do número de conclusões no ME, por natureza de instituição e área de estudo

NUT I e II	2002/2003			2003/2004		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
Norte	74	125	199	58	223	281
Centro	---	55	55	12	139	151
Lisboa e Vale do Tejo	48	64	112	34	77	111
Alentejo	---	24	24	---	61	61
Algarve	33	---	33	77	---	77
Continente	155	268	423	181	500	681
R. A. dos Açores	---	---	0	---	---	0
R. A. da Madeira	---	---	0	---	---	0
Portugal	155	268	423	181	500	681

Fonte: GIASE (2007ef)

4.11.2. Oferta e frequência de CET em instituições tuteladas pelo MCTES

Neste sub-capítulo são apresentados e analisados os dados disponíveis relativamente aos CET ministrados por instituições tuteladas pelo MCTES.

De acordo com os dados publicados pelo OCES (2006cd; 2007cde) e os fornecidos pelo GPEARl (2007; 2008abc), os primeiros formandos inscritos em CET ministrados por IES surgem no ano lectivo de 2004/2005. Nos anos seguintes assiste-se a um crescimento rápido do número de formandos inscritos.

Efectivamente, e conforme se pode observar no quadro subsequente, no espaço de quatro anos lectivos o número de formandos inscritos regista um incremento assinalável, passando de 294 para 4811.

De salientar ainda, o facto de apesar deste crescimento, a proporção entre formandos do sexo masculino e feminino não ter tido alterações significativas, com cerca de 70% dos inscritos a serem do sexo masculino no ano lectivo de 2007/2008.

Quadro 4.8 - Evolução do número de formandos inscritos em IES (MCTES), por género

Ano Lectivo	Homens	%	Mulheres	%	Total
2004/2005	198	67,3%	96	32,7%	294
2005/2006	920	73,1%	339	26,9%	1259
2006/2007	1538	68,3%	715	31,7%	2253
2007/2008	3349	69,6%	1462	30,4%	4811

Fonte: GPEARI (2007;2008a); OCES (2006c;2007c)

Nos próximos quadro e gráfico pode ser observada a evolução do número de formandos inscritos em função da natureza da instituição de ensino superior. A sua observação permite concluir que os formandos estão na sua larga maioria inscritos em IES públicas, as quais representam, no conjunto dos quatro anos lectivos considerados, mais de 80% dos formandos inscritos.

Ainda no que se refere às IES públicas, constata-se que o número de formandos inscritos em CET ministrados em instituições de natureza politécnica aumentou de forma acentuada, sobretudo a partir do ano lectivo de 2006/2007. De notar, no entanto, que este facto se fica a dever, em parte, à alteração pelo OCES da metodologia de afectação dos formandos, uma vez que a partir deste ano lectivo passou a contabilizar os formandos inscritos nas escolas politécnicas da Universidade de Aveiro no ensino politécnico, o que não tinha acontecido nos anos anteriores (GPEARI 2006, 2007a).

Já relativamente às IES privadas, e ao contrário do que acontece nas públicas, a esmagadora maioria dos formandos está inscrito em instituições de natureza universitária.

Quadro 4.9 - Evolução do número de formandos inscritos em IES (MCTES), por natureza de instituição

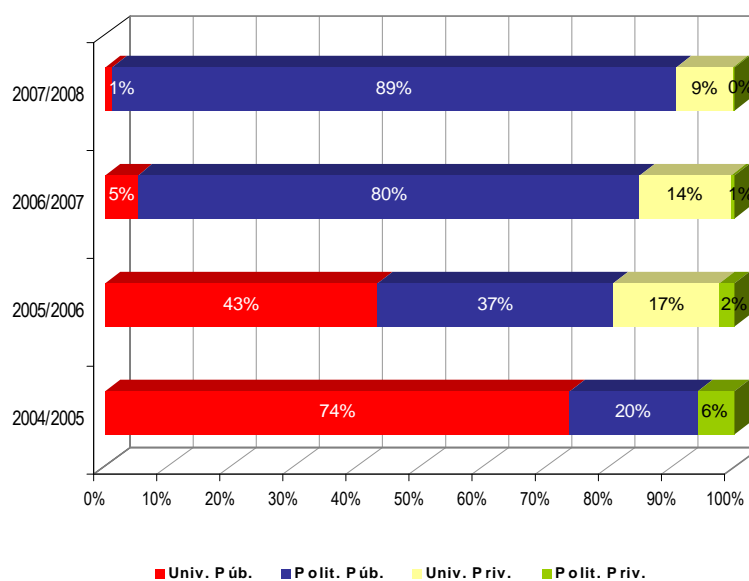
Ano Lectivo	Público			Privado			Total
	Universitário ^(a)	Politécnico ^(b)	Total	Universitário ^(a)	Politécnico ^(b)	Total	
2004/2005	217	60	277	—	17	17	294
2005/2006	546	471	1017	211	31	242	1259
2006/2007	118	1795	1913	326	14	340	2253
2007/2008	59	4 300	4359	430	22	452	4811

Fonte: GPEARl (2008b)

Notas: a) Inclui instituições não integradas em universidades; b) Inclui instituições não integradas em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

O gráfico subsequente coloca bem em evidência a evolução e o peso das IES públicas de natureza politécnica na oferta deste tipo de formação no seio do MCTES, representando no último ano considerado (2007/2008) cerca de 89% do total de formandos inscritos. Esta realidade vem ao encontro da recomendação da OCDE referida no capítulo 1, a qual defendia um incremento do número de estudantes em programas de ciclo curto no ensino politécnico (OCDE, 2006b, p. 32).

Gráfico 4.2 - Evolução do número de formandos inscritos em IES (MCTES), por natureza de instituição



Fonte: GPEARl (2008b)

De seguida, pode ser observada a distribuição de formandos inscritos em CET nas IES por região NUT II. A sua análise permite aferir que a região Centro é a que apresenta maior número de formandos inscritos em todos os anos lectivos considerados, representando 95%, 76%, 71% e 50% dos formandos inscritos nos anos lectivos de 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007 e 2007/2008, respectivamente.

Esta grande concentração de formandos inscritos em IES na região Centro fica-se a dever, em grande parte, ao facto de se situarem nesta região as duas instituições que foram pioneiras na oferta de tipo de formação no ensino superior: a Universidade de Aveiro e o Instituto Politécnico de Leiria.

De salientar ainda a pouca expressão destes cursos em termos de formandos inscritos em IES nas duas regiões com mais população (Norte e Lisboa e Vale do Tejo), e o facto da região Algarve só disponibilizar este tipo de oferta formativa a partir do ano lectivo de 2007/2008. Outro aspecto a realçar é o facto dos formandos inscritos em IES privadas se encontrarem na sua larga maioria na região Norte.

Face aos dados e indicadores populacionais e educacionais apresentados no capítulo 1, constata-se que existe ainda um grande espaço para o crescimento da oferta de CET, em particular, nas regiões Norte e de Lisboa e Vale do Tejo.

Quadro 4.10 - Evolução do número de formandos inscritos nas IES (MCTES), por natureza de instituição e por região

NUT I e II	2004/2005			2005/2006			2006/2007			2007/2008		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
Norte	---	17	17	43	206	249	100	298	398	506	403	909
Centro	277	---	277	924	36	960	1559	42	1601	2421	---	2421
Lisboa e Vale do Tejo	---	---	0	---	---	0	155	---	155	903	49	952
Alentejo	---	---	0	22	---	22	99	---	99	334	---	334
Algarve	---	---	0	---	---	0	---	---	0	167	---	167
Continente	277	17	294	989	242	1231	1913	340	2253	4331	452	4783
R. A. Açores	---	---	0	28	---	28	---	---	0	28	---	28
R. A. Madeira	---	---	0	---	---	0	---	---	0	---	---	0
Portugal	277	17	294	1017	242	1259	1913	340	2253	4359	452	4811

Fonte: GPEARL (2007; 2008a); OCES (2006c; 2007c)

O quadro subsequente apresenta a evolução e distribuição dos formandos inscritos em CET nas IES por área de estudo. A análise dos dados apresentados permite constatar que se registou um alargamento progressivo das áreas de estudo no período considerado.

Em termos de número de formandos inscritos nos quatro anos considerados destacam-se três áreas de estudo: Ciências Empresarias; Informática; e Engenharia e técnicas afins. Estas áreas representavam 60% dos formandos inscritos em 2004/2005, subindo para 63% no ano lectivo seguinte e descendo nos anos dois anos seguintes para 56% (2006/2007) e 53% (2007/2008). De notar ainda, que com o crescimento registado no número de formandos e o alargamento das área de estudo, as Artes passaram a assumir um peso inferior a 10% em 2007/2008, enquanto que os CET incluídos nas áreas de estudo de Arquitectura e Construção, Serviços Pessoais e Indústrias Transformadoras registaram um crescimento assinalável, representando em 2007/2008, no seu conjunto, cerca de 28% do total de formandos inscritos.

Quadro 4.11 - Evolução do número de formandos inscritos em IES (MCTES), por área de estudo

Áreas de Estudo	2004 / 2005		2005 / 2006		2006 / 2007		2007 / 2008	
	N.º Inscritos	%	N.º Inscritos	%	N.º Inscritos	%	N.º Inscritos	%
Artes	93	31,6%	199	15,8%	356	15,8%	349	7,3%
Informação e Jornalismo	14	4,8%	47	3,7%	36	1,6%	---	0,0%
Ciências empresariais	41	13,9%	188	14,9%	345	15,3%	987	20,5%
Ciências da vida	---	0,0%	---	0,0%	20	0,9%	33	0,7%
Ciências físicas	---	0,0%	---	0,0%	---	0,0%	83	1,7%
Informática	69	23,5%	96	7,6%	529	23,5%	804	16,7%
Engenharia e técnicas afins	65	22,1%	513	40,7%	378	16,8%	760	15,8%
Indústrias transformadoras	---	0,0%	28	2,2%	140	6,2%	346	7,2%
Arquitectura e construção	---	0,0%	52	4,1%	77	3,4%	543	11,3%
Agricultura, siveicultura e pescas	---	0,0%	22	1,7%	69	3,1%	110	2,3%
Ciências veterinárias	---	0,0%	---	0,0%	---	0,0%	42	0,9%
Saúde	---	0,0%	---	0,0%	---	0,0%	44	0,9%
Serviços sociais	---	0,0%	29	2,3%	159	7,1%	121	2,5%
Serviços pessoais	12	4,1%	67	5,3%	129	5,7%	442	9,2%
Protecção do ambiente	---	0,0%	18	1,4%	15	0,7%	129	2,7%
Serviços de segurança	---	0,0%	---	0,0%	---	0,0%	18	0,4%
Total	294	100,0%	1259	100,0%	2253	100,0%	4811	100,0%

Fonte: GPEARI (2007; 2008a); OCES (2006c;2007c)

Em relação ao número de diplomados, no próximo quadro apresentam-se os dados referentes aos dois anos lectivos em que existe informação disponível (2005/2006 e 2006/2007) por área de estudo.

Uma das conclusões a retirar é o grande crescimento do número de diplomados, consequência do incremento verificado no número de inscritos em CET já analisado nos quadros anteriores. Adicionalmente, importa referir que, no conjunto destes dois anos lectivos, as áreas com maior número de diplomados são, respectivamente, a Informática com 26,5%, as Artes com 17,2%, as Ciências Empresariais com 16,6%, e a Engenharia e técnicas afins com 16,0%. Globalmente, estas quatro áreas representam 76,1% do total de diplomados.

De salientar ainda, o facto das instituições públicas de natureza politécnica serem responsáveis por cerca de 61% do total de diplomados nos dois anos considerados, embora, e à semelhança do que tinha acontecido com os inscritos, nas IES do sector privado os diplomados serem na sua esmagadora maioria provenientes de instituições de natureza universitária.

Quadro 4.12 - Evolução do número de diplomados em IES (MCTES), por natureza de instituição e por área de estudo

Áreas de Estudo	2005/2006				2006/2007					
	Público		Privado		Público		Privado		Total	
	Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico	Total	%
Artes	49	0	10	---	22	75	35	---	132	15,0%
Informação e jornalismo	---	7	---	---	---	30	---	---	30	3,4%
Ciências empresariais	13	12	14	---	6	94	31	14	145	16,5%
Ciências da vida	---	---	---	---	---	---	---	---	0	0,0%
Informática	23	---	48	10	22	134	57	---	213	24,3%
Engenharia e técnicas afins	8	7	---	---	40	110	13	---	163	18,6%
Indústrias transformadoras	8	---	---	---	---	34	---	---	34	3,9%
Arquitectura e construção	---	6	---	---	---	37	---	---	37	4,2%
Agricultura, siviltura e pescas	---	---	---	---	---	29	---	---	29	3,3%
Serviços sociais	---	2	---	---	---	52	---	---	52	5,9%
Serviços pessoais	---	16	---	---	---	28	---	---	28	3,2%
Protecção do ambiente	---	---	---	---	---	---	15	---	15	1,7%
Total	101	50	72	10	90	623	151	14	878	100,0%

Fonte: GPEARI (2008c); OCES (2007e)

4.11.2.1. Oferta e frequência de CET no Instituto Politécnico de Leiria

O Instituto Politécnico de Leiria (IPL) foi uma das primeiras instituições de ensino superior a ministrar CET, tendo sido o primeiro instituto politécnico a fazê-lo. Para o efeito criou, em Maio de 2004, uma unidade de ensino e formação, designada por FOR.CET – Centro de Formação para Cursos de Especialização Tecnológica, a qual coordena toda a oferta formativa nesta área.

Como se pode conferir no quadro subsequente, os primeiros cursos foram promovidos no ano lectivo de 2004/2005. Nos anos seguintes, com o alargamento, quer do número de cursos promovidos, quer dos locais onde são ministrados, o número de formandos aumentou de forma significativa. Assim, de 60 formandos inscritos em 2004/2005, o IPL passa para 1131 formandos em 2007/2008, o que demonstra bem o incremento desta oferta formativa. Se compararmos este valor com o total de formandos inscritos em 2007/2008 em IES, verifica-se que o IPL é responsável por 23,5% do total de formandos inscritos neste ano.

De ressaltar também o facto de nos primeiros anos os formandos inscritos serem maioritariamente do sexo feminino, situação que se inverte no último ano considerado, o que, como veremos no quadro 4.14, se fica a dever em grande parte ao incremento do número de formandos em áreas de estudo que tradicionalmente são sobretudo frequentadas por formandos do sexo masculino.

Quadro 4.13 - Evolução do número de formandos inscritos em CET no IPL, por género

Ano Lectivo	Homens	%	Mulheres	%	Total
2004/2005	22	36,7%	38	63,3%	60
2005/2006	122	49,6%	124	50,4%	246
2006/2007	255	44,0%	325	56,0%	580
2007/2008	721	63,7%	410	36,3%	1131

Fonte: GPEARl (2007; 2008a); OCES (2006c;2007c)

Segue-se, no quadro 4.14, a análise da distribuição dos formandos inscritos no IPL pelas diversas áreas de estudo dos CET ministrados. A informação apresentada

permite destacar três áreas que ao longo dos quatro anos considerados apresentaram sempre um número de formandos inscritos muito significativo: Ciências Empresariais, Engenharia e técnicas afins e Serviços Pessoais.

Já no que se refere ao último ano considerado (2007/2008), para além das três áreas já referidas, que no seu conjunto representavam mais de metade (52,0%) dos formandos inscritos, é também de realçar o número de formandos inscritos nas áreas de Arquitectura e Construção, Serviços Sociais e Informática, que representavam, respectivamente 14,2%, 10,7% e 9,7% dos formandos inscritos no IPL, ou 34,6% no seu conjunto.

Quanto às restantes áreas de estudo, embora tenham um peso reduzido face ao total de formandos inscritos no IPL em 2007/2008, revelam-se igualmente importantes pelo facto de permitirem ao Instituto ter uma oferta diversificada e mais ajustada às necessidades da sua região.

Quadro 4.14 - Evolução do número de formandos inscritos em CET no IPL, por área de estudo

Áreas de Estudo	2004 / 2005		2005 / 2006		2006 / 2007		2007 / 2008	
	N.º Inscritos	%	N.º Inscritos	%	N.º Inscritos	%	N.º Inscritos	%
Artes	---	0,0%	16	6,5%	54	9,3%	63	5,6%
Informação e jornalismo	14	23,3%	47	19,1%	36	6,2%	---	0,0%
Ciências empresariais	20	33,3%	39	15,9%	50	8,6%	254	22,5%
Ciências da vida	---	0,0%	---	0,0%	---	0,0%	---	0,0%
Informática	---	0,0%	---	0,0%	---	0,0%	110	9,7%
Engenharia e técnicas afins	14	23,3%	83	33,7%	116	20,0%	222	19,6%
Indústrias transformadoras	---	0,0%	---	0,0%	46	7,9%	69	6,1%
Arquitectura e construção	---	0,0%	---	0,0%	---	0,0%	161	14,2%
Agricultura, sicultura e pescas	---	0,0%	---	0,0%	---	0,0%	---	0,0%
Serviços sociais	---	0,0%	29	11,8%	159	27,4%	121	10,7%
Serviços pessoais	12	20,0%	32	13,0%	119	20,5%	112	9,9%
Protecção do ambiente	---	0,0%	---	0,0%	---	0,0%	19	1,7%
Total	60	100,0%	246	100,0%	580	100,0%	1131	100,0%

Fonte: GPEARl (2007; 2008a); OCES (2006c;2007c)

O próximo quadro revela os diplomados por área de estudo no IPL nos anos lectivos de 2005/2006 e 2006/2007. Como se pode observar, o número de diplomados no primeiro ano considerado foi muito reduzido, tendo, no entanto, tido um forte incremento no ano seguinte.

Em termos de áreas de estudo, nos dois anos considerados, as áreas com maior número de diplomados são a dos Serviços Sociais e a da Engenharia e técnicas afins, com respectivamente 23,3% e 19,4% do total de diplomados. Seguem-se as áreas da Informação e Jornalismo, Ciências Empresariais e Serviços Pessoais, representando cada uma cerca de 16% do total de diplomados.

De destacar que, há semelhança do que acontecia com os inscritos no ano lectivo de 2004/2005, também praticamente 2/3 do total de diplomados no IPL são do sexo feminino.

Quadro 4.15 – Evolução do número de diplomados em especialização tecnológica (DET) no IPL, por área de estudo e género

Áreas de Estudo	2005/2006					2006/2007						
	Homens	%	Mulheres	%	Total	%	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
Artes	---	0,0%	---	0,0%	0	0,0%	10	13,0%	2	1,7%	12	6,1%
Informação e jornalismo	---	0,0%	7	26,9%	7	19,4%	1	1,3%	29	24,4%	30	15,3%
Ciências empresariais	2	20,0%	10	38,5%	12	33,3%	16	20,8%	9	7,6%	25	12,8%
Engenharia e técnicas afins	6	60,0%	1	3,8%	7	19,4%	35	45,5%	3	2,5%	38	19,4%
Indústrias transformadoras	---	0,0%	---	0,0%	0	0,0%	3	3,9%	8	6,7%	11	5,6%
Serviços sociais	1	10,0%	1	3,8%	2	5,6%	3	3,9%	49	41,2%	52	26,5%
Serviços pessoais	1	10,0%	7	26,9%	8	22,2%	9	11,7%	19	16,0%	28	14,3%
Total	10	100,0%	26	100,0%	36	100,0%	77	100,0%	119	100,0%	196	100,0%

Fonte: GPEARI (2008c); OCES (2007e)

Comparando agora o peso dos diplomados em CET no IPL nos dois anos lectivos considerados com o total de diplomados em CET nas IES (quadro 4.12), verifica-se que estes representam 26,9% dos diplomados nas IES públicas e 20,9% do total de diplomados nas IES.

4.11.3. Oferta e frequência de CET em instituições tuteladas pelo MTSS

Ao longo deste sub-capítulo são apresentados e analisados os dados que foi possível obter relativamente aos CET ministrados por instituições tuteladas pelo MTSS.

Atendendo a que as estatísticas disponíveis não apresentam dados relativos aos CET ministrados pelos centros de formação tutelados pelo MTSS e que no âmbito deste Ministério é o IEFP quem tem a função de gerir a formação pós-secundária não superior, os dados estatísticos considerados foram facultados por este Instituto.

De acordo com os dados fornecidos pelo IEFP (2007, 2008a), os primeiros formandos inscritos em CET ministrados em centros de formação surgem no ano de 2001¹³⁴, assistindo-se a um crescimento contínuo no período considerado, embora com crescimento mais acentuado nos primeiros anos, como se pode observar no quadro seguinte.

A evolução do número de formandos inscritos por ano civil e por género permite ainda verificar que a larga maioria dos formandos são do sexo masculino, representando sempre nos anos considerados mais de 80% dos formandos inscritos.

Quadro 4.16 - Evolução do número de formandos inscritos em centros de formação tutelados pelo MTSS, por género

Ano	Homens	%	Mulheres	%	Total
2001	20	83,3%	4	16,7%	24
2002	103	83,1%	21	16,9%	124
2003	273	89,5%	32	10,5%	305
2004	401	86,1%	65	13,9%	466
2005	439	81,9%	97	18,1%	536
2006	503	84,4%	93	15,6%	596
2007	535	87,1%	79	12,9%	614

Fonte: IEFP (2007,2008a)

O próximo quadro contém a distribuição dos formandos inscritos nos centros de formação tutelados pelo MTSS em função da sua idade. O exame dos dados apresentados permite verificar que, nos anos civis com informação disponível, o grupo etário dos 20 aos 24 anos tem sempre, em qualquer dos anos considerados, mais de metade dos formandos inscritos, seguindo-se, nos últimos três anos considerados, o

¹³⁴ Os dados fornecidos pelo IEFP estão organizados por ano civil e não por ano lectivo.

grupo etário com idades iguais ou inferiores a 20 anos. Estes dois grupos etários representam em 2005, 2006 e 2007 mais de $\frac{3}{4}$ dos formandos inscritos. A análise dos dados apresentados permite ainda verificar que há um número reduzido de formandos inscritos com idade igual ou superior a 35 anos.

Quadro 4.17 - Distribuição dos formandos inscritos nos centros de formação (MTSS) em função da idade

Ano	Grupo etário										Total
	≤ 20	%	20 - 24	%	25 - 34	%	35 - 44	%	≥ 45	%	
2001	x		x	x	x	x	x	x	x	x	24
2002	x		x	x	x	x	x	x	x	x	124
2003	x		x	x	x	x	x	x	x	x	305
2004	89	19,1%	243	52,1%	91	19,5%	28	6,0%	15	3,2%	466
2005	105	19,6%	309	57,6%	94	17,5%	20	3,7%	8	1,5%	536
2006	123	20,6%	336	56,4%	109	18,3%	27	4,5%	1	0,2%	596
2007	145	23,6%	332	54,1%	104	16,9%	28	4,6%	5	0,8%	614

Fonte: IEFP (2007;2008a)

x - valor não disponível

De seguida, é apresentada a evolução do número de formandos inscritos em função do tipo¹³⁵ de centro de formação. Uma observação aos mesmos permite verificar que, nos dois primeiros anos (2001 e 2002), os formandos estavam inscritos quase exclusivamente em Centros de Gestão Directa (CGD). A partir de 2003 a situação alterou-se, passando a existir um maior equilíbrio no número de formandos inscritos nos dois tipos de centros, embora até 2005 os CGD continuassem a ter mais de metade dos formandos inscritos. Em 2006 a situação inverteu-se, com os Centros de Gestão Participada (CGP) a registarem mais de metade dos formandos inscritos. No entanto, em 2007, os CGD voltaram a ter a maioria dos formandos inscritos, verificando-se deste modo um grande equilíbrio nos últimos anos considerados (2005, 2006 e 2007) na distribuição dos formandos inscritos entre os dois tipos de Centros.

¹³⁵ Os Centros de Formação tutelados pelo MTSS através do IEFP são classificados como Centros de Gestão Directa (CGD) e Centros de Gestão Participada (CGP).

Quadro 4.18 - Evolução do número de formandos inscritos, por tipo de centro de formação (MTSS)

Ano	CGD	%	CGP	%	Total
2001	24	100,0%	0	0,0%	24
2002	104	83,9%	20	16,1%	124
2003	181	59,3%	124	40,7%	305
2004	258	55,4%	208	44,6%	466
2005	273	50,9%	263	49,1%	536
2006	283	47,5%	313	52,5%	596
2007	316	51,5%	298	48,5%	614

Fonte: IEFP (2007;2008a)

No quadro subsequente apresenta-se a evolução e distribuição dos formandos inscritos pelas direcções regionais do IEFP. A sua análise permite constatar que a Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo (DRLVT) é a que apresenta mais de metade dos formandos inscritos em todos os anos considerados, sendo de destacar os três últimos anos (2005, 2006 e 2007), em que é responsável por mais de $\frac{3}{4}$ dos formandos inscritos. Seguem-se as Direcções Regionais do Norte, do Centro e do Alentejo, embora com um número de formandos muito inferior à DRLVT. A Direcção Regional do Algarve apenas teve apenas formandos inscritos em três dos anos considerados, e mesmo nestes anos em número muito pouco significativo.

Quadro 4.19 - Evolução do número de formandos inscritos nos centros de formação (MTSS) por Direcção Regional do IEFP

Direcção Regional	2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007	
	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%
Norte	---	---	---	---	38	12,5%	22	4,7%	54	10,1%	61	10,2%	68	11,1%
Centro	---	---	12	9,7%	45	14,8%	25	5,4%	24	4,5%	27	4,5%	33	5,4%
Lisboa e Vale do Tejo	24	100,0%	85	68,5%	184	60,3%	395	84,8%	426	79,5%	484	81,2%	486	79,2%
Alentejo	---	---	27	21,8%	26	8,5%	12	2,6%	22	4,1%	24	4,0%	27	4,4%
Algarve	---	---	---	---	12	3,9%	12	2,6%	10	1,9%	---	---	---	---
Total	24	100,0%	124	100,0%	305	100,0%	466	100,0%	536	100,0%	596	100,0%	614	100,0%

Fonte: IEFP (2007;2008a)

Nota: A localização da sede de cada centro de CGP foi o critério utilizado para a sua inserção numa NUT, independentemente do centro possuir outros núcleos.

A informação referente aos CGD já vinham por NUT II.

No quadro seguinte apresenta-se distribuição dos formandos inscritos em centros de formação em função das respectivas áreas de estudo. Como se pode observar, a área de Informática destaca-se, representando, só por si, em todos os anos considerados mais de metade dos formandos inscritos. A segunda área de estudo com mais formandos é a Engenharia e técnicas afins, representando sempre mais de 30% dos formandos inscritos nos anos com CET nesta área de estudo. Estas duas áreas representam, em todos os anos considerados, mais de 87% dos formandos inscritos. Note-se ainda que, pontualmente e ao longo do período em análise, há formandos inscritos noutras áreas de estudo. No entanto, o número de inscritos nas mesmas é muito reduzido face ao número global de formandos inscritos.

Quadro 4.20 - Evolução do número de formandos inscritos em centros de formação (MTSS), por área de estudo

Áreas de Estudo	2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007	
	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%
Artes	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	16	2,7%	57	9,3%
Ciências Empresariais	---	---	---	---	---	---	14	3,0%	18	3,4%	18	3,0%	---	---
Informática	24	100,0%	124	100,0%	213	69,8%	263	56,4%	282	52,6%	333	55,9%	347	56,5%
Engenharia e técnicas afins	---	---	---	---	92	30,2%	161	34,5%	195	36,4%	216	36,2%	190	30,9%
Indústrias transformadoras	---	---	---	---	---	---	---	---	13	2,4%	13	2,2%	20	3,3%
Serviços sociais	---	---	---	---	---	---	28	6,0%	28	5,2%	---	---	---	---
Total	24	100,0%	124	100,0%	305	100,0%	466	100,0%	536	100,0%	596	100,0%	614	100,0%

Fonte: IEFP (2007;2008a)

Em relação ao número de alunos que terminaram, no quadro seguinte apresentam-se os dados por tipo de centro.

Quadro 4.21 - Evolução do número de diplomados em centros de formação (MTSS), por natureza do centro

Ano	CGD					CGP					Total aprovados
	Aprovados	Sem avaliação ⁽¹⁾	Reprovados ⁽²⁾	Desistentes	Total	Aprovados	Sem avaliação ⁽¹⁾	Reprovados ⁽²⁾	Desistentes	Total	
2002	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	24
2003	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	90
2004	55	21	---	---	76	25	75	1	1	102	80
2005	131	45	9	---	185	62	2	6	23	93	193
2006	52	53	---	---	105	125	19	6	11	161	177
2007	124	46	3	---	173	164	1	12	4	181	288

Fonte: IEFP (2008b)

⁽¹⁾ Significa que à data de extração da informação os dados referentes à avaliação não se encontravam ainda registados na sua totalidade

⁽²⁾ Refere-se aos formandos que terminaram e no final do curso foram reprovados

x - valor não disponível

4.11.4. Oferta e frequência de CET em instituições tuteladas pelo MEI

Conforme referido anteriormente no subcapítulo 4.1, no âmbito do MEI, os CET foram ministrados numa fase inicial por escolas criadas especificamente para o efeito, designadas como Escolas Tecnológicas (ET). Estas Escolas tinham como objectivos:

“- promover a formação inicial de jovens em diferentes especialidades técnicas e tecnológicas garantindo uma formação básica abrangente, apoiando a sua integração na vida activa;

- proporcionar a valorização e requalificação dos técnicos das empresas através da aquisição de um conjunto de competências específicas que contribuam para a melhoria do seu desempenho;

- garantir a inovação tecnológica através da flexibilidade dos programas e levado grau de qualidade, de acordo com as necessidades detectadas e a avaliação dos resultados.”

(Coelho, 1997, p. 3)

Os seus promotores são associações de natureza privada e sem fins lucrativos¹³⁶ constituídas especificamente, na sua larga maioria, para este efeito, na sequência do trabalho desenvolvido pela comissão interministerial então criada para estabelecimento de uma rede de escolas tecnológicas.

Na sequência deste processo, o INETI passa a ser o organismo responsável, no âmbito do MEI, pela dinamização da rede de escolas tecnológicas e pela criação de CET neste Ministério, gerindo, até 1997, os fundos comunitários de apoio financeiro aos projectos e participando, como sócio fundador, no capital social de grande parte das associações promotoras das ET¹³⁷.

Apesar deste envolvimento, conforme referido anteriormente (subcapítulo 4.1), os aspectos relacionados com a certificação e regulamentação da sua actividade só

¹³⁶ Estas associações tiveram como sócios fundadores uma grande diversidade de entidades, das quais se destacam as associações empresariais, regionais ou sectoriais, as empresas e as instituições de ensino superior. O seu capital social inicial foi muito dispare, oscilando entre os 1.000 e os 100.000 contos, ou seja, entre cerca de 4.988 e 498.798 euros.

¹³⁷ Com a concretização da extinção do INETI em 2007, estas participações sociais do INETI transitam para o Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação (IAPMEI) com excepção da participação na Associação para a Formação Tecnológica do Sector das Rochas Ornamentais (ESTER) que transita para o Laboratório Nacional de Energia e Geologia (LNEG). (MEI, 2007, p. 7910)

foram resolvidos em 1999 e 2001, com a publicação das Portarias n.º 989/99, de 3 de Novembro, e n.º 698/2001, de 11 de Julho.

Este facto, a que se juntaram as diferentes orientações políticas que conduziram a que o INETI tivesse, após 1997, atribuições bastantes distintas, e que viria a culminar com a sua extinção, concretizada através do Decreto-Lei n.º 355/2007, de 29 de Outubro, parecem ter conduzido a que a actividade das ET não seja referenciada nas estatísticas publicadas relativas à educação e formação, nem compilada globalmente em documentos oficiais publicados pelo INE ou pelo MEI. Face a esta realidade, optou-se por solicitar os dados relativos à oferta e frequência de CET directamente às ET e complementá-los, sempre que possível, através da pesquisa em fontes secundárias.

De acordo com Coelho (1997), ao abrigo do PEDIP e PEDIP II, entre 1989 e 1998, foram implementadas 12 ET, tendo por promotores 9 entidades distintas¹³⁸. Neste período, apesar de terem sido criados 15 CET¹³⁹, apenas foram promovidos 10, em 7 das 12 ET criadas. Seis anos mais tarde, a mesma autora refere a existência de 10 Escolas, 1949 formandos no ano lectivo de 2003/2004 e 2221 diplomados por estes cursos (Coelho, 2003, p. 12).

¹³⁸ As Escolas de Tecnologia Mecânica do Lumiar e Ermesinde (ESTM Lumiar e ESTM Ermesinde) promovidas pela AFTEM – Associação para a Formação Tecnológica em Engenharia Mecânica e Materiais; a Escola de Novas Tecnologias (ENT Lisboa) promovida pela FORINO – Associação para a Escola de Novas Tecnologias; a Escola Tecnologia e Gestão Industrial (ETGI – Porto) promovida pela AESBUC – Associação para a Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica; a Escola Tecnológica NOVOTECNA Coimbra promovida pela NOVOTECNA – Associação para o Desenvolvimento Tecnológico; Escolas Tecnológicas ANFEI (Lisboa e Porto) promovidas pela ANFEI – Associação Nacional de Formação em Electrónica Industrial; Escola de Novas Tecnologias (Açores) promovida pelo INOVA – Instituto de Inovação Tecnológica dos Açores; a Escola Tecnológica de Vale de Cambra promovida pela FORESP – Associação para a Formação e Especialização Tecnológica; a Escola Tecnológica da Beira Interior (Covilhã) promovida pela AFTEBI – Associação para a Formação Tecnológica da Beira Interior; a Escola Tecnológica das Pedras Naturais (Borba) promovida pela ESTER – Associação para a Formação Tecnológica no Sector das Rochas Ornamentais e Industriais; e a Escola Tecnológica de Designers Industriais (Lisboa) promovida pela ETDI. Posteriormente é criada ainda a Escola Tecnológica Triálogo (Porto). De notar, no entanto, que a Escola Tecnológica de Designers Industriais não iniciou o seu funcionamento, enquanto que relativamente à Escola Tecnológica Triálogo se verificou a suspensão da sua actividade em virtude da fraca receptividade dos seus cursos no espaço geográfico de influência (Coelho, 1997; PRIME, 2003a, 2004, 2005, 2008).

¹³⁹ Os cursos eram os seguintes: Tecnologia Mecânica (AFTEM/Norte e AFTEM/SUL); Técnico de Electrónica/Electricidade, vertente Distribuição de Energia Eléctrica (FORINO); Técnico de Electrónica, vertente Automação e Telecomunicações (FORINO); Técnico de Organização Industrial (FORINO); Técnico de Controle de Qualidade Alimentar (AESBUC); Técnico de Processos Alimentares (AESBUC); Electromecânica (NOVOTECNA); Analistas e Experimentadores de Laboratório (NOVOTECNA); Técnico de Electrónica Industrial (ANFEI); Técnico de Gestão de Redes (ANFEI); Técnico de Controle de Qualidade (INOVA); Produção Industrial (INOVA); Técnico de Produção Industrial (ESTER); Tecnologia Mecânica (FORESP); Técnico de Produção Têxtil (AFTEBI); e Técnico de Manutenção Industrial (AFTEBI).

Já o Relatório de Execução do programa PRIME de 2007 refere que, entre 2000 e 2007, foram homologados 68 projectos, ascendendo a um investimento elegível e a um incentivo de 124,6 milhões de euros, concentrado nas regiões do Norte (40,2%), Centro (29,8%) e Lisboa e Vale do Tejo (22,3%), que no seu conjunto representam 92,3% do investimento elegível. Do total de 10 Escolas apoiadas, 4 (AESBUC, AFTEBI, FORINO e AFTEM) receberam 72% do incentivo homologado, como se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 4.22 - Homologações de formação profissional no âmbito das ET, por promotor

Escola Tecnológica	2000 - 2007			
	N.º Proj.	Custo Total Elegível (mil €)	Incentivo (mil €)	%
Assoc. para a Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica - AESBUC	9	27.764	27.764	22,3%
Assoc. para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior - ABTEBI	7	25.621	25.621	20,6%
Assoc. para a Escola de Novas Tecnologias - FORINO	9	19.156	19.156	15,4%
Assoc. para a Formação Tecnológica e Engenharia Mecânica e Amateriais - AFTEM	9	17.677	17.677	14,2%
Assoc. para o Desenvolvimento Tecnológico - NOVOTECNA	7	8.901	8.901	7,1%
Assoc. Nacional de Formação Electrónica Industrial - ANFEI	4	8.338	8.338	6,7%
Escola de Novas Tecnologias dos Açores - ENTA	7	6.959	6.959	5,6%
Assoc. para a Formação e Especialização Tecnológica - FORESP	7	6.612	6.612	5,3%
Assoc. para a Formação Tecnológica no Sector das Rochas Ornamentais e Industriais - ESTER	7	2.666	2.666	2,1%
TRIÁLOGO - Escola de Especialização Tecnológica	2	864	864	0,7%
Total	68	124.558	124.558	100,0%

Fonte: PRIME (2008)

Em termos de indicadores físicos de realização e acompanhamento, o Relatório apresenta dois: número de formandos com DET e número de CET. Relativamente ao primeiro indicador, em 31 de Dezembro de 2007 havia 2.628 diplomados no âmbito das acções apoiadas pelo PRIME para uma meta de 1.600; já quanto ao segundo indicador, havia 40 CET para uma meta de 50. Em síntese, apesar do número de CET ter sido inferior à meta estabelecida, o número de diplomados ficou bastante acima da meta estabelecida.

Em relação aos dados solicitados directamente às ET, obteve-se resposta de cinco: AFTEBI, ENTA, FORESP, FORINO e NOVOTECNA. Nas restantes, apesar dos vários pedidos formulados, não foi possível obter qualquer resposta. No quadro seguinte apresentam-se os dados referentes a estas Escolas, organizados por ano civis, reportados a 31 de Dezembro de cada um dos anos considerados. Optou-se por apresentar os dados apenas a partir de 1996, ano para o qual se encontraram dados de frequência relativamente a todas as ET em funcionamento. A informação apresentada é complementada com alguns dados obtidos a partir de fontes secundárias, nomeadamente no que se refere ao total de formandos inscritos. A análise dos dados apresentados permite verificar que o número total de formandos mais que triplicou entre 1996 e 2003. Em 1996, a ET com maior número de formandos era a FORINO, com cerca de 1/3 dos formandos, enquanto que nos últimos anos considerados se destacam a AFTEBI e a AESBUC.

Quadro 4.23 - Evolução do número de formandos inscritos em Escolas Tecnológicas tuteladas pelo MEI

Ano	AESBUC	AFTEBI	AFTEM	ANFEI ^(a)	ENTA	ESTER	FORESP	FORINO	NOVOTECNA	TRIÁLOGO ^(b)	Sub-total	Total
1996 ⁽¹⁾	61	---	149	71	71	---	---	220	54	---	626	626 ⁽¹⁾
1997	x	17	x	x	12	x	---	268	28	x	325	
1998	x	25	x	x	11	x	---	250	30	x	316	
1999	136	19	x	x	9	x	---	225	6	x	395	
2000	168	0	x	x	19	x	---	222	17	x	426	
2001	261	16	x	x	26	x	---	276	25	x	604	
2002	336	41	x	x	43	x	6	291	32	x	749	
2003	397	62	x	x	38	x	48	270	29	x	844	1949 ⁽²⁾
2004	430	61	x	x	43	x	37	247	88	x	906	
2005	492	160	x	x	38	x	83	278	69	x	1120	
2006	501	361	x	x	36	x	147	320	83	x	1448	
2007	516	763	x	x	0	x	60	53	161	x	1553	

Fonte: AESBUC (2008); AFTEBI (2008); ENTA (2008); FORESP (2008); FORINO (2008); NOVOTECNA (2009)

(1) Fonte: Coelho (1997)

(2) Fonte: Coelho (2003)

(a) Deixou de ter actividade, dando lugar à ATEC - Associação de Formação para a Indústria, no âmbito do MTSS

(b) Deixou de ter actividade em 2003

x - valor não disponível

Em termos de áreas de estudo, para as Escolas de que possuímos dados (Quadro 4.23), a sua análise permite constatar que nestas cinco Escolas os formandos se concentram na sua larga maioria em duas áreas de estudo: Informática e Engenharia e técnicas afins.

Quadro 4.24 - Evolução do número de formandos inscritos em cinco Escolas Tecnológicas (AFTEBI, ENTA, FORESP, FORINO e NOVOTECNA), por área de estudo

Áreas de Estudo	2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007	
	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%
Artes	8	2,3%	8	1,9%	13	2,9%	10	2,1%	---	---	---	---	---	---
Ciências Empresariais	126	36,7%	119	28,8%	112	25,1%	98	20,6%	150	23,9%	175	18,5%	44	4,2%
Ciências Físicas	13	3,8%	20	4,8%	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Informática	---	---	22	5,3%	19	4,3%	65	13,7%	136	21,7%	346	36,5%	441	42,5%
Engenharia e técnicas afins	196	57,1%	224	54,2%	279	62,4%	278	58,4%	271	43,2%	359	37,9%	371	35,8%
Indústrias transformadoras	---	---	20	4,8%	24	5,4%	25	5,3%	41	6,5%	40	4,2%	73	7,0%
Serviços de Segurança	---	---	---	---	---	---	---	---	30	4,8%	27	2,9%	108	10,4%
Total	343	100,0%	413	100,0%	447	100,0%	476	100,0%	628	100,0%	947	100,0%	1037	100,0%

Fonte: AFTEBI (2008); ENTA (2008); FORESP (2008); FORINO (2008); NOVOTECNA (2009)

Em relação ao número de diplomados por estas Escolas, no quadro subsequente apresenta-se uma síntese dos dados que foi possível recolher. O seu estudo permite constatar um crescimento no número de diplomados, em particular nos últimos anos considerados. Adicionalmente, comparando o número de formandos inscritos, apresentado no quadro 4.23 com o número de diplomados apresentado no quadro seguinte, verifica-se que existe um número elevado de formandos que não obtêm o DET.

Quadro 4.25 - Evolução do número de diplomados por Escola Tecnológica tuteladas pelo MEI

Ano	AESBUC	AFTEBI	AFTEM	ANFEI ^(a)	ENTA	ESTER	FORESP	FORINO	NOVOTECNA	TRIÁLOGO ^(b)	Sub-total	Total
1996 ⁽¹⁾	30	---	124	96	9	---	---	69	38	---	366	363 ⁽¹⁾
1997	x	x	x	x	15	x	x	32	23	x	70	
1998	x	x	x	x	9	x	x	35	23	x	67	
1999	x	17	x	x	12	x	x	39	6	x	74	
2000	x	22	x	x	10	x	x	34	15	x	81	
2001	x	18	x	x	7	x	x	33	20	x	78	931 ⁽³⁾
2002	x	0	x	x	8	x	x	38	27	x	73	
2003	x	13	x	x	17	x	x	50	26	x	106	
2004	x	38	x	x	23	x	6	41	78	x	186	
2005	x	57	x	x	52	x	30	82	66	x	287	838 ⁽³⁾
2006	178 ⁽²⁾	52	x	x	56	x	21	85	74	x	466	
2007	x	142	x	x	36	x	25	78	151	x	432	859 ⁽³⁾

Fonte: AFTEBI (2008); ENTA (2008); FORESP (2008); FORINO (2008); NOVOTECNA (2009)

(1) Fonte: Coelho (1997)

(2) Fonte: AESBUC (2008)

(3) Fonte: PRIME (2004;2007;2008)

(a) Deixou de ter actividade, dando lugar à ATEC - Associação de Formação para a Indústria, no âmbito do MTSS

(b) Deixou de ter actividade em 2003

x - valor não disponível

Nota: A FORESP e a AFTEBI indicaram-nos o número de diplomados por cada edição do CET. Assumi-se que os alunos terminam o CET 2 anos após o seu início.

A terminar, é de referir o enquadramento destas Escolas, fora dos Ministérios que tutelam a educação e a formação, a sua grande dependência de programas de incentivos à economia e, ainda, o facto de terem sido as primeiras instituições a ministrar CET.

4.11.4.1. Oferta e frequência de CET na FORINO

A FORINO – Associação para a Escola de Novas Tecnologias foi constituída em 22 de Fevereiro de 1991. No âmbito da sua actividade formativa promoveu CET em Lisboa (sede), Maia, Mangualde, Seia, S. Pedro do Sul e Viseu, tendo em 2008 concentrado a sua actividade em três locais: Lisboa, Maia e Viseu. Abrange as áreas de Telecomunicações e Redes, Sistemas de Informação, Energia e Automação e Organização e Gestão Industrial.

Em termos de actividade desenvolvida no âmbito dos CET, na primeira fase de implementação destes cursos era a ET com maior número de formandos e com maior volume de formação. De acordo com Coelho (1997), em 1996 a FORINO tinha 220 formandos de um total de 629, ou seja, cerca de 35%, sendo também a Escola com mais incentivos concedidos pelo Fundo Social Europeu (FSE). Esta situação altera-se com a entrada em vigor do terceiro quadro comunitário de apoio, face à diminuição progressiva de apoios comunitários na região de Lisboa e Vale do Tejo. Apesar disso, como vimos no quadro 4.22, no período entre 2000 e 2007 foi a terceira Escola com mais incentivos concedidos.

No quadro subsequente apresenta-se a evolução do número de formandos por género entre 2002 e 2007. A análise dos dados permite verificar que após uma diminuição nos primeiros anos considerados, o número de formandos inscritos em CET aumenta em 2005 e 2006, ano em que atinge o valor máximo. No ano seguinte (2007) dá-se uma redução muito significativa no número de inscritos, que se fica a dever em larga medida ao término em 2006 do terceiro quadro comunitário de apoio. De referir ainda, que nos anos considerados os formandos do sexo masculino representam quase sempre mais de $\frac{3}{4}$ do total de formandos inscritos na FORINO.

Quadro 4.26 - Evolução do número de formandos inscritos em CET na FORINO entre 2002 e 2007, por género

Ano	Homens	%	Mulheres	%	Total
2002	224	77,0%	67	23,0%	291
2003	220	81,5%	50	18,5%	270
2004	207	83,8%	40	16,2%	247
2005	207	74,5%	71	25,5%	278
2006	246	76,9%	74	23,1%	320
2007	47	88,7%	6	11,3%	53

Fonte: FORINO (2008)

Segue-se no quadro seguinte a distribuição dos formandos inscritos em CET na FORINO pelas diversas áreas de estudo. A análise dos dados apresentados permite verificar que os cursos se concentram em três áreas de estudo, sendo a área mais relevante, nos dois últimos anos considerados, a de Informática.

Quadro 4.27 - Evolução do número de formandos inscritos em CET na FORINO entre 2002 e 2007, por área de estudo

Áreas de Estudo	2002		2003		2004		2005		2006		2007	
	N.º Inscritos	%	N.º Inscritos	%	N.º Inscritos	%	N.º Inscritos	%	N.º Inscritos	%	N.º Inscritos	%
Ciências empresariais	119	40,9%	112	41,5%	82	33,2%	112	40,3%	85	26,6%	14	26,4%
Informática	0	0,0%	0	0,0%	41	16,6%	65	23,4%	165	51,6%	21	39,6%
Engenharia e técnicas afins	172	59,1%	158	58,5%	124	50,2%	101	36,3%	70	21,9%	18	34,0%
Total	291	100,0%	270	100,0%	247	100,0%	278	100,0%	320	100,0%	53	100,0%

Fonte: FORINO (2008)

No quadro seguinte apresentam-se os diplomados por área de estudo na FORINO entre 2002 e 2007. Como se pode observar, o número de diplomados nos três primeiros anos considerados foi reduzido, tendo, no entanto, tido um incremento nos anos seguintes.

Em termos de áreas de estudo, nos anos considerados, a área com maior número de diplomados foi a Engenharia e técnicas afins, com 56,4% do total de diplomados. Segue-se a área de Ciências Empresarias com 27,0% do total de diplomados.

Quadro 4.28 – Evolução do número de diplomados em especialização tecnológica (DET) na FORINO, por área de estudo

Áreas de Estudo	2002		2003		2004		2005		2006		2007		Total 2002-2007	%
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%		
Ciências empresariais	18	47,4%	21	42,0%	15	36,6%	21	25,6%	12	14,1%	14	17,9%	101	27,0%
Informática	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	20	23,5%	42	53,8%	62	16,6%
Engenharia e técnicas afins	20	52,6%	29	58,0%	26	63,4%	61	74,4%	53	62,4%	22	28,2%	211	56,4%
Total	38	100,0%	50	100,0%	41	100,0%	82	100,0%	85	100,0%	78	100,0%	374	100,0%

Fonte: FORINO (2008)

De notar ainda que, que o número de diplomados da FORINO neste período corresponde a cerca de 16% do total de diplomados indicado pelo programa PRIME (2628), entre 2000 e 2007 (PRIME, 2008, p. 226).

4.11.5. Síntese da oferta e frequência de CET em Portugal

No decorrer deste sub-capítulo é apresentada uma síntese dos dados relativos aos CET ministrados em instituições tuteladas pelos ME, MCTES e MTSS. No que se refere aos dados relativos às instituições tuteladas pelo MEI, atendendo a que os dados disponíveis são muito escassos e só se referem a cerca de metade das ET, optou-se por não os incluir nos quadros apresentados neste subcapítulo.

De notar ainda que os dados estatísticos relativos ao MTSS, previamente apresentados neste capítulo, estão organizados por ano civil e por Direcção Regional do IEFP, pelo que se optou por fazer duas correspondências: a primeira entre ano civil e ano lectivo, tendo-se considerado que o ano civil de 2001 correspondia ao ano lectivo de 2001/2002 e assim sucessivamente para os anos seguintes; a segunda, entre as Direcções Regionais e as Regiões NUT II, uma vez que têm designações idênticas e âmbitos geográficos semelhantes. Assim sendo, embora nos quadros e gráficos apresentados de seguida a informação seja sempre apresentada por anos lectivos e por regiões NUT II, os dados de origem relativos ao MTSS são relativos a anos civis e a Direcções Regionais do IEFP.

No quadro e gráfico seguintes pode-se observar a evolução do número de formandos inscritos em instituições tuteladas pelos três Ministérios considerados (ME, MCTES e MTSS). A análise dos dados apresentados permite verificar que ao longo do período

considerado, após um crescimento acentuado até 2004/2005 do número global de formandos inscritos verificou-se uma redução no ano seguinte (2005/2006), voltando a registar um crescimento nos anos seguintes, sendo de realçar o grande incremento registado de 2006/2007 para 2007/2008, o qual se fica a dever quase exclusivamente aos formandos inscritos no MCTES. Efectivamente, no âmbito deste Ministério, apesar da oferta ser bastante mais recente, verifica-se um crescimento muito rápido do número de formandos, passando num espaço de quatro anos de 294 para 4811 formandos inscritos.

Relativamente aos formandos inscritos no ME verifica-se que, após um crescimento rápido entre 2002/2003 e 2004/2005, o seu número baixou muito no ano seguinte, deixando de figurar nas estatísticas nos anos subsequentes, o que se fica a dever em grande parte ao facto de estes cursos terem deixado de ser financiados pelo PRODEP a partir de 2006. Já no que se refere ao MTSS, verifica-se um crescimento contínuo do número de formandos, embora este seja mais acentuado nos primeiros anos considerados.

Globalmente e tendo em conta também os dados disponíveis relativos às ET tuteladas pelo MEI (subcapítulo 4.11.4), conclui-se que no último ano considerado (2007/2008), o Ministério com mais formandos inscritos era o MCTES seguido do MEI.

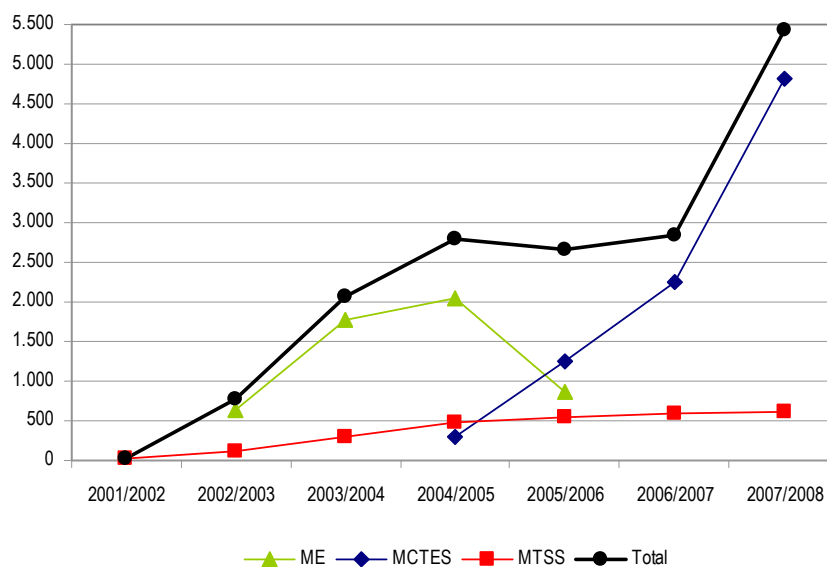
Quadro 4.29 - Evolução do número de formandos inscritos em CET nas instituições tuteladas pelos ME, MCTES e MTSS

Ano	ME	MCTES	MTSS	Total
2001/2002	---	---	24	24
2002/2003	638	---	124	762
2003/2004	1767	---	305	2072
2004/2005	2040	294	466	2800
2005/2006	860	1259	536	2655
2006/2007	---	2253	596	2849
2007/2008	---	4811	614	5425

Fonte: GIASE (2007abcd); GPEARl (2007;2008a); OCES (2006c;2007c); IEFp (2007;2008a);

x - valor não disponível

Gráfico 4.3 - Evolução do número de formandos inscritos em CET nas instituições tuteladas pelos ME, MCTES e MTSS



No quadro seguinte apresenta-se a distribuição do número de formandos inscritos em instituições de formação tuteladas pelos três Ministérios considerados, nas diferentes regiões NUT II, ao longo dos anos lectivos em análise.

Verifica-se que a região Centro é a única região que apresenta um crescimento contínuo no número de formandos inscritos ao longo do período considerado, representando, no ano lectivo de 2007/2008, 45,2% dos formandos inscritos em Portugal neste tipo de formação. Tal situação fica-se a dever às instituições tuteladas pelo MCTES localizadas nesta região e, em particular, ao Instituto Politécnico de Leiria e à Universidade de Aveiro que tinham neste ano lectivo, respectivamente 1131 e 840 formandos inscritos em CET. No seu conjunto estas duas instituições representam cerca de 36% do total de formandos inscritos nos três Ministérios considerados.

Pelo contrário, as regiões Norte e Lisboa e Vale do Tejo, após um crescimento acentuado do número de formandos nos primeiros anos considerados, registam a partir do ano lectivo de 2005/2006 uma diminuição acentuada no número de formandos inscritos até ao ano lectivo de 2007/2008, ano em que se registou um grande crescimento no número de formandos. Relativamente às restantes regiões, o número de formandos inscritos é bastante reduzido, sendo residual na Região

Autónoma dos Açores e nulo na Região Autónoma da Madeira.

Quadro 4.30 - Evolução do número de formandos inscritos em CET nas instituições tuteladas pelos ME, MCTES e MTSS, por região

NUT I e II	2001/2002 ⁽¹⁾		2002/2003 ⁽²⁾		2003/2004 ⁽²⁾		2004/2005		2005/2006		2006/2007 ⁽³⁾		2007/2008 ⁽³⁾	
	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%
Norte	---	---	316	41,5%	802	38,7%	1047	37,4%	578	21,8%	459	16,1%	977	18,0%
Centro	---	---	90	11,8%	524	25,3%	687	24,5%	1171	44,1%	1628	57,1%	2454	45,2%
Lisboa e Vale do Tejo	24	100,0%	264	34,6%	500	24,1%	807	28,8%	776	29,2%	639	22,4%	1438	26,5%
Alentejo	---	---	52	6,8%	113	5,5%	89	3,2%	74	2,8%	123	4,3%	361	6,7%
Algarve	---	---	40	5,2%	133	6,4%	170	6,1%	28	1,1%	---	---	167	3,1%
Continente	24	100,0%	762	100,0%	2072	100,0%	2800	100,0%	2627	98,9%	2849	100,0%	5397	99,5%
R. A. dos Açores	---	---	---	---	---	---	---	---	28	1,1%	---	---	28	0,5%
R. A. da Madeira	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Portugal	24	100,0%	762	100,0%	2072	100,0%	2800	100,0%	2655	100,0%	2849	100,0%	5425	100,0%

Fonte: GIASE (2007abcd); GPEARl (2007:2008a); OCES (2006c:2007c); IEFP (2007:2008a)

⁽¹⁾ Inclui apenas dados relativos ao MTSS.

⁽²⁾ Inclui apenas dados relativos ao ME e MTSS.

⁽³⁾ Inclui apenas dados relativos ao MCTES e MTSS.

O quadro seguinte apresenta a evolução do número de formandos inscritos em CET ministrados em instituições tuteladas pelo ME, MCTES e MTSS em função das respectivas áreas de estudo.

Ao longo dos anos considerados, destaca-se a área de Informática, a qual representa no último ano considerado (2007/2008) cerca de 1/5 (21,2%) dos formandos inscritos. Seguem-se as áreas de Ciências Empresariais e Engenharia e técnicas afins com, respectivamente 18,2% e 17,5% dos formandos inscritos em 2007/2008.

Em termos evolutivos, é também de realçar a área de estudos das Artes, na qual está incluído o Design, com um crescimento contínuo no período considerado. Pelo contrário, a área de Arquitectura e Construção, após um crescimento nos primeiros anos, registou uma diminuição acentuada nos anos lectivos de 2005/2006 e 2006/2007, justificada pelo facto de neste período a formação nesta área ser promovida sobretudo por escolas profissionais tuteladas pelo ME e estas terem deixado de serem financiadas para a realização deste tipo de formação, voltando a registar um crescimento significativo em 2007/2008, por via da oferta das IES.

Quadro 4.31 - Evolução do número de formandos inscritos em CET nas instituições tuteladas pelos ME, MCTES e MTSS, por área de estudo

Área de Estudo	2001/2002 ⁽¹⁾		2002/2003 ⁽²⁾		2003/2004 ⁽²⁾		2004/2005		2005/2006		2006/2007 ⁽³⁾		2007/2008 ⁽³⁾	
	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%	N.º Insc.	%
Artes	0	0,0%	15	2,0%	26	1,3%	159	5,7%	247	9,3%	372	13,1%	406	7,5%
Informação e jornalismo	---	---	---	---	28	1,4%	55	2,0%	55	2,1%	36	1,3%	---	---
Ciências empresariais	---	---	96	12,6%	316	15,3%	454	16,2%	273	10,3%	363	12,7%	987	18,2%
Ciências da vida	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	20	0,7%	33	0,6%
Ciências físicas	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	83	1,5%
Informática	24	100,0%	300	39,4%	697	33,6%	918	32,8%	746	28,1%	862	30,3%	1151	21,2%
Engenharia e técnicas afins	0	0,0%	42	5,5%	305	14,7%	442	15,8%	806	30,4%	594	20,8%	950	17,5%
Indústrias transformadoras	---	---	0	0,0%	12	0,6%	46	1,6%	53	2,0%	153	5,4%	366	6,7%
Arquitectura e construção	---	---	249	32,7%	380	18,3%	417	14,9%	268	10,1%	77	2,7%	543	10,0%
Agricultura, sylvicultura e pescas	---	---	---	---	---	---	---	---	22	0,8%	69	2,4%	110	2,0%
Ciências veterinárias	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	42	0,8%
Saúde	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	44	0,8%
Serviços sociais	---	---	---	---	34	1,6%	79	2,8%	77	2,9%	159	5,6%	121	2,2%
Serviços pessoais	---	---	60	7,9%	186	9,0%	215	7,7%	90	3,4%	129	4,5%	442	8,1%
Protecção do ambiente	---	---	---	---	---	---	15	0,5%	18	0,7%	15	0,5%	129	2,4%
Serviços de segurança	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	18	0,3%
Desconhecido ou não espec.	---	---	---	---	88	4,2%	---	---	---	---	---	---	---	---
Total	24	100,0%	762	100,0%	2072	100,0%	2800	100,0%	2655	100,0%	2849	100,0%	5425	100,0%

Fonte: GIASE (2007abcd); GPEAR1 (2007:2008a); OCES (2006c;2007c); IEFP (2007:2008a)

⁽¹⁾ Inclui apenas dados relativos ao MTSS.

⁽²⁾ Inclui apenas dados relativos ao ME e MTSS.

⁽³⁾ Inclui apenas dados relativos ao MCTES e MTSS.

Em relação ao número global de DET obtidos entre 2001/2002 e 2007/2008, no quadro seguinte apresentam-se os valores relativamente às instituições tuteladas pelo ME, MCTES, MTSS e MEI.

Face aos dados disponíveis, o maior número de diplomados no período considerado provém das ET tuteladas pelo MEI, seguindo-se o MCTES e o ME. No entanto, importa referir que os dados relativos ao número de diplomados das instituições tuteladas por estes dois Ministérios (MCTES e ME) estão incompletos, faltando, no caso do MCTES, o ano lectivo de 2007/08, e, no caso do ME, os anos lectivos de 2004/2005 e 2005/2006, pelo que o número de diplomados apresentado é inferior ao seu valor efectivo.

Quadro 4.32 - Evolução do número de diplomados em CET nas instituições tuteladas pelos ME, MCTES, MTSS e MEI

Ano	ME ⁽¹⁾	MCTES ⁽²⁾	MTSS ⁽³⁾	MEI ⁽⁴⁾
2001/2002	---	---	---	
2002/2003	423	---	x	931
2003/2004	681	---	x	
2004/2005	x	---	80	
2005/2006	x	233	193	838
2006/2007	---	878	177	
2007/2008	---	x	288	859
Total	1104	1111	738	2628

x - valor não disponível

(1) Fonte: GIASE (2007ef)

(2) Fonte: GPEARL (2008c); OCES (2007e)

(3) Fonte: IEFP (2008b)

(4) Fonte: PRIME (2004;2007;2008)

4.12. CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

Os CET são uma modalidade especial de formação profissional que permite aos seus formandos atingir um duplo objectivo. Por um lado, permite-lhes actualizar e obter novas competências, através de formação eminentemente prática e orientada para o mercado de trabalho e, por outro, constituem uma via de acesso alternativa ao ensino superior, a qual é particularmente relevante para quem está há muito tempo fora do sistema de ensino e formação.

O enquadramento legal dos CET desde a sua criação, em 1990, sofreu alterações múltiplas. Praticamente tudo mudou nestes cursos, desde as condições de acesso à sua estrutura, duração e nível de qualificação profissional que concedem, incluindo o prosseguimento de estudos e as instituições de formação. Apesar disso, há três orientações que se mantiveram ao longo do tempo: o seu carácter profissionalizante e a ligação às actividades práticas em situação real de trabalho; a sua característica de formação pós-secundária não superior; e a preocupação com o prosseguimento de estudos.

Apesar das sucessivas alterações legislativas, a frequência dos CET foi durante muitos anos bastante reduzida. Só com a revisão da LBSE, em 2005, e com a

publicação do Decreto-Lei n.º 88/2006 é que se começou a registar uma maior oferta deste tipo de cursos.

Em resultado destas últimas alterações legislativas, os CET passam a estar organizados de acordo com alguns dos instrumentos do Processo de Bolonha, nomeadamente adoptando o sistema de créditos ECTS, o que facilita a creditação da formação realizada no CET num curso superior, e o SD. Adicionalmente, passa também a ser possível a avaliação e creditação de conhecimentos e competências obtidas, quer dentro do sistema formal de ensino, quer fora dele, incluindo a possibilidade da atribuição do DET exclusivamente por esta via.

Neste âmbito, importa destacar o papel que as IES públicas passaram a ter neste tipo de formação. De um papel eminentemente passivo, desempenhado sobretudo ao nível do prosseguimento de estudos, passam para um papel activo na criação e promoção de CET. Para esta mudança de atitude muito contribuíram as alterações legislativas, em particular, as condições para prosseguimento de estudos superiores e a definição da forma de financiamento destes cursos. Pode ainda ter contribuído para esta mudança de atitude a diminuição de candidatos ao ensino superior registada durante alguns anos no concurso nacional de acesso, o que motivou as IES a procurarem novos públicos.

Em resultado do novo enquadramento legal, a oferta e a frequência de CET em IES aumentou de forma muito significativa, em particular no ano lectivo de 2007/2008. Apesar disso, a frequência de CET em Portugal é ainda reduzida em termos do número de formandos inscritos. Adicionalmente, verifica-se uma forte concentração de formandos nalgumas áreas de estudo. Em termos de distribuição geográfica, a região Centro, apesar de ser apenas a terceira região em termos de população (ver gráfico 1.1), é aquela que regista o maior número de formandos inscritos.

O facto de os CET poderem ser promovidos por um leque de instituições bastante diversificado, tuteladas por quatro Ministérios diferentes, não levou inicialmente à sua rápida expansão, como transpareceu nos dados apresentados, sendo notória a não articulação da oferta destes cursos entre os diferentes Ministérios, bem patente no facto das estatísticas existentes não considerarem os CET promovidos pelas instituições tuteladas pelo MTSS e MEI.

No entanto, actualmente, face ao novo enquadramento legislativo, o número de CET registados por IES sofreu um forte incremento nos últimos anos, tendo-se verificado, embora com menor escala, uma situação idêntica ao nível das autorizações de funcionamento, no caso das instituições de formação não superior. Constatou-se a criação e autorização de muitos CET, sem que seja notória a articulação destes cursos ao nível da designação e da oferta.

Adicionalmente, a grande dependência do financiamento proveniente dos sucessivos quadros comunitários de apoio, em particular, nos CET promovidos por instituições tuteladas pelo ME, MTSS e MEI, condicionou fortemente a oferta destes cursos e, no caso do ME, determinou mesmo a suspensão da oferta de CET.

Em termos gerais, comparando o número de inscritos no ano lectivo 2006/2007 em CET (2849), nas instituições tuteladas pelos três Ministérios para as quais há dados conhecidos, com o número de alunos inscritos no mesmo ano lectivo nos ensinos secundário (356.711) e superior (366.729), apresentados no capítulo 1 (quadro 1.5), concluímos ser ainda reduzido o peso deste tipo de formação no contexto do ensino e formação em Portugal. No entanto, o rápido crescimento do número de formandos inscritos que se registou no ano seguinte nas IES, a par do grande número de CET registados e autorizados (ver Quadros 4.1 e 4.2, respectivamente) podem levar a que esta situação se altere de forma significativa nos próximos anos.

Por outro lado, se analisarmos o nível de educação da população portuguesa residente em 2001 com idades compreendidas entre os 18 e os 64 anos (capítulo 1 - quadro 1.7) e, em particular, a parte da população que reúne os requisitos habilitacionais necessários para se candidatar à frequência de um CET, nomeadamente os que têm apenas o ensino secundário, completo (659.896) ou incompleto (498.953), ou que têm o ensino superior (bacharelato e licenciatura) incompleto (86.004), fica bem patente o potencial de crescimento da procura deste tipo de formação e o papel que esta pode desempenhar na qualificação da população adulta e na aprendizagem ao longo da vida.

Relativamente às áreas de estudo, com excepção das instituições tuteladas pelo MCTES, que apresentam uma oferta mais equilibrada e diversificada, as instituições tuteladas pelo ME, MTSS e MEI apresentam uma grande concentração de cursos e

formandos em apenas algumas áreas de estudo.

Em termos geográficos, a região Centro, embora seja apenas a terceira região em termos do número de habitantes, apresenta, em 2007/2008, o maior número de formandos inscritos em CET. De salientar, no entanto, que a grande relevância da região Centro neste tipo de formação se deve, em larga medida, ao facto de aqui se localizarem as duas instituições (Universidade de Aveiro e Instituto Politécnico de Leiria) que foram pioneiras na oferta deste tipo de formação no âmbito do MCTES.

Já no que se refere ao número de formandos que obtiveram um DET, entre os anos lectivos de 2001/2002 e 2007/2008 contabilizaram-se 5581 diplomados, valor que é inferior ao real uma vez que ainda não estão disponíveis a totalidade dos dados relativos aos ME, MCTES e MTSS no período considerado. Neste âmbito, importa referir que o facto dos dados estatísticos existentes serem muito escassos não permite retirar qualquer conclusão geral sobre a taxa de sucesso.

A terminar, conforme já referido, o enquadramento legislativo dos CET condicionou fortemente a expansão da sua oferta, a que se juntaram as questões e incertezas relacionadas com o seu financiamento. Com as alterações legislativas de 2005 e 2006, e a consequente relevância que por esta via é atribuída às IES públicas, torna-se expectável, face ao número de cursos registados (Quadro 4.1) e à evolução registada nos últimos anos lectivos, que a frequência de CET nestas instituições conheça uma forte expansão nos próximos anos.

5. OS CET E OS SEUS DIPLOMADOS (IPL E FORINO)

Neste capítulo, em concreto, damos continuidade ao trabalho iniciado no capítulo 4, através do desenvolvimento dos estudos de caso em duas instituições que ministram CET: o IPL e a FORINO. Os critérios utilizados na selecção das duas instituições foram descritos no capítulo 2 (ver ponto 2.3.4.). No capítulo 4, nos pontos 4.11.2.1. (IPL) e 4.11.4.1. (FORINO), incluímos a análise da oferta e frequência de CET nas duas instituições.

Deste modo, neste capítulo iremos estudar alguns aspectos relacionados com diplomados que frequentaram os CET em duas instituições distintas, uma de ensino superior – o IPL – e uma outra de ensino não superior – a FORINO –, e conhecer em detalhe a sua opinião sobre estes cursos. Procuramos desta forma estudar o contributo dos CET para a aquisição de novos conhecimentos e competências, para a empregabilidade e para a continuação de estudos superiores.

Procedemos à análise em separado dos dois casos. Fazemos uma breve descrição e enquadramento de cada uma das instituições, seguindo-se o tratamento e análise da informação recolhida a partir do inquérito por questionário aplicado aos diplomados em CET em cada uma das instituições estudadas, nos anos de 2006 e 2007.

Para cada uma das instituições foi efectuada a análise descritiva dos dados através da análise de frequências, complementada, sempre que considerado relevante, por medidas de localização. Adicionalmente, procedemos ao cruzamento das variáveis consideradas mais relevantes recorrendo a tabelas de contingência para avaliar em que medida o padrão de respostas observado pode ser relacionado. Para tal, o teste estatístico do Qui-Quadrado é a técnica adequada para averiguar se as frequências observadas na amostra, nas categorias que resultaram da manipulação das variáveis, diferem significativamente das frequências teoricamente esperadas na população para essas mesmas categorias. De facto, o cálculo do Qui-Quadrado da associação testa a hipótese nula de independência, relativamente a uma outra alternativa, segundo a qual as variáveis estão relacionadas.

Realizada a análise dos dados, procedemos à comparação e síntese dos resultados obtidos nos dois casos, destacando-se as semelhanças e as diferenças entre ambos.

A terminar o capítulo, apresentam-se os resultados das entrevistas efectuadas a responsáveis de empresas e instituições, fazendo a sua confrontação com os resultados alcançados a partir dos inquéritos por questionário. Adicionalmente, procurámos obter informação complementar de modo a ampliar a opinião sobre a efectividade da formação pós-secundária não superior para a qualificação e aprendizagem ao longo da vida da população portuguesa.

5.1. INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

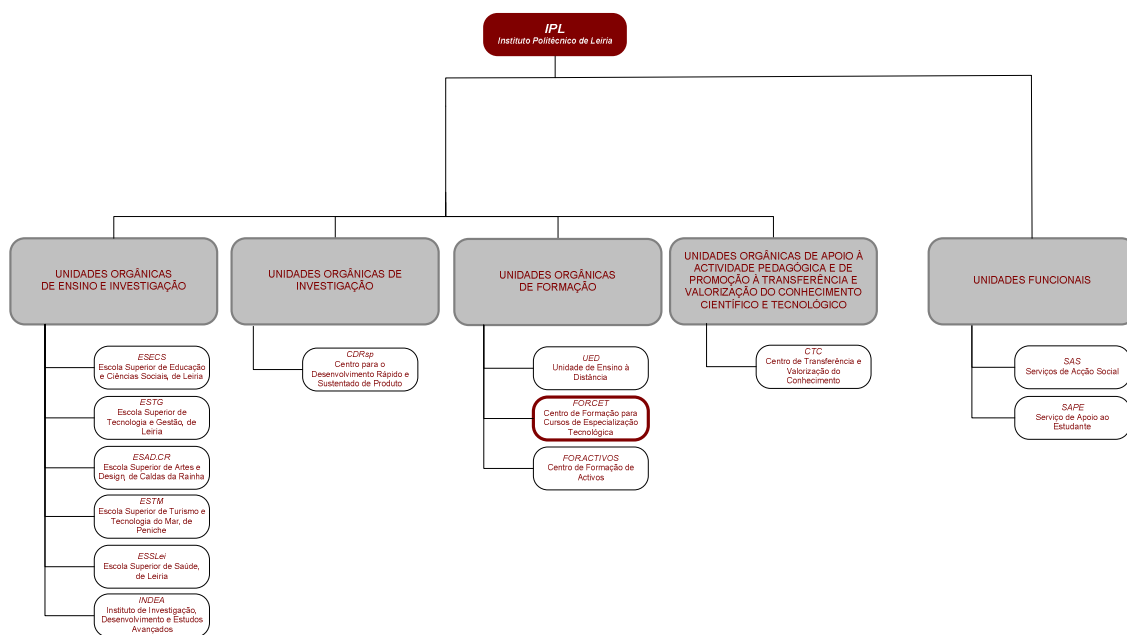
O Instituto Politécnico de Leiria (IPL) foi criado em 1980, através do Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de Agosto. No entanto, só sete anos mais tarde, em Abril de 1987, inicia a sua actividade, com a nomeação da primeira Comissão Instaladora, e integrando a então Escola Superior de Educação de Leiria, actual Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Mais tarde, foram criadas três Escolas Superiores: Tecnologia e Gestão, em Leiria, Artes e Design¹⁴⁰, em Caldas da Rainha, Turismo e Tecnologia do Mar¹⁴¹, em Peniche, e integrada a de Enfermagem, actual Escola Superior de Saúde de Leiria.

Para além destas cinco Escolas Superiores, o IPL integra, como unidades orgânicas, o Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados (INDEA), o Centro de Transferência e Valorização do Conhecimento (CTC), o Centro de Desenvolvimento Rápido e Sustentado de Produto (CDRsp) e três unidades de formação: a Unidade de Ensino a Distância (UED); o Centro de Formação para Cursos de Especialização Tecnológica (FOR.CET) e o Centro de Formação de Activos (FOR.ACTIVOS). Complementarmente, dispõe de duas unidades funcionais – os Serviços de Acção Social (SAS) e o Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE). Na figura seguinte pode-se observar a estrutura orgânica do IPL.

¹⁴⁰ A designação inicial era Escola Superior de Arte e Design.

¹⁴¹ A designação inicial era Escola Superior de Tecnologia do Mar.

Figura 5.1 – Estrutura orgânica do IPL



Fonte: IPL (2008)

De acordo com o artigo 1.º dos seus Estatutos, o IPL é uma “*instituição de ensino superior de direito público, ao serviço da sociedade, destinada à produção e difusão do conhecimento, criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência, da tecnologia e das artes, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental*”, sendo dotada de “*autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar*” (IPL, 2008, p. 32180).

A oferta formativa do IPL compreende a formação de 1.º ciclo (licenciaturas), de 2.º ciclo (mestrados), pós-graduada e de especialização não conferente de grau académico, pós-secundária não superior (CET), e a contínua, abrangendo quase todas as áreas do conhecimento. No âmbito das suas atribuições desenvolve também actividades de investigação, de transferência e valorização do conhecimento científico e tecnológico, de prestação de serviços à comunidade e de cooperação em áreas de extensão educativa, cultural e técnica.

Efectuada uma breve caracterização do IPL, importa agora focar a análise numa das suas áreas de intervenção: a formação pós-secundária não superior ou, de forma mais concreta, os CET. Conforme já referido no capítulo 4, o enquadramento legislativo e regulamentar da formação pós-secundária sofreu alterações múltiplas (ver figura 4.1).

A partir de 2002, com a publicação da Portaria n.º 392/2002, de 12 de Abril, passa a ser possível às IES ministrarem CET. É na sequência desta alteração legislativa e de um contrato-programa celebrado com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em 31 de Março de 2004, que o IPL passa a intervir nesta área de formação, tendo sido o primeiro instituto politécnico a ministrar CET.

Em Maio de 2004, criou o Centro de Formação para Cursos de Especialização Tecnológica (FOR.CET), ao qual compete, de acordo com a alínea b) do n.º 2 do artigo 10.º dos Estatutos do IPL, *“promover a formação no âmbito dos níveis de ensino pós-secundários não superiores, a formação destinada a promover o acesso de adultos ao ensino superior e a articulação da cooperação com outras instituições que ministrem formação pós-secundária não superior”* (IPL, 2008, p. 32182).

A actividade desta unidade orgânica em termos de oferta e frequência de cursos foi descrita e analisada de forma pormenorizada anteriormente (ver ponto 4.11.2.1), pelo que neste subcapítulo, após este enquadramento, iremos centrar o nosso estudo na análise da informação obtida a partir do inquérito por questionário enviado a todos os diplomados do IPL/FOR.CET até 31 de Dezembro de 2007, correspondendo aos diplomados dos dois primeiros anos lectivos dos CET ministrados nesta instituição.

5.1.1. Inquérito – Resultados da Análise Descritiva dos Dados

No quadro seguinte apresentam-se alguns elementos que permitem caracterizar a percentagem de respostas obtidas no inquérito por questionário. Como se pode verificar, a percentagem global de respostas obtidas foi de 53,9%, tendo-se obtido a maior percentagem de respostas no CET de Desenvolvimento de Produtos Multimédia (83,3%) e a menor no CET de Documentação e Informação (43,2%).

Quadro 5.1 – Comparação entre o número de diplomados em CET inquiridos e o número de respostas obtidas, por CET e por género

Áreas de Estudo	Curso		Homens	Mulheres	Total
Artes	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	N.º de inquiridos	10	2	12
		N.º de respostas	8	2	10
		%	80,0%	100,0%	83,3%
Informação e Jornalismo	Documentação e Informação	N.º de inquiridos	1	36	37
		N.º de respostas	0	16	16
		%	0,0%	44,4%	43,2%
Ciências empresariais	Aplicações Informáticas de Gestão	N.º de inquiridos	13	14	27
		N.º de respostas	4	9	13
		%	30,8%	64,3%	48,1%
	Organização e Planificação do Trabalho	N.º de inquiridos	6	4	10
		N.º de respostas	3	4	7
		%	50,0%	100,0%	70,0%
Engenharia e técnicas afins	Desenho e Projecto de Construções Mecânicas / Fabricação Automática	N.º de inquiridos	14	1	15
		N.º de respostas	10	1	11
		%	71,4%	100,0%	73,3%
	Gestão de Redes	N.º de inquiridos	27	3	30
N.º de respostas		12	3	15	
%	44,4%	100,0%	50,0%		
Indústrias transformadoras	Qualidade Alimentar	N.º de inquiridos	4	7	11
		N.º de respostas	2	5	7
		%	50,0%	71,4%	63,6%
Serviços sociais	Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário	N.º de inquiridos	4	50	54
		N.º de respostas	1	28	29
		%	25,0%	56,0%	53,7%
Serviços pessoais	Gestão de Animação Turística	N.º de inquiridos	1	7	8
		N.º de respostas	0	4	4
		%	0,0%	57,1%	50,0%
	Técnicas e Gestão Hoteleira	N.º de inquiridos	9	19	28
		N.º de respostas	3	10	13
%	33,3%	52,6%	46,4%		
TOTAL		N.º de inquiridos	89	143	232
		N.º de respostas	43	82	125
		%	48,3%	57,3%	53,9%

Ao longo deste subcapítulo é apresentada a análise descritiva dos dados relativos às variáveis mais relevantes do questionário, seguindo a mesma sequência das questões do questionário. No anexo 6 são apresentados os quadros complementares que serviram de fonte de informação para a elaboração dos gráficos e de complemento para a análise efectuada.

Atendendo a que as variáveis em presença são todas discretas, sendo medidas por escalas nominais e ordinais, a análise descritiva dos dados irá consistir na análise de frequências, complementada, sempre que seja considerado relevante, por medidas de localização, nomeadamente com a Moda.

5.1.1.1. Dados Pessoais

De seguida, apresenta-se a análise descritiva relativamente aos dados mais relevantes obtidos para as questões colocadas na primeira secção do questionário intitulada “Dados Pessoais”.

Assim, no que se refere ao grupo etário dos diplomados que responderam a esta questão, verifica-se que mais de metade (62,6%) tem menos de 30 anos, e entre estes verifica-se uma forte incidência dos diplomados com idades compreendidas entre os 24 e os 29 anos. É também de destacar o número de diplomados com 40 ou mais anos, que representam 17,8% dos inquiridos que indicaram o grupo etário em que se integravam. De salientar ainda, o facto de 77,2% destes inquiridos terem idade igual ou superior a 24 anos.

Quadro 5.2 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Idade”

	Grupo etário	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	20 - 23 anos	28	22,4	22,8	22,8
	24 - 29 anos	49	39,2	39,8	62,6
	30 - 39 anos	24	19,2	19,5	82,1
	40 - 49 anos	19	15,2	15,4	97,6
	> 50 anos	3	2,4	2,4	100,0
Total		123	98,4	100,0	
Missing	System	2	1,6		
Total		125	100,0		

Relativamente ao género dos diplomados que responderam ao inquérito, verifica-se que o número de inquiridos do sexo feminino é bastante superior aos do sexo masculino, como se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 5.3 – Distribuição das frequências relativamente ao género

	Sexo	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Masculino	43	34,4	34,4	34,4
	Feminino	82	65,6	65,6	100,0
Total		125	100,0		

Em relação aos concelhos de residência dos diplomados que responderam ao inquérito, verifica-se uma forte dispersão nos seus locais de residência. O concelho de Leiria (23,9%) é o que apresenta o maior número de inquiridos residentes, seguindo-se os concelhos da Nazaré (12,8%) e Alcobaça (10,1%), encontrando-se os restantes distribuídos por um numeroso conjunto de concelhos, como se pode observar no anexo 6.

Em relação à questão “Mudou de residência para frequentar o CET?”, verifica-se que só uma pequena parte (14,0%) mudou de residência, como se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 5.4 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Mudou de residência para frequentar o CET?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sim	17	13,6	14,0	14,0
	Não	104	83,2	86,0	100,0
Total		121	96,8	100,0	
Missing	System	4	3,2		
Total		125	100,0		

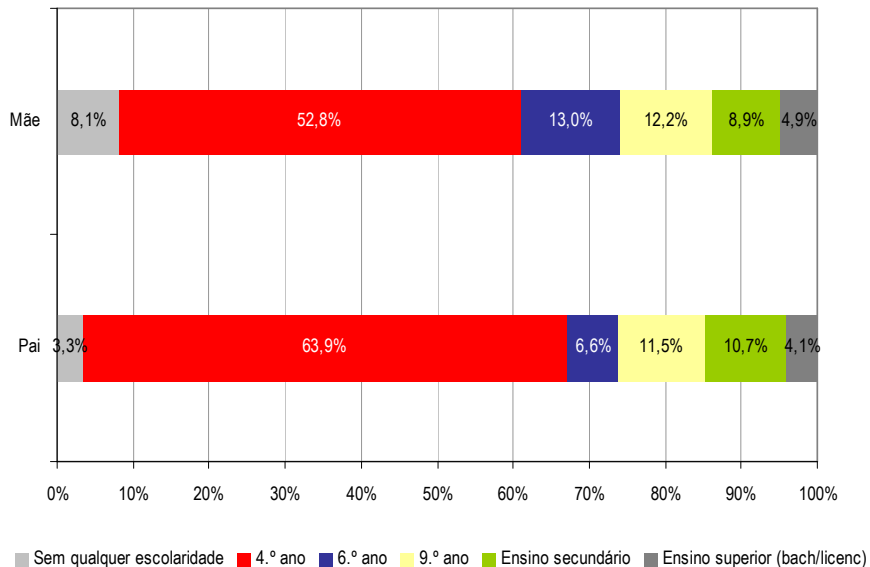
No quadro seguinte apresenta-se a Moda relativamente ao “Nível de escolaridade dos pais” dos inquiridos. Verifica-se que não há diferenças no valor obtido entre Pai e Mãe. O maior número de observações (Moda) verifica-se na categoria 2, correspondente ao actual 4º ano de escolaridade.

Quadro 5.5 – Medida de localização estatística (Moda) da questão “Nível de escolaridade dos pais”

		Nível de escolaridade	
		Pai	Mãe
N	Valid	122	123
	Missing	3	2
Mode		2	2

Apesar do valor da Moda não apresentar diferenças, a análise do gráfico subsequente permite constatar que o “Nível de escolaridade” da Mãe apresenta algumas diferenças relativamente ao Pai, sobretudo nas três categorias correspondentes aos níveis de menor escolaridade. Particularmente significativo é o facto de 67,2% dos pais e 61,0% das mães terem quatro ou menos anos de escolaridade, sendo extremamente baixa a percentagem de pais e mães que têm o ensino secundário ou superior, 14,8% e 13,5% respectivamente. Estes dados constituem uma evidência do que se referiu no primeiro capítulo aquando da análise dos indicadores educacionais da população portuguesa.

Gráfico 5.1 - Comparação entre a distribuição percentual das frequências relativamente à questão “Nível de escolaridade dos pais”



5.1.1.2. Percurso Escolar

Seguidamente, apresenta-se a análise descritiva relativamente aos dados obtidos às questões colocadas na segunda secção do questionário intitulada “Percurso Escolar”.

Assim, no que se refere à questão “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?” verifica-se que a maioria (57,6%) dos inquiridos que responderam ao inquérito já tinha reprovado antes de ingressar no CET, conforme se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 5.6 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sim	72	57,6	57,6	57,6
	Não	53	42,4	42,4	100,0
Total		125	100,0	100,0	

Relativamente aos que indicaram ter reprovado, o quadro de frequências seguinte permite verificar que o maior número de reprovações ocorreu no ensino secundário, verificando-se que seis dos inquiridos referiram ter reprovado em ambas as situações consideradas.

Quadro 5.7 – Distribuição das frequências relativamente às questões “Reprovou até ao 9º ano de escolaridade?” e “Reprovou no ensino secundário ou profissional?”

	Reprovou até ao 9.º ano de escolaridade		Reprovou no ensino secundário ou profissional	
	Count	%	Count	%
Sim	38	52,8	40	55,6
Não	34	47,2	32	44,4
Total	72	100,0	72	100,0

No que respeita ao tipo de estabelecimento de ensino frequentado, como se pode observar no quadro subsequente, a maioria das respostas dos inquiridos (58,1%) refere a frequência de Escolas Secundárias Públicas, seguindo-se as Escolas Profissionais ou Tecnológicas com 33,1%.

Quadro 5.8 – Distribuição das frequências relativamente à questão “No Ensino Secundário, que tipo de estabelecimento frequentou?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Escola secundária pública	72	57,6	58,1	58,1
	Colégio/Escola privada	11	8,8	8,9	66,9
	Escola profissional ou tecnológica	41	32,8	33,1	100,0
Total		124	99,2	100,0	
Missing	System	1	0,8		
Total		125	100,0		

Quanto à questão “Que habilitações escolares possuía antes de ingressar no CET?”, verifica-se que 85,4% dos inquiridos que responderam à questão tinham o 12º ano de escolaridade, enquanto 11,4% dos inquiridos refere ter ingressado com o ensino secundário incompleto e experiência profissional comprovada na área do CET. De notar ainda, que a maioria dos inquiridos (61,0%) refere ter uma qualificação profissional de nível 3.

No quadro seguinte apresenta-se a distribuição das frequências obtidas, sendo de referir que foram registadas três observações nas categorias de resposta “Diploma de Especialização Tecnológica” e “Curso Superior”.

Quadro 5.9 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Que habilitações escolares possuía antes de ingressar no CET?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	12.º ano de escolaridade com qualificação profissional de nível 3	75	60,0	61,0	61,0
	12.º ano de escolaridade sem qualificação profissional de nível 3	30	24,0	24,4	85,4
	Ensino secundário incompleto e experiência profissional comprovada na área do CET	14	11,2	11,4	96,7
	Diploma de especialização tecnológica	1	0,8	0,8	97,6
	Curso superior	2	1,6	1,6	99,2
	Outra	1	0,8	0,8	100,0
Total		123	98,4	100,0	
Missing	System	2	1,6		
Total		125	100,0		

Quando inquiridos sobre se antes de ingressar no CET “Já se tinha candidatado ao Ensino Superior público?”, a maioria das respostas (68,0%) é negativa, como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 5.10 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Já se tinha candidatado ao Ensino Superior Público” antes de ingressar no CET

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sim	40	32,0	32,0	32,0
	Não	85	68,0	68,0	100,0
Total		125	100,0	100,0	

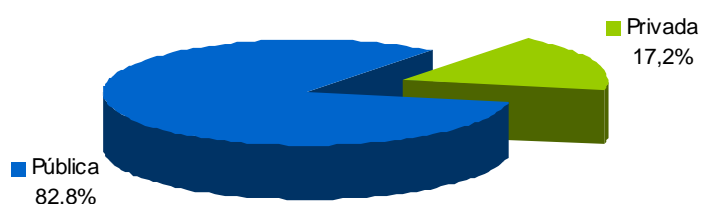
Relativamente à questão “Já tinha estado inscrito num curso superior?” antes do ingresso no CET, a grande maioria das respostas (76,4%) é negativa, como se pode aferir no quadro seguinte.

Quadro 5.11 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Já tinha estado inscrito num curso superior?” antes de ingressar no CET

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sim	29	23,2	23,6	23,6
	Não	94	75,2	76,4	100,0
Total		123	98,4	100,0	
Missing	System	2	1,6		
Total		125	100,0		

Quanto à natureza, pública ou privada, da instituição de ensino superior em que estiveram inscritos, no gráfico subsequente pode-se observar que 82,8% dos inquiridos refere que estiveram inscritos em instituições públicas.

Gráfico 5.2 - Distribuição percentual dos formandos que indicaram já ter frequentado um curso superior em instituições públicas e privadas, antes de ingressar no CET



No que se refere à questão “Candidatou-se à frequência de um curso superior após a conclusão do CET?”, a maioria das respostas (57,6%) é afirmativa, conforme os dados abaixo indicados.

Quadro 5.12 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Candidatou-se à frequência de um curso superior após a conclusão do CET?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sim	72	57,6	57,6	57,6
	Não	53	42,4	42,4	100,0
Total		125	100,0	100,0	

Analisando as respostas afirmativas, a esmagadora maioria (95,8%) respondeu que ingressou no curso superior pretendido. Quanto às respostas negativas, constata-se que apenas 22,6% dos inquiridos refere pretender candidatar-se a um curso superior no ano seguinte, enquanto dos restantes, 65,0% afirma pretender fazê-lo posteriormente.

5.1.1.3. Percurso Profissional

Apresenta-se de seguida a análise descritiva relativamente aos dados obtidos às questões colocadas na terceira secção do questionário intitulada “Percurso Profissional”.

Assim, no que se refere à questão “Antes da frequência do CET qual era sua situação profissional?”, observa-se que mais de dois terços (71,2%) dos inquiridos que responderam a esta questão referem que exerciam uma actividade profissional, enquanto que, dos restantes, 17,6% referem ser estudantes a tempo inteiro e 10,4% referem estar desempregados.

Quadro 5.13 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Estudante a tempo inteiro	22	17,6	17,7	17,7
	Desempregado	13	10,4	10,5	28,2
	Tinha uma actividade profissional	89	71,2	71,8	100,0
Total		124	99,2	100,0	
Missing	System	1	0,8		
Total		125	100,0		

De salientar ainda que entre os que referiram exercer uma actividade profissional, 95,5% indicou que a exercia a tempo inteiro.

Quanto ao tipo de vínculo laboral nessa actividade, cerca de metade indica possuir um “contrato individual de trabalho por tempo indeterminado”, seguindo-se, com cerca de um terço das respostas, os que indicam possuir “um contrato individual de trabalho a termo certo”.

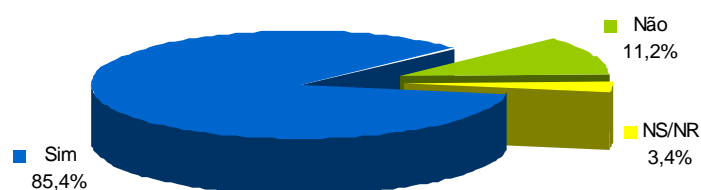
O próximo quadro permite verificar que mais de metade dos inquiridos (57,3%) que indicaram exercer uma actividade profissional, referem que essa actividade está directamente relacionada com o CET realizado, enquanto que 28,1% refere estar algo relacionada e 14,6% referem não existir qualquer relação.

Quadro 5.14 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Qual a relação dessa actividade profissional com o CET em que se inscreveu?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Actividade directamente relacionada com o curso	51	57,3	57,3	57,3
	Actividade algo relacionada com o curso	25	28,1	28,1	85,4
	Actividade nada relacionada com o curso	13	14,6	14,6	100,0
Total		89	100,0	100,0	

A análise do gráfico subsequente permite verificar que 85,4% dos inquiridos que indicaram ter uma actividade profissional antes do ingresso no CET manteve essa actividade durante a realização do curso.

Gráfico 5.3 - Formandos com actividade profissional que indicaram ter mantido essa actividade durante a frequência do CET



Analisando agora a actividade exercida após a conclusão do CET, os dados contidos no quadro seguinte indicam que mais de metade (57,4%) das respostas dos inquiridos referem a categoria “Permaneceu no mesmo emprego”, seguindo-se as categorias “Ficou no desemprego” (11,5%), “Arranjou emprego na área do CET” e “Optou por estudar a tempo inteiro”, ambas com 9,0% das respostas.

Quadro 5.15 – Distribuição das frequências relativamente à variável “Actividade exercida após a conclusão do CET”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Permaneceu no mesmo emprego	70	56,0	57,4	57,4
	Mudou de emprego	7	5,6	5,7	63,1
	Arranjou emprego na área do CET	11	8,8	9,0	72,1
	Arranjou emprego numa área não relacionada com o CET	7	5,6	5,7	77,9
	Ficou no desemprego	14	11,2	11,5	89,3
	Optou por estudar a tempo inteiro	11	8,8	9,0	98,4
	Outra	2	1,6	1,6	100,0
	Total		122	97,6	100,0
Missing	System	3	2,4		
Total		125	100,0		

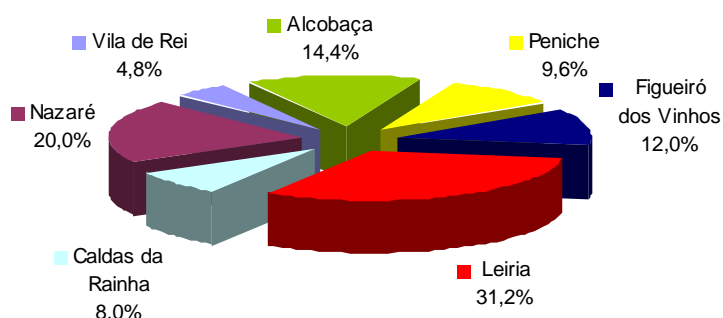
5.1.1.4. Opinião sobre os CET

De seguida apresenta-se a análise descritiva relativamente aos dados obtidos nas questões colocadas na quarta secção do questionário intitulada “Opinião sobre o CET”.

Os resultados permitem aferir que os inquiridos que responderam ao questionário frequentaram maioritariamente o CET na área de estudos de Serviços Sociais (22,6%), seguindo-se a área de Engenharia e técnicas afins (21,7%).

Relativamente aos locais de frequência, o gráfico subsequente demonstra que cerca de um terço frequentou o CET em Leiria, seguindo-se a Nazaré e Alcobaça com 20,0% e 14,4%, respectivamente.

Gráfico 5.4 - Localidades de frequência do CET



Questão “Como teve conhecimento do CET?”

Relativamente à questão “Como teve conhecimento do CET?”, como se pode observar no quadro seguinte, os “Amigos e/ou familiares” foram o aspecto mais referido (44,4%) pelos inquiridos que responderam, seguindo-se a “Internet” (25,8%), os “Cartazes/Folhetos” (12,1%) e os “Jornais” (9,7%).

Quadro 5.16 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Como teve conhecimento do CET?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Amigos e/ou familiares	55	44,0	44,4	44,4
	Internet	32	25,6	25,8	70,2
	Cartazes/Folhetos	15	12,0	12,1	82,3
	Jornais	12	9,6	9,7	92,0
	Outra	9	7,2	7,3	99,3
	Rádio	1	0,8	0,8	100,0
Total		124	99,2	100,0	
Missing	System	1	0,8		
Total		125	100,0		

Questão “O que o levou a optar por este CET?”

Sobre a questão “O que o levou a optar por este CET?”, foi solicitado aos inquiridos que seleccionassem as três opções que considerassem mais importantes entre dez possíveis.

Como se pode observar no quadro seguinte, a opção que registou maior número de observações (61) foi “Pretendia aprofundar conhecimentos numa área específica”, seguindo-se “Pretendia obter novas competências necessárias à actividade profissional” (55) e duas outras opções, que registaram o mesmo número de observações (49): “Trabalhava na área do curso” e “Permite o acesso a um curso superior”.

No extremo oposto, as opções “Foi uma escolha muito influenciada pelos pais/amigos/familiares” e “Não consegui entrar num curso superior” são indicadas apenas por dois e três inquiridos, respectivamente.

Quadro 5.17 – Distribuição das frequências relativamente às três opções mais importantes na frequência do CET

Opções de resposta	Frequência	%
Pretendia aprofundar conhecimentos numa área específica	61	18,8
Pretendia obter novas competências necessárias à actividade profissional	55	16,9
Trabalhava na área do curso	49	15,1
Permite o acesso a um curso superior	49	15,1
Pretendia obter novas competências que permitissem o acesso a outra actividade profissional	34	10,5
Integrava-se numa área profissional que gostava de desenvolver no futuro	34	10,5
Localização geográfica do CET próximo da área de residência	34	10,5
Outra	4	1,2
Não consegui entrar num curso superior	3	0,9
Foi uma escolha muito influenciada pelos pais/amigos/familiares	2	0,6
Total	325	100,0

Questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas”

Na questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas”, foi solicitado aos inquiridos que classificassem com “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Não concordo nem discordo”, “Concordo” e “Concordo Totalmente”, os seguintes sete itens: “Plano curricular bem estruturado”, “Formação prática equilibrada e com utilidade”, “Aplicação no estágio dos conhecimentos adquiridos no CET”, “Boas condições dos espaços físicos, em particular dos laboratoriais”, “Director(a) de curso prestou o apoio adequado”, “Formadores bem preparados” e “Formadores com experiência na área do CET”.

Analisando as respostas dos inquiridos ao item “Plano curricular bem estruturado”, constantes no próximo quadro, dos inquiridos que responderam, mais de metade (57,4%) refere “Concordo” (45,1%) ou “Concordo totalmente” (12,3%), enquanto cerca de um quinto (20,5%) refere “Discordo” (16,4%) ou “Discordo totalmente” (4,1%), e 22,1% refere “Não concordo nem discordo”.

Quadro 5.18 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Plano curricular bem estruturado”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo totalmente	5	4,0	4,1	4,1
	Discordo	20	16,0	16,4	20,5
	Não concordo nem discordo	27	21,6	22,1	42,6
	Concordo	55	44,0	45,1	87,7
	Concordo totalmente	15	12,0	12,3	100,0
Total		122	97,6	100,0	
Missing	System	3	2,4		
Total		125	100,0		

Em relação ao item “Formação prática equilibrada e com utilidade”, dos inquiridos que responderam a esta questão, mais de dois terços (70,0%) refere “Concordo” (51,7%) ou “Concordo totalmente” (18,3%), enquanto que 13,3% refere “Discordo” (8,3%) ou “Discordo totalmente” (5,0%), e 16,7% refere “Não concordo nem discordo”.

Quadro 5.19 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Formação prática equilibrada e com utilidade”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo totalmente	6	4,8	5,0	5,0
	Discordo	10	8,0	8,3	13,3
	Não concordo nem discordo	20	16,0	16,7	30,0
	Concordo	62	49,6	51,7	81,7
	Concordo totalmente	22	17,6	18,3	100,0
Total		120	96,0	100,0	
Missing	System	5	4,0		
Total		125	100,0		

Quanto ao item “Aplicação no estágio dos conhecimentos adquiridos no CET”, dos inquiridos que responderam, dois terços (66,7%) refere “Concordo” (46,7%) ou “Concordo totalmente” (20,0%), enquanto que 12,5% refere “Discordo” (7,5%) ou “Discordo totalmente” (5,0%), e 20,8% refere “Não concordo nem discordo”.

Quadro 5.20 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Aplicação no estágio dos conhecimentos adquiridos no CET”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo totalmente	6	4,8	5,0	5,0
	Discordo	9	7,2	7,5	12,5
	Não concordo nem discordo	25	20,0	20,8	33,3
	Concordo	56	44,8	46,7	80,0
	Concordo totalmente	24	19,2	20,0	100,0
Total		120	96,0	100,0	
Missing	System	5	4,0		
Total		125	100,0		

Dos inquiridos que responderam no questionário ao item “Boas condições dos espaços físicos, em particular dos laboratoriais”, cerca de dois terços (67,0%) refere “Concordo” (48,8%) ou “Concordo totalmente” (18,2%), enquanto que 11,6% refere “Discordo” (9,9%) ou “Discordo totalmente” (1,7%), e 21,5% refere “Não concordo nem discordo”.

Quadro 5.21 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Boas condições dos espaços físicos, em particular dos laboratoriais”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo totalmente	2	1,6	1,7	1,7
	Discordo	12	9,6	9,9	11,6
	Não concordo nem discordo	26	20,8	21,5	33,1
	Concordo	59	47,2	48,8	81,8
	Concordo totalmente	22	17,6	18,2	100,0
Total		121	96,8	100,0	
Missing	System	4	3,2		
Total		125	100,0		

Sobre o item “Director(a) de curso prestou o apoio adequado”, como se pode observar no quadro seguinte, dos inquiridos que responderam, mais de metade (57,8%) refere “Concordo” (31,4%) ou “Concordo totalmente” (26,4%), enquanto que 19,0% refere “Discordo” (11,6%) ou “Discordo totalmente” (7,4%), e 23,1% refere “Não concordo nem discordo”.

Quadro 5.22 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Director(a) de curso prestou o apoio adequado”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo totalmente	9	7,2	7,4	7,4
	Discordo	14	11,2	11,6	19,0
	Não concordo nem discordo	28	22,4	23,1	42,1
	Concordo	38	30,4	31,4	73,6
	Concordo totalmente	32	25,6	26,4	100,0
Total		121	96,8	100,0	
Missing	System	4	3,2		
Total		125	100,0		

Já no que se refere ao penúltimo item “Formadores bem preparados”, 78,9% dos inquiridos que responderam a esta questão refere “Concordo” (50,4%) ou “Concordo totalmente” (28,5%), enquanto que 7,3% refere que “Discordo” (6,5%) ou “Discordo totalmente” (0,8%), e 13,8% refere “Não concordo nem discordo”.

Quadro 5.23 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Formadores bem preparados”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo totalmente	1	0,8	0,8	0,8
	Discordo	8	6,4	6,5	7,3
	Não concordo nem discordo	17	13,6	13,8	21,1
	Concordo	62	49,6	50,4	71,5
	Concordo totalmente	35	28,0	28,5	100,0
Total		123	98,4	100,0	
Missing	System	2	1,6		
Total		125	100,0		

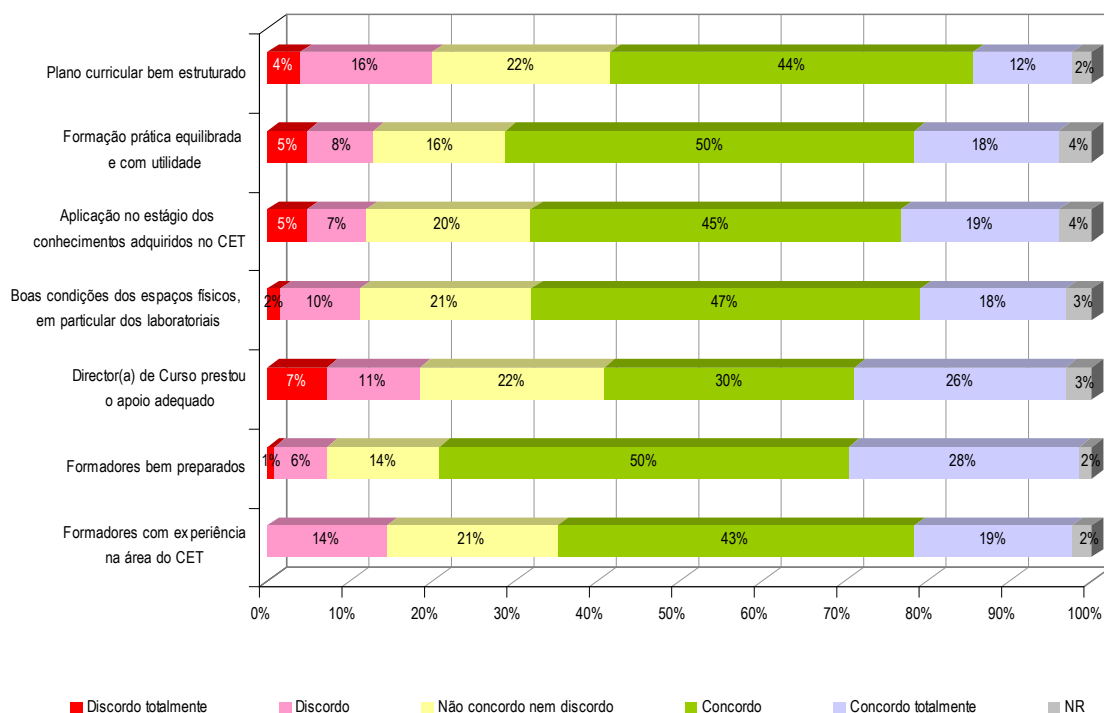
Relativamente ao último item “Formadores com experiência na área do CET”, dos inquiridos que responderam a esta questão, quase dois terços (64,0%) refere “Concordo” (44,3%) ou “Concordo totalmente” (19,7%), enquanto que 14,8% refere “Discordo” e 21,3% refere “Não concordo nem discordo”, não tendo existido nenhum inquirido que referisse “Discordo totalmente”.

Quadro 5.24 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Formadores com experiência na área do CET”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo	18	14,4	14,8	14,8
	Não concordo nem discordo	26	20,8	21,3	36,1
	Concordo	54	43,2	44,3	80,3
	Concordo totalmente	24	19,2	19,7	100,0
Total		122	97,6	100,0	
Missing	System	3	2,4		
Total		125	100,0		

No gráfico seguinte pode-se observar de forma gráfica a distribuição das frequências para cada um dos sete itens considerados na questão em análise.

Gráfico 5.5 - Distribuição percentual das frequências das respostas dos itens considerados na análise da questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas”



Para finalizar a análise à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas”, no quadro seguinte apresenta-se a medida de localização estatística (Moda) relativamente aos sete itens considerados na análise desta questão, verificando-se que não há diferenças entre os itens considerados, sendo sempre a categoria 4 (Concordo) a que apresenta o maior número de observações.

Quadro 5.25 – Medida de localização estatística (Moda) dos itens considerados na análise da questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas”

		Plano curricular bem estruturado	Formação prática equilibrada e com utilidade	Aplicação no estágio dos conhecimentos adquiridos no CET	Boas condições dos espaços físicos, em particular dos laboratoriais	Director(a) de Curso prestou o apoio adequado	Formadores bem preparados	Formadores com experiência na área do CET
N	Valid	122	120	120	121	121	123	122
	Missing	3	5	5	4	4	2	3
Moda a)		4	4	4	4	4	4	4

a) Os valores indicados têm a seguinte correspondência:

1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

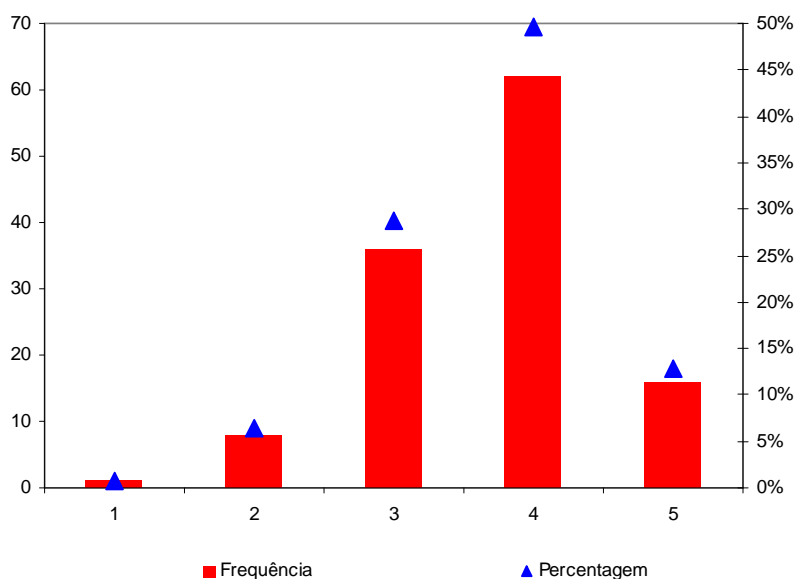
A análise do gráfico e dos quadros apresentados relativos à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” permite verificar que, globalmente, a maioria dos inquiridos que responderam à questão indicaram “Concordo” ou “Concordo Totalmente” em todos os itens considerados. O item mais valorado (“Concordo” e “Concordo Totalmente”) foi “Formadores bem preparados”, seguindo-se os itens “Formação prática equilibrada e com utilidade” e “Aplicação no estágio dos conhecimentos adquiridos no CET”. Pelo contrário, os itens “Director(a) de curso prestou o apoio adequado” e “Plano curricular bem estruturado” foram os aspectos que mereceram menos concordância entre os inquiridos.

Questão “Apreciação global sobre o funcionamento do CET”

No que diz respeito à questão “Apreciação global sobre o funcionamento do CET”, e tal como nos indica o gráfico abaixo, verifica-se que quase dois terços (63,4%) dos inquiridos que responderam atribuí as classificações 4 (50,4%) e 5 (13,0%). A classificação intermédia (3) regista 29,3% das observações, enquanto que a classificação 2 regista 6,5% das observações e a classificação mais baixa (1) regista 0,8% das observações.

Gráfico 5.6 - Distribuição da frequência das respostas à “Apreciação Global do Funcionamento do CET”

(1 – mínimo; 5 – máximo)



Questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”

Nos quadros e gráfico seguinte é feita a análise à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”, tendo sido solicitado aos inquiridos que classificassem entre 1 (Nada importante) e 5 (Muito importante) cinco itens: “Facilitou a integração no mercado de trabalho”, “Permitiu desenvolver novas competências”, “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos”, “Favoreceu a procura de emprego” e “Desenvolveu a capacidade de resolver problemas”.

Quando questionados sobre a forma como o curso “Facilitou a integração no mercado de trabalho”, 43,0% dos inquiridos que responderam referem que foi “Nada importante” (23,7%) ou “Pouco importante” (19,3%), enquanto que 29,8% referem que foi “Razoavelmente importante”, e 27,2% referem que foi “Importante” (21,9%) ou “Muito importante” (5,3%).

Quadro 5.26 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa” no que se refere ao item “Facilitou a integração no mercado de trabalho”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Nada Importante	27	21,6	23,7	23,7
	Pouco Importante	22	17,6	19,3	43,0
	Razoavelmente Importante	34	27,2	29,8	72,8
	Importante	25	20,0	21,9	94,7
	Muito Importante	6	4,8	5,3	100,0
Total		114	91,2	100,0	
Missing	System	11	8,8		
Total		125	100,0		

Atendendo ao item “Permitiu desenvolver novas competências”, verifica-se que, dos inquiridos que responderam a esta questão, quase dois terços (64,2%) referem que foi “Importante” (36,6%) ou “Muito importante” (27,6%), enquanto que 26,8% referem que foi “Razoavelmente importante”, e 8,9% que foi “Pouco importante” (6,5%) ou “Nada importante” (2,4%).

Quadro 5.27 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa” no que se refere ao item “Permitiu desenvolver novas competências”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Nada Importante	3	2,4	2,4	2,4
	Pouco Importante	8	6,4	6,5	8,9
	Razoavelmente Importante	33	26,4	26,8	35,8
	Importante	45	36,0	36,6	72,4
	Muito Importante	34	27,2	27,6	100,0
Total		123	98,4	100,0	
Missing	System	2	1,6		
Total		125	100,0		

Relativamente à análise do item “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos”, 78,0% dos inquiridos referem que foi “Importante” (38,2%) ou “Muito importante” (39,8%), enquanto que 17,9% referem que foi “Razoavelmente importante”, e 4,1% referem ter sido “Pouco importante” (2,4%) ou “Nada importante” (1,6%).

Quadro 5.28 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa” no que se refere ao item “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Nada Importante	2	1,6	1,6	1,6
	Pouco Importante	3	2,4	2,4	4,1
	Razoavelmente Importante	22	17,6	17,9	22,0
	Importante	47	37,6	38,2	60,2
	Muito Importante	49	39,2	39,8	100,0
Total		123	98,4	100,0	
Missing	System	2	1,6		
Total		125	100,0		

No que respeita ao item “Favoreceu a procura de emprego”, 41,1% dos inquiridos que responderam referem que foi “Nada importante” (23,2%) ou “Pouco importante” (17,9%), enquanto que 28,6% referem que foi “Razoavelmente importante”, e 30,3% referem que foi “Importante” (23,2%) ou “Muito importante” (7,1%).

Quadro 5.29 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa” no que se refere ao item “Favoreceu a procura de emprego”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Nada Importante	26	20,8	23,2	23,2
	Pouco Importante	20	16,0	17,9	41,1
	Razoavelmente Importante	32	25,6	28,6	69,6
	Importante	26	20,8	23,2	92,9
	Muito Importante	8	6,4	7,1	100,0
Total		112	89,6	100,0	
Missing	System	13	10,4		
Total		125	100,0		

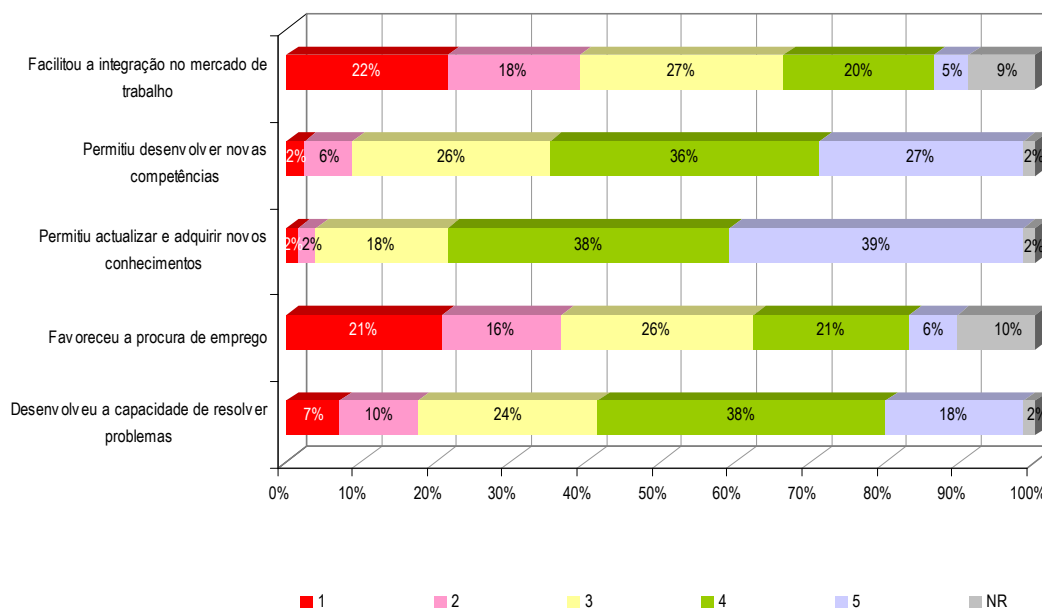
Quanto ao último item considerado, “Desenvolveu a capacidade de resolver problemas”, verifica-se que mais de metade (57,7%) dos inquiridos que responderam referem que foi “Importante” (39,0%) ou “Muito importante” (18,7%), enquanto que 24,4% referem que foi “Razoavelmente importante”, e 17,9% que foi “Pouco importante” (10,6%) ou “Nada importante” (7,3%).

Quadro 5.30 – Distribuição percentual das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa” no que se refere ao item “Desenvolveu a capacidade de resolver problemas”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Nada Importante	9	7,2	7,3	7,3
	Pouco Importante	13	10,4	10,6	17,9
	Razoavelmente Importante	30	24,0	24,4	42,3
	Importante	48	38,4	39,0	81,3
	Muito Importante	23	18,4	18,7	100,0
Total		123	98,4	100,0	
Missing	System	2	1,6		
Total		125	100,0		

No gráfico seguinte pode-se observar de forma gráfica a distribuição percentual das frequências para cada um dos cinco itens considerados na questão em análise.

Gráfico 5.7 - Distribuição percentual da frequência das respostas aos diferentes itens da questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”
(1 – Nada importante a 5 – Muito importante; NR – Não respondeu)



Para finalizar a análise à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”, no quadro seguinte apresenta-se a medida de localização estatística (Moda) relativamente aos itens considerados.

Verifica-se que a Moda apresenta valores bastante distintos com o valor 3 (valor intermédio) nos itens “Facilitou a integração no mercado de trabalho” e “Favoreceu a procura de emprego”, o valor 4 (importante) nos itens “Permitiu desenvolver novas competências” e “Desenvolveu a capacidade para resolver problemas”, e o valor 5 (muito importante) no item “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos”.

Quadro 5.31 – Medida de localização estatística (Moda) relativa à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”

		Facilitou a integração no mercado de trabalho	Permitiu desenvolver novas competências	Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos	Favoreceu a procura de emprego	Permitiu desenvolver a capacidade de resolver problemas
N	Valid	114	123	123	112	123
	Missing	11	2	2	13	2
Mode a)		3	4	5	3	4

a) Os valores indicados têm a seguinte correspondência:

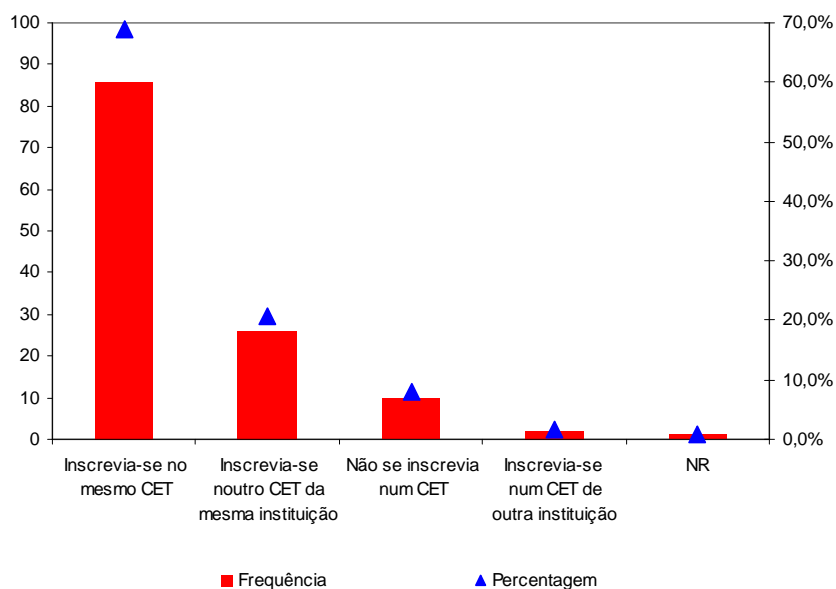
1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Razoavelmente importante; 4 - Importante; 5 - Muito importante.

A análise do gráfico e dos quadros apresentados permite concluir que o aspecto mais valorizado pelos diplomados em CET do IPL que responderam à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”, foi a actualização e aquisição de novos conhecimentos, seguindo-se os aspectos relacionados com o desenvolvimento de novas competências e a resolução de problemas. Pelo contrário, os aspectos relacionados com a empregabilidade, são os menos valorizados, o que poderá estar relacionado com o facto de 71,2% dos inquiridos terem já uma actividade profissional no início do curso, como vimos anteriormente no Quadro 5.13.

Questão “Se voltasse atrás, o que fazia?”

Quando inquiridos sobre “Se voltasse atrás, o que fazia?”, verifica-se que mais de dois terços (69,4%) indicou “Inscrevia-se no mesmo CET” e 21,0% indicou “Inscrevia-se noutra CET da mesma instituição”, enquanto que 8,1% indicaram “Não se inscrevia num CET”.

Gráfico 5.8 - Distribuição da frequência das respostas à questão “Se voltasse atrás, o que fazia?”



Questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”

De seguida é analisada a classificação obtida por cada um dos cinco itens considerados para a questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”, definidos do seguinte modo: “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho”, “Preparam para o desempenho de uma profissão”, “São uma via alternativa para entrar num curso superior”, “São uma alternativa para quem não consegue ter notas para entrar num curso superior” e “São um meio para actualizar e obter novos conhecimentos”. Foi solicitado aos inquiridos que classificassem cada item com “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Não concordo nem discordo”, “Concordo” ou “Concordo Totalmente”.

Relativamente ao item “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho”, verifica-se que, dos inquiridos que responderam, cerca de três quartos (74,8%) referem “Concordo” (63,4%) ou “Concordo totalmente” (11,4%), enquanto que 19,5% referem “Não concordo nem discordo”, e 5,7% referem “Discordo”, não se registando nenhuma observação na categoria “Discordo totalmente”.

Quadro 5.32 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo	7	5,6	5,7	5,7
	Não concordo nem discordo	24	19,2	19,5	25,2
	Concordo	78	62,4	63,4	88,6
	Concordo totalmente	14	11,2	11,4	100,0
Total		123	98,4	100,0	
Missing	System	2	1,6		
Total		125	100,0		

Considerando o item “Preparam para o desempenho de uma profissão”, dos inquiridos que responderam ao questionário, cerca de três quartos (74,6%) referem “Concordo” (57,4%) ou “Concordo totalmente” (17,2%), enquanto que 17,2% referem “Não concordo nem discordo”, e 8,2% referem “Discordo”, não se registando nenhuma observação na categoria “Discordo totalmente”.

Quadro 5.33 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “Preparam para o desempenho de uma profissão”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo	10	8,0	8,2	8,2
	Não concordo nem discordo	21	16,8	17,2	25,4
	Concordo	70	56,0	57,4	82,8
	Concordo totalmente	21	16,8	17,2	100,0
Total		122	97,6	100,0	
Missing	System	3	2,4		
Total		125	100,0		

Atendendo agora ao item “São uma via alternativa para entrar num curso superior”, verifica-se que, dos inquiridos que responderam, 90,2% referem “Concordo totalmente” (45,5%) ou “Concordo” (44,7%), enquanto que 8,1% referem “Não concordo nem discordo”, e 1,6% referem “Discordo”, não se registando nenhuma observação na categoria “Discordo totalmente”.

Quadro 5.34 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “São uma via alternativa para entrar num curso superior”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo	2	1,6	1,6	1,6
	Não concordo nem discordo	10	8,0	8,1	9,8
	Concordo	55	44,0	44,7	54,5
	Concordo totalmente	56	44,8	45,5	100,0
Total		123	98,4	100,0	
Missing	System	2	1,6		
Total		125	100,0		

Em relação ao item “São uma alternativa para quem não consegue ter notas para entrar num curso superior”, constata-se que praticamente três quartos (74,1%) dos inquiridos que responderam referem “Concordo” (43,5%) ou “Concordo totalmente” (30,6%), enquanto que 15,3% referem “Não concordo nem discordo” e, pelo contrário, 10,5% referem “Discordo” (5,6%) ou “Discordo totalmente” (4,8%).

Quadro 5.35 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “São uma alternativa para quem não consegue ter notas para entrar num curso superior”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo totalmente	6	4,8	4,8	4,8
	Discordo	7	5,6	5,6	10,5
	Não concordo nem discordo	19	15,2	15,3	25,8
	Concordo	54	43,2	43,5	69,4
	Concordo totalmente	38	30,4	30,6	100,0
Total		124	99,2	100,0	
Missing	System	1	0,8		
Total		125	100,0		

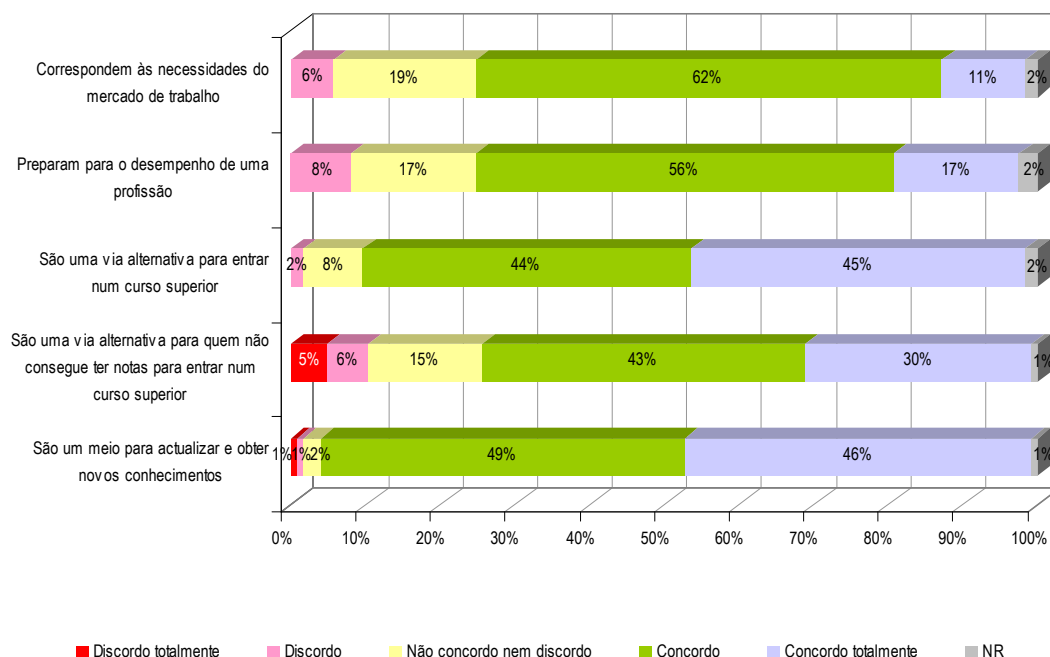
Sobre o último dos cinco itens considerados, “São um meio para actualizar e obter novos conhecimentos”, a quase totalidade (96,0%) dos inquiridos que respondeu refere “Concordo” (49,2%) ou “Concordo totalmente” (46,8%), enquanto que 2,4% refere “Discordo”, registando-se ainda uma observação nas categorias “Discordo” e “Discordo totalmente”.

Quadro 5.36 – Distribuição das frequências em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “São um meio para actualizar e obter novos conhecimentos”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo totalmente	1	0,8	0,8	0,8
	Discordo	1	0,8	0,8	1,6
	Não concordo nem discordo	3	2,4	2,4	4,0
	Concordo	61	48,8	49,2	53,2
	Concordo totalmente	58	46,4	46,8	100,0
Total		124	99,2	100,0	
Missing	System	1	0,8		
Total		125	100,0		

No gráfico seguinte pode-se observar de forma gráfica a distribuição das frequências para cada um dos cinco itens considerados na questão em análise.

Gráfico 5.9 - Distribuição percentual da frequência das respostas aos diferentes itens da questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”



Para finalizar, a análise à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”, no quadro seguinte apresenta-se a medida de localização estatística (Moda) relativamente aos itens considerados. Verifica-se que no item “São uma via alternativa para ingressar num curso superior”, o maior número de observações se verifica na categoria 5 (Concordo totalmente), enquanto que em todos os restantes itens se verifica na categoria 4 (Concordo).

Quadro 5.37 – Medida de localização estatística (Moda) relativa à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”

		Correspondem às necessidades do mercado de trabalho	Preparam para o desempenho de uma profissão	São uma via alternativa para entrar num curso superior	São uma via alternativa para quem não consegue ter notas para entrar num curso superior	São um meio para actualizar e obter novos conhecimentos
N	Valid	123	122	123	124	124
	Missing	2	3	2	1	1
Moda a)		4	4	5	4	4

a) Os valores indicados têm a seguinte correspondência:

1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

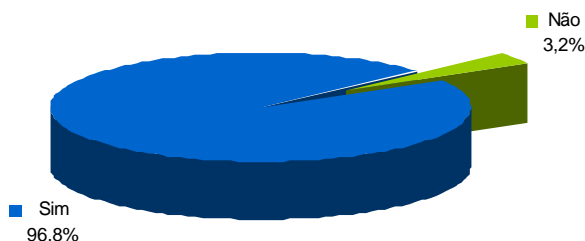
A análise dos quadros e gráfico anteriores, referentes à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”, permite verificar que os aspectos mais valorizados são a actualização e a obtenção de novos conhecimentos e o facto de serem uma via alternativa de acesso ao ensino superior.

De notar ainda que, ao contrário do que aconteceu com a questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”, em que os inquiridos valoraram pouco os itens relacionados com a empregabilidade, já nesta questão os itens “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Preparam para o desempenho de uma profissão” são valorizados de forma bastante positiva pelos inquiridos. Atendendo a que 71,2% dos inquiridos tem actividade profissional, as respostas obtidas para estes itens colocam também em evidência a mais-valia dos CET para os aspectos relacionados com a empregabilidade.

Questão “Recomendava a frequência de um CET a um amigo?”

Analisando agora a última questão colocada nesta quarta secção do questionário – “Recomendava a frequência de um CET a um amigo?” – verifica-se que a esmagadora maioria dos inquiridos responderam afirmativamente (96,8%), tal como se observa no gráfico seguinte.

Gráfico 5.10 - Distribuição percentual das respostas à questão “Recomendava a frequência de um CET a um amigo?”



Comentários e sugestões

O questionário terminava com uma última questão aberta e de resposta livre, para que os inquiridos pudessem apresentar comentários e sugestões sobre os CET. No caso dos inquiridos do IPL, dos 125 diplomados que responderam ao inquérito, 43 apresentaram comentários e sugestões.

No quadro seguinte apresenta-se um resumo relativamente a cada um destes aspectos. No que se refere aos comentários, optou-se por reproduzir *ipsis verbis* pequenos extractos dos comentários dos inquiridos. Já em relação às sugestões, optou-se por agrupar e resumir as diferentes sugestões formuladas num conjunto mais restrito de tópicos, uma vez que se verificavam muitas sugestões idênticas.

A análise dos comentários formulados pelos diplomados permite constatar que, a par da opinião bastante positiva acerca dos CET, existem comentários menos positivos, em particular junto dos diplomados do CET de Documentação e Informática¹⁴². Já no que se refere às sugestões, destacam-se as relacionadas com a actualização dos conteúdos, a melhor organização e articulação, quer ao nível do funcionamento dos cursos, quer ao nível do prosseguimento de estudos, a preocupação com a componente prática dos cursos e a divulgação dos mesmos.

Quadro 5.38 – Comentários e resumo das sugestões formuladas

Comentários	<ul style="list-style-type: none">- “<i>Os formadores não residentes mostraram (em minha opinião) um maior empenho e motivação...</i>” (diplomado de CET não especificado);- “<i>O CET foi útil em termos de ficar com uma equivalência de nível 4...</i>” (diplomado do CET de Desenvolvimento de Produtos Multimédia);- “<i>As matérias e os conteúdos deveriam ter sido de nível superior...</i>” (diplomado do CET de Documentação e Informação);- “<i>...não aprendi muito mais do que já sabia, não subi de categoria e não ganho mais por o ter frequentado</i>” (diplomado do CET de Documentação e Informação);- “<i>...não correspondeu às minhas expectativas, uma vez que não aprofundei os conhecimentos anteriormente adquiridos. ... No entanto, teve algumas disciplinas interessantes, onde aprendemos algo de novo...</i>” (diplomado do CET de Documentação e Informação);- “<i>...o CET deixa algo a desejar para quem tem poucos conhecimentos na área...</i>” (diplomado do CET de Documentação e Informação);
--------------------	---

(continua)

¹⁴² Trata-se de um CET que foi descontinuado e que o IPL deixou de ministrar a partir do ano lectivo de 2007/2008.

Quadro 5.39 – Comentários e resumo das sugestões formuladas (continuação)

<p>Comentários</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Os CET seriam uma mais valia se o currículo fosse mais adaptado às necessidades profissionais e o grupo de docentes fosse mais equilibrado” (diplomado do CET de Documentação e Informação); - “...deixaram entrar toda a gente! ... Foi produtivo para quem não sabia nada, para quem sabia foram revisões!” (diplomado do CET de Documentação e Informação); - “O tempo de estágio é muito tempo e sem ser remunerado não é de todo agradável” (diplomado do CET de Gestão de Redes); - “Fiquei muito satisfeita com o CET que frequentei.... Neste momento mudei de emprego, fiz uma nova candidatura num CET...” (diplomado do CET de Qualidade Alimentar); - “Continuem a desenvolver o bom trabalho efectuado até à data” (diplomado do CET de Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário); - “Deveria abranger ainda mais outros cursos” (diplomado do CET de Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário); - “...está tudo bem organizado e estruturado” (diplomado do CET de Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário); - “Faltou-me a parte prática” (diplomado do CET de Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário); - “... muito bom para quem quer prosseguir estudos superiores, agora para trabalhar na área temos poucas bases, mas claro que é uma mais valia” (diplomado do CET de Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário); - “Para quem pretende ingressar num curso superior da área do CET aconselho a frequentar” (diplomado do CET de Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário); - “São um excelente trampolim para aceder a um curso superior” (diplomado do CET de Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário); - “...uma vez que gostei bastante de frequentar o anterior curso, gostaria de voltar a frequentar outro...” (diplomado do CET de Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário); - “...em termos de refeições não havia muita escolha... Mas, de resto parece-me muito bem. Continuem” (diplomado do CET de Técnicas e Gestão Hoteleira); - “...revelou ser uma ótima preparação para o ensino superior e também para a entrada numa actividade profissional” (diplomado do CET de Técnicas e Gestão Hoteleira).
<p>Sugestões</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actualizar e alterar os conteúdos em permanência, acompanhando a evolução do mercado de trabalho; - Incrementar os conhecimentos que são ministrados, posicionando-os ao nível superior; - Melhor organização e coordenação entre os Directores de Curso e os formadores; - Rever os aspectos relacionados com o prosseguimento de estudos e com as creditações concedidas; - Maior e melhor componente prática de algumas disciplinas; - Rever a componente de formação em contexto de trabalho e equacionar a possibilidade da mesma ser remunerada; - Actualizar e utilizar softwares específicos a alguns cursos; - Desenvolver acções para divulgar os CET; - Diversificar a oferta de CET.

5.1.2. Inquérito – Resultados da Análise Inferencial dos Dados

Ao longo deste subcapítulo é apresentada a análise inferencial dos dados relativos às variáveis do questionário que se consideram mais relevantes para a problemática em estudo.

Atendendo a que as variáveis em estudo são todas de natureza qualitativa, iremos fazer a análise das mesmas em tabelas de contingência. Deste modo, as variáveis são cruzadas e os dados obtidos permitem revelar qual a aparente tendência existente. A realização do teste do Qui-Quadrado permite confirmar essa evidência e verificar a existência (ou não) de relações de dependência entre as variáveis. Trata-se de um procedimento não paramétrico que se utiliza quando os dados estão na forma nominal (Pestana & Gageiro, 2003, pp.133-151; McMillan & Schumacher, 2005, pp. 386-388).

Dado que a utilização do teste de independência do Qui-Quadrado ou de Pearson apresenta como pressupostos que *“nenhuma célula da tabela tenha frequência esperada inferior a 1 e que não mais do que 20% das células tenham frequência esperada inferior a 5 unidades”* (Pestana & Gageiro, 2003, p.138), e que um dos inquéritos realizados nos estudos de caso (FORINO) apresenta um número de respostas reduzido em termos absolutos, optou-se por efectuar a associação das categorias de resposta das variáveis ordinais, de forma a dar-se cumprimento aos pressupostos do teste de independência. Assim, as tabelas de contingência apresentadas serão sempre do tipo 2x2, agrupando-se, sempre que necessário, as classificações das variáveis ordinais em duas categorias.

Sempre que nenhuma das categorias resultantes da operacionalização das duas variáveis, cada uma delas organizada em apenas duas categorias, remetendo por isso para o cálculo de Tabelas de Contingência 2x2, e sempre que nenhuma apresentar frequência esperada inferior a 5, dever-se-á apresentar como estatística observada o teste da probabilidade exacta de Fisher (*Fisher's Exact Test*).

Todos os testes realizados ao longo deste estudo utilizaram o nível de significância de 5%.

Face ao objectivo geral do trabalho de investigação, por um lado, e aos objectivos específicos sétimo e oitavo (ver capítulo 2, ponto 2.1), por outro, considerou-se que a

análise inferencial dos dados deveria assentar, no essencial, em três aspectos: conhecimentos e competências, empregabilidade¹⁴³ e prosseguimento de estudos superiores.

Deste modo, para a análise dos aspectos relacionados com os conhecimentos e competências, seleccionaram-se os itens “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Permitiu desenvolver novas competências” da questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?” e fez-se o seu cruzamento com as questões relacionadas com os seus antecedentes escolares e profissionais, ou seja, as questões “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?” e “Antes da frequência do CET, qual era a situação profissional?”.

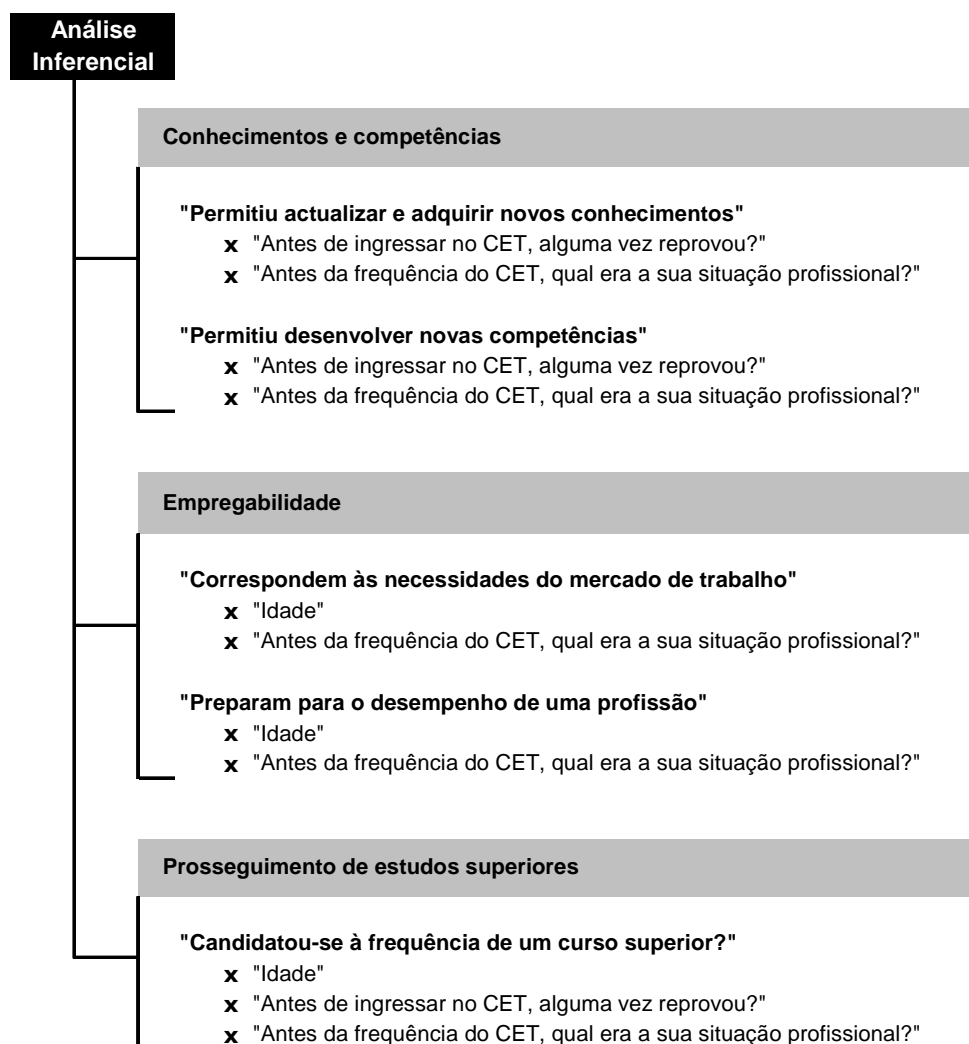
Quanto aos aspectos relacionados com a empregabilidade, seleccionaram-se os itens “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Preparam para o desempenho de uma profissão” da questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”, cruzando-os com a “Idade” e com a situação profissional anterior, ou seja, com a questão “Antes da frequência do CET, qual era a situação profissional?”.

Finalmente, no que se refere ao prosseguimento de estudos superiores, efectuou-se o cruzamento da questão “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” com a “Idade” e as questões “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?” e “Antes da frequência do CET, qual era a situação profissional?”.

Na figura seguinte apresenta-se de forma esquemática os cruzamentos efectuados para analisar os dados em tabelas de contingência 2x2.

¹⁴³ De acordo com o CEDEFOP (2008), a empregabilidade é a “*combinação de factores que permitem aos indivíduos prepararem-se para aceder a um emprego e a conservá-lo, bem como a progredir na carreira*” (p. 72).

Figura 5.2 – Esquema de cruzamento entre questões (itens) utilizado na análise inferencial de dados



Face à necessidade de efectuar a associação das categorias de resposta de algumas variáveis ordinais, de forma a dar-se cumprimento aos pressupostos do teste de independência, agruparam-se, sempre que necessário, as classificações das variáveis ordinais em duas categorias.

Deste modo, para os quatro itens mencionados com cinco categorias de resposta, consideraram-se duas novas categorias de resposta, obtidas através da agregação das respostas das categorias iniciais. A primeira corresponde à agregação das respostas das categorias iniciais 1, 2 e 3, e a segunda corresponde à agregação das

respostas das categorias iniciais 4 e 5. Com esta opção procura-se colocar em evidência os aspectos claramente positivos (categorias 4 e 5) em contraponto com os das restantes categorias.

A variável “Idade” foi também agrupada em duas novas categorias: inquiridos com idade igual ou inferior a 23 anos e inquiridos com idade igual ou superior a 24 anos.

Para a questão “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”, consideraram-se duas novas categorias de resposta, “Com actividade profissional” e “Sem actividade profissional”, tendo-se agrupado, nesta última, as categorias de resposta “Estudante a tempo inteiro” e “Desempregado”.

O quadro seguinte resume os cruzamentos efectuados para a análise inferencial dos dados.

Quadro 5.40 – Variáveis e categorias de resposta consideradas para a análise em tabelas de contingência 2x2

Variável/Questão	Categorias
“Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos”	{1,2,3} ; {4,5}
“Permitiu desenvolver novas competências”	{1,2,3} ; {4,5}
“Correspondem às necessidades do mercado de trabalho”	{1,2,3} ; {4,5}
“Preparam para o desempenho de uma profissão”	{1,2,3} ; {4,5}
“Idade”	{≤ 23 anos} ; {24 anos ou mais}
“Antes da frequência do CET, qual era a situação profissional?”	{Estudante a tempo inteiro, desempregado} ; {Com actividade}

5.1.2.1. Conhecimentos e competências

Conforme indicado na Figura 5.2, de seguida iremos cruzar os dados obtidos nos itens “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Permitiu desenvolver novas competências”, ambos pertencentes à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”, com os seus antecedentes escolares e profissionais.

Os resultados apresentados nos quadros seguintes colocam em evidência o facto do inquiridos valorizarem de forma extremamente positiva os dois itens considerados, independentemente dos seus antecedentes escolares e do facto de exercerem ou não uma actividade profissional antes da realização do CET.

“Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” versus “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

Os dados da tabela seguinte revelam uma tendência que aponta no sentido da não existência de uma aparente relação entre a actualização e aquisição de novos conhecimentos e os inquiridos terem ou não reprovado antes do ingresso no CET.

Quadro 5.41 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos		Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?		Total
		Não	Sim	
Classificações 1, 2 e 3	Count	12	15	27
	Expected Count	11,4	15,6	27,0
	% of Total	9,8	12,2	22,0
Classificações 4 e 5	Count	40	56	96
	Expected Count	40,6	55,4	96,0
	% of Total	32,5	45,5	78,0
Total	Count	52	71	123
	Expected Count	52,0	71,0	123,0
	% of Total	42,3	57,7	100,0

Classificações: 1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Razoavelmente importante; 4 - Importante; 5 - Muito importante.

Dado que a estatística calculada remete para uma Tabela de Contingência 2x2 e, uma vez que nenhuma das categorias resultantes da operacionalização das duas variáveis apresenta frequência esperada inferior a 5, a estatística observada assume o valor de *Pearson Chi-Square* que consta no Quadro 5.42 relativa aos testes de Qui-Quadrado. Atendendo a que o nível crítico ($p < 0,796$) excede o nível de significância estipulado

por convenção (0,05, bicaudal), não há evidência confirmatória que permita rejeitar a hipótese nula segundo a qual as variáveis não estão relacionadas.

Quadro 5.42 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,067 (a)	1	0,796	---
N of Valid Cases	123	---	---	---

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,41.

“Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” versus “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

A análise dos dados do quadro seguinte permite verificar que, embora o sentido das respostas face ao facto dos inquiridos terem ou não actividade profissional ser o mesmo, proporcionalmente, os inquiridos sem actividade profissional valoraram mais o item “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos”.

Quadro 5.43 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos		Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?		Total
		Sem actividade	Com actividade	
Classificações 1, 2 e 3	Count	6	21	27
	Expected Count	7,7	19,3	27,0
	% of Total	4,9	17,2	22,1
Classificações 4 e 5	Count	29	66	95
	Expected Count	27,3	67,7	95,0
	% of Total	23,8	54,1	77,9
Total	Count	35	87	122
	Expected Count	35,0	87,0	122,0
	% of Total	28,7	71,3	100,0

Classificações: 1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Razoavelmente importante; 4 - Importante; 5 - Muito importante.

Novamente, de forma a avaliar se as duas variáveis consideradas são independentes, aplicou-se o teste do Qui-Quadrado, cujos resultados se apresentam no quadro seguinte. Face ao valor obtido, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.44 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,709 (a)	1	0,400	---
N of Valid Cases	122	---	---	---

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,75.

“Permitiu desenvolver novas competências” versus “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

De acordo com os dados do quadro seguinte constata-se que, embora o sentido das respostas em função dos inquiridos terem ou não reprovado antes de ingressarem no CET ser o mesmo, proporcionalmente, os inquiridos que tinham reprovado valoraram mais o item “Permitiu desenvolver novas competências”.

Quadro 5.45 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

Permitiu desenvolver novas competências		Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?		Total
		Não	Sim	
Classificações 1, 2 e 3	Count	20	24	44
	Expected Count	18,6	25,4	44,0
	% of Total	16,3	19,5	35,8
Classificações 4 e 5	Count	32	47	79
	Expected Count	33,4	45,6	79,0
	% of Total	26,0	38,2	64,2
Total	Count	52	71	123
	Expected Count	52,0	71,0	123,0
	% of Total	42,3	57,7	100,0

Classificações: 1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Razoavelmente importante; 4 - Importante; 5 - Muito importante.

Tal como na situação anterior, de forma a avaliar se as duas variáveis consideradas são independentes, aplicou-se o teste do Qui-Quadrado, cujos resultados se apresentam no quadro seguinte. Assim, atendendo ao valor obtido para este teste, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.46 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,284 (a)	1	0,594	---
N of Valid Cases	123	---	---	---

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,60.

“Permitiu desenvolver novas competências” versus “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

A análise dos dados do quadro seguinte permite verificar que o sentido das respostas em função dos inquiridos terem ou não actividade profissional é o mesmo, relativamente ao item “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos”.

Quadro 5.47 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

Permitiu desenvolver novas competências		Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?		Total
		Sem actividade	Com actividade	
Classificações 1, 2 e 3	Count	13	30	43
	Expected Count	12,3	30,7	43,0
	% of Total	10,7	24,6	35,2
Classificações 4 e 5	Count	22	57	79
	Expected Count	22,7	56,3	79,0
	% of Total	18,0	46,7	64,8
Total	Count	35	87	122
	Expected Count	35,0	87,0	122,0
	% of Total	28,7	71,3	100,0

Classificações: 1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Razoavelmente importante; 4 - Importante; 5 - Muito importante.

Face ao valor obtido para o teste do Qui-Quadrado, conforme quadro seguinte, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.48 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,077 (a)	1	0,781	---
N of Valid Cases	122	---	---	---

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,34.

5.1.2.2. Empregabilidade

Conforme indicado na Figura 5.2, de seguida iremos cruzar os itens “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Preparam para o desempenho de uma profissão”, ambos pertencentes à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”, com duas variáveis: a “Idade” e a “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”.

Os resultados apresentados nos quadros seguintes colocam em evidência o facto dos inquiridos valorizarem de forma extremamente positiva os dois itens considerados, independentemente da sua idade. Já no que se refere à relação dos dois itens considerados e a questão “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”, verifica-se que os diplomados com e sem actividade profissional valorizam de forma muito positiva estes itens.

“Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” *versus* “Idade”

De acordo com os dados do quadro seguinte verifica-se que cerca de três quartos dos inquiridos que responderam ao inquérito atribuíram as duas classificações mais elevadas (4 e 5) ao item “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho”. O

sentido das respostas é idêntico nas duas categorias consideradas para a “Idade”, embora, proporcionalmente, os inquiridos mais jovens tenham valorado mais este item.

Quadro 5.49 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Idade”

Correspondem às necessidades do mercado de trabalho		Idade		Total
		Igual ou inferior a 23 anos	Igual ou superior a 24 anos	
Classificações 1, 2 e 3	Count	8	22	30
	Expected Count	6,9	23,1	30,0
	% of Total	6,6	18,2	24,8
Classificações 4 e 5	Count	20	71	91
	Expected Count	21,1	69,9	91,0
	% of Total	16,5	58,7	75,2
Total	Count	28	93	121
	Expected Count	28,0	93,0	121,0
	% of Total	23,1	76,9	100,0

Classificações: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

De forma a avaliar se as duas variáveis são independentes, aplicou-se o teste do Qui-Quadrado, cujos resultados são apresentados no quadro seguinte. Uma vez que estão reunidos os pressupostos necessários para se fazer a análise de independência de Pearson, e face ao valor obtido para este teste, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.50 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Idade”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,279 (a)	1	0,597	---
N of Valid Cases	121	---	---	---

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,94.

“Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” versus “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

Atendendo ao próximo quadro, verifica-se que o padrão de resposta embora de sentido idêntico, proporcionalmente, os inquiridos com actividade profissional valorizam bastante mais o facto dos CET corresponderem às necessidades do mercado de trabalho. De notar que, dos inquiridos que tinham actividade profissional antes de ingressar no CET, quase quatro quintos atribui 4 ou 5 a este item.

Quadro 5.51 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

Correspondem às necessidades do mercado de trabalho		Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?		Total
		Sem actividade	Com actividade	
Classificações 1, 2 e 3	Count	13	18	31
	Expected Count	8,9	22,1	31,0
	% of Total	10,7	14,8	25,4
Classificações 4 e 5	Count	22	69	91
	Expected Count	26,1	64,9	91,0
	% of Total	18,0	56,6	74,6
Total	Count	35	87	122
	Expected Count	35,0	87,0	122,0
	% of Total	28,7	71,3	100,0

Classificações: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

À semelhança das situações anteriores, aplicou-se o teste do Qui-Quadrado, apresentando-se no quadro seguinte o respectivo resultado. Face ao valor obtido para o teste do Qui-Quadrado verifica-se que estamos na fronteira da região crítica da rejeição da independência das variáveis. Atendendo a que uma grande parte dos inquiridos tinha uma actividade profissional antes de ingressar no CET, considera-se que se pode rejeitar a hipótese nula e afirmar que existe uma relação de dependência entre as duas questões consideradas.

Quadro 5.52 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,565 (a)	1	0,059	---
N of Valid Cases	122	---	---	---

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,89.

“Preparam para o desempenho de uma profissão” *versus* “Idade”

De acordo com os dados do quadro seguinte verifica-se que cerca de três quartos dos inquiridos que responderam ao inquérito atribuíram as duas classificações mais elevadas (4 e 5) ao item “Preparam para o desempenho de uma profissão”. O sentido das respostas é idêntico nas duas categorias consideradas para a “Idade”.

Quadro 5.53 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Idade”

Preparam para o desempenho de uma profissão		Idade		Total
		Igual ou inferior a 23 anos	Igual ou superior a 24 anos	
Classificações 1, 2 e 3	Count	7	23	30
	Expected Count	7,0	23,0	30,0
	% of Total	5,8	19,2	25,0
Classificações 4 e 5	Count	21	69	90
	Expected Count	21,0	69,0	90,0
	% of Total	17,5	57,5	75,0
Total	Count	28	92	120
	Expected Count	28,0	92,0	120,0
	% of Total	23,3	76,7	100,0

Classificações: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

De forma a avaliar se as duas variáveis consideradas são independentes, aplicou-se o teste do Qui-Quadrado, cujos resultados são apresentados no quadro seguinte. Face ao valor obtido para este teste, não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.54 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Idade”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,000 (a)	1	1,000	---
N of Valid Cases	120	---	---	---

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,00.

“Preparam para o desempenho de uma profissão” versus “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

Considerando os resultados do quadro abaixo, conclui-se que o padrão de resposta ao item “Preparam para o desempenho de uma profissão” é idêntico em função dos inquiridos terem ou não actividade profissional, sendo de realçar a valorização extremamente positiva atribuída pelos inquiridos com actividade profissional.

Quadro 5.55 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

Preparam para o desempenho de uma profissão		Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?		Total
		Sem actividade	Com actividade	
Classificações 1, 2 e 3	Count	9	21	30
	Expected Count	8,7	21,3	30,0
	% of Total	7,4	17,4	24,8
Classificações 4 e 5	Count	26	65	91
	Expected Count	26,3	64,7	91,0
	% of Total	21,5	53,7	75,2
Total	Count	35	86	121
	Expected Count	35,0	86,0	121,0
	% of Total	28,9	71,1	100,0

Classificações: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

Com o intuito de avaliar se as duas variáveis consideradas são independentes, aplicou-se o teste do Qui-Quadrado, cujos resultados se apresentam no quadro seguinte. Face ao valor obtido para este teste não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.56 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,022 (a)	1	0,881	---
N of Valid Cases	121	---	---	---

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,68.

5.1.2.3. Prosseguimento de estudos superiores

Conforme indicado na Figura 5.2, de seguida iremos cruzar a questão “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” com um conjunto de três variáveis, de forma a analisar a relação existente entre estas e o prosseguimento de estudos superiores.

Os resultados apresentados nos quadros seguintes colocam em evidência a vontade demonstrada pelos inquiridos em prosseguir estudos superiores. O padrão de resposta é idêntico para as duas categorias consideradas para a variável idade. Também se verifica que o percurso escolar anterior não influencia o padrão de resposta relativamente ao prosseguimento de estudos. Situação inversa ocorre quando analisamos o prosseguimento de estudos em conjunto com a situação profissional antes da realização do CET, verificando-se que são os inquiridos com actividade profissional que maioritariamente se candidatam à frequência de um curso superior.

“Candidatou-se à frequência de um curso superior?” *versus* “idade”

No quadro seguinte apresenta-se a análise cruzada entre as variáveis “Depois de concluído o CET, candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Idade”, verificando-se que o número de respostas afirmativas é muito superior entre os inquiridos com 24 ou mais anos, enquanto entre os inquiridos mais jovens não se verificam diferenças nas respostas entre os que se candidataram e os que não se candidataram à frequência de um curso superior.

Quadro 5.57 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Idade”

Depois de concluído o CET, candidatou-se à frequência de um curso superior?		Idade		Total
		Igual ou inferior a 23 anos	Igual ou superior a 24 anos	
Não	Count	14	37	51
	Expected Count	11,6	39,4	51,0
	% of Total	11,4	30,1	41,5
Sim	Count	14	58	72
	Expected Count	16,4	55,6	72,0
	% of Total	11,4	47,2	58,5
Total	Count	28	95	123
	Expected Count	28,0	95,0	123,0
	% of Total	22,8	77,2	100,0

De forma a avaliar se as duas variáveis consideradas são independentes, aplicou-se o teste do Qui-Quadrado, cujos resultados se apresentam no quadro seguinte. Face ao valor obtido para este teste não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.58 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Idade”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,088 (a)	1	0,297	---
N of Valid Cases	123	---	---	---

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,61.

“Candidatou-se à frequência de um curso superior?” *versus* “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

A análise do cruzamento destas duas questões permite verificar que o padrão de resposta é idêntico, verificando-se que mais de metade dos inquiridos que referiu ter-se candidatado a um curso superior tinha reprovado anteriormente no ensino básico e/ou secundário.

Quadro 5.59 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

Depois de concluído o CET, candidatou-se à frequência de um curso superior?		Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?		Total
		Não	Sim	
Não	Count	23	30	53
	Expected Count	22,5	30,5	53,0
	% of Total	18,4	24,0	42,4
Sim	Count	30	42	72
	Expected Count	30,5	41,5	72,0
	% of Total	24,0	33,6	57,6
Total	Count	53	72	125
	Expected Count	53,0	72,0	125,0
	% of Total	42,4	57,6	100,0

Tal como anteriormente, de forma a avaliar se as duas variáveis consideradas são independentes, aplicou-se o teste do Qui-Quadrado, cujos resultados se apresentam no quadro seguinte. Atendendo ao valor obtido para este teste, não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.60 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,037 (a)	1	0,847	---
N of Valid Cases	125	---	---	---

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,47.

“Candidatou-se à frequência de um curso superior?” *versus* “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional”

Os resultados da relação entre as duas variáveis apresentam-se de seguida. O padrão de resposta é de sentido inverso. Assim, entre os inquiridos com actividade profissional antes do CET, mais de metade (cerca de 60%) indicou ter-se candidatado a um curso superior. Já entre os inquiridos sem actividade profissional, um pouco mais de metade refere não se ter candidatado a um curso superior.

Quadro 5.61 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

Depois de concluído o CET, candidatou-se à frequência de um curso superior?		Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?		Total
		Sem actividade	Com actividade	
Não	Count	18	35	53
	Expected Count	15,0	38,0	53,0
	% of Total	14,5	28,2	42,7
Sim	Count	17	54	71
	Expected Count	20,0	51,0	71,0
	% of Total	13,7	43,5	57,3
Total	Count	35	89	124
	Expected Count	35,0	89,0	124,0
	% of Total	28,2	71,8	100,0

De forma a avaliar se as duas variáveis consideradas são independentes, aplicou-se o teste do Qui-Quadrado, cujos resultados se apresentam no quadro seguinte. Face ao valor obtido para este teste, não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.62 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,504 (a)	1	0,220	---
N of Valid Cases	124	---	---	---

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,96.

5.2. FORINO

A FORINO – Associação para a Escola de Novas Tecnologias foi constituída em 22 de Fevereiro de 1991, com um capital social de 100.000 contos (498.798 euros), tendo como sócios fundadores quatro empresas: EID, Centrel, MRH (Grupo EDP) e Portugal Telecom, que no seu conjunto detinham 75% do capital social; e o INETI com 25% do capital social.

A sua actividade formativa teve início no princípio da década de noventa do século passado com dois CET: Técnico de Electrónica, na vertente de Automação e Telecomunicações, e Técnico de Organização Industrial.

Actualmente, recorda-se, a sua actividade formativa desenvolve-se em Lisboa (sede), na Maia, e em Viseu, e abrange os CET de Telecomunicações e Redes, Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação, Desenvolvimento de Produtos Multimédia, Desenvolvimento de Software e Administração de Sistemas, Energia e Automação Industrial, e Organização e Gestão Industrial.

Para além dos CET, a FORINO lecciona também outro tipo de cursos, nomeadamente, Formação Inicial de Jovens para Quadros Técnicos Intermédios, Formação Contínua para Quadros Técnicos Empresariais, Formação/Reconversão de Quadro Empresariais e Programas de Formação à Medida para as Empresas.

De forma a possibilitar o prosseguimento de estudos dos seus diplomados em CET, a FORINO formalizou protocolos com diversas instituições de ensino superior, nomeadamente com a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico da Guarda, o Instituto Superior de Tecnologias Avançadas e com a Universidade da Beira Interior.

A FORINO está acreditada como entidade formadora pela DGERT, desde Janeiro de 1998, nos seguintes domínios de intervenção: na concepção de intervenções, programas, instrumentos e suportes formativos; na organização e promoção de intervenções ou actividades formativas; e no desenvolvimento/execução de intervenções ou actividades formativas. Complementarmente, enquanto organização, é certificada pela Associação Portuguesa de Certificação (APCER) no âmbito do Sistema Português da Qualidade, de acordo com os requisitos da Norma ISO 9001:2000. Adicionalmente é reconhecida como Academia Local Cisco nas áreas do *Networking* e *Wireless*, como Academia Microsoft, como Centro de Competência em ECDL (*European Computer Driving Licence*) e como entidade de formação acreditada pela ANACOM – Autoridade Nacional de Comunicações.

A actividade desenvolvida pela FORINO em termos de oferta e frequência de CET foi descrita e analisada de forma pormenorizada anteriormente (ver ponto 4.11.4.1.), pelo

que neste subcapítulo, após este enquadramento, iremos centrar o nosso estudo na análise da informação obtida a partir do inquérito por questionário enviado a todos os diplomados que concluíram o CET, nos anos de 2006 e 2007, nessa instituição.

5.2.1. Inquérito – Resultados da Análise Descritiva dos Dados

No quadro seguinte apresentam-se alguns elementos que permitem caracterizar a percentagem de respostas obtidas aos inquiridos por questionário. Como se pode verificar, a percentagem global de respostas obtidas foi de 36,8%, tendo-se obtido a maior percentagem de respostas no CET de Energia e Automação (46,2%) e a menor no CET de Telecomunicações e Redes (22,6%). De referir ainda o facto de seis dos inquiridos não terem indicado o CET que frequentaram.

Quadro 5.63 – Comparação entre o número de diplomados na FORINO em CET inquiridos e o número de respostas obtidas, por CET

Áreas de Estudo	Curso	Total	
Artes	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	N.º de inquiridos	38
		N.º de respostas	13
		%	34,2%
	Telecomunicações e Redes	N.º de inquiridos	62
		N.º de respostas	14
		%	22,6%
Engenharia e técnicas afins	Energia e Automação Industrial	N.º de inquiridos	13
		N.º de respostas	6
		%	46,2%
	Organização e Gestão Industrial	N.º de inquiridos	26
		N.º de respostas	11
		%	42,3%
Informática	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	N.º de inquiridos	24
		N.º de respostas	10
		%	41,7%
	Não indica	N.º de respostas	6
TOTAL		N.º de inquiridos	163
		N.º de respostas	60
		%	36,8%

Ao longo deste subcapítulo é apresentada a análise descritiva dos dados relativos às variáveis mais relevantes do questionário, seguindo a mesma sequência das questões do questionário. No anexo 6 são apresentados os quadros complementares que serviram de fonte de informação para a elaboração dos gráficos e de complemento para a análise efectuada.

Atendendo a que as variáveis em presença são todas discretas, sendo medidas por escalas nominais e ordinais, a análise descritiva dos dados irá consistir na análise de frequências, complementada, sempre que seja considerado relevante, por uma medida de localização, ou seja, pela Moda.

5.2.1.1. Dados Pessoais

De seguida, apresenta-se a análise descritiva relativamente aos dados mais relevantes obtidos para as questões colocadas na primeira secção do questionário intitulada “Dados Pessoais”.

Assim, no que se refere ao grupo etário dos diplomados que responderam a esta questão, verifica-se que a sua esmagadora maioria (88,1%) tem menos de 30 anos, e entre estes verifica-se uma forte incidência nos diplomados com idades compreendidas entre os 24 e os 29 anos (49,2% dos inquiridos). É também de referir a não existência de observações para os grupos etários mais elevados (acima dos 40 anos).

Quadro 5.64 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Idade”

	Grupo etário	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	20 - 23 anos	23	38,3	39,0	39,0
	24 - 29 anos	29	48,3	49,2	88,1
	30 - 39 anos	7	11,7	11,9	100,0
Total		59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		

Relativamente ao género dos diplomados que responderam ao inquérito, verifica-se que o número de inquiridos do sexo masculino é muito superior aos do sexo feminino, como se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 5.65 – Distribuição das frequências relativamente ao género

	Sexo	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Masculino	46	76,7	80,7	80,7
	Feminino	11	18,3	19,3	100,0
Total		57	95,0	100,0	
Missing	System	3	5,0		
Total		60	100,0		

Em relação aos concelhos de residência dos diplomados que responderam ao inquérito, verifica-se uma forte dispersão nos seus locais de residência. O concelho de Lisboa (16,4%) é o que apresenta o maior número de inquiridos residentes, seguindo-se, com igual peso, vários concelhos da área metropolitana de Lisboa – Loures, Odivelas, Oeiras e Sintra – e ainda Mafra.

Em relação à questão “Mudou de residência para frequentar o CET?” verifica-se que só uma pequena parte (8,8%) mudou de residência, conforme se pode constatar no quadro subsequente.

Quadro 5.66 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Mudou de residência para frequentar o CET?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sim	5	8,3	8,8	8,8
	Não	52	86,7	91,2	100,0
Total		57	95,0	100,0	
Missing	System	3	5,0		
Total		60	100,0		

No quadro seguinte apresenta-se a Moda relativamente ao “Nível de escolaridade dos pais” dos inquiridos. Verifica-se que não há diferenças no valor obtido entre Pai e Mãe. O maior número de observações (Moda) verifica-se na categoria 2, correspondente ao actual 4º ano de escolaridade.

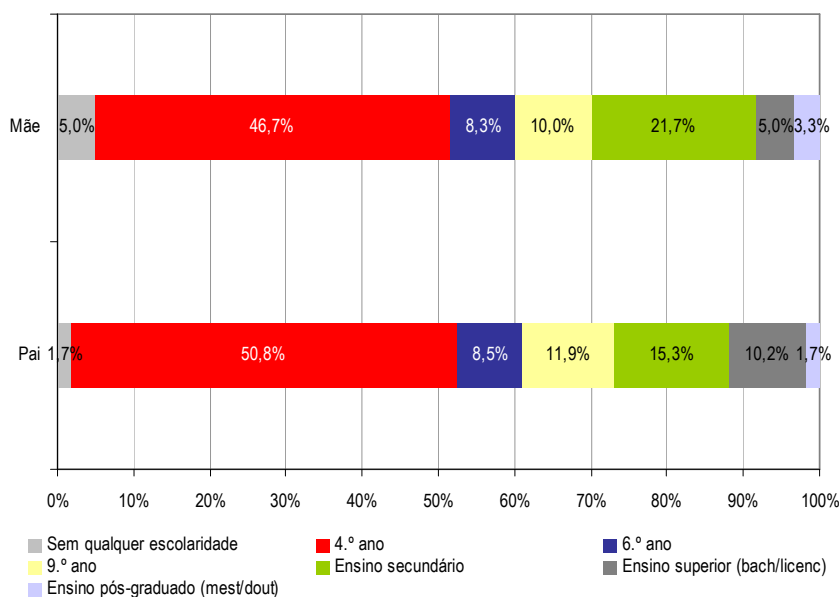
Quadro 5.67 – Medida de localização estatística (Moda) da questão “Nível de escolaridade dos pais”

		Nível de escolaridade	
		Pai	Mãe
N	Valid	59	60
	Missing	1	0
Mode		2	2

Apesar da Moda não apresentar diferenças, a análise do gráfico subsequente permite constatar que o “Nível de escolaridade” entre o Pai e a Mãe dos inquiridos que responderam apresenta algumas diferenças, sobretudo nos níveis de escolaridade mais elevados.

Assim, é de salientar, o facto de 52,5% dos pais e 51,7% das mães terem quatro ou menos anos de escolaridade, ou de 72,9% dos pais e 70,0% das mães terem 9 ou menos anos de escolaridade. No que se refere ao ensino secundário (12º ano) há diferenças significativas entre a percentagem de pais e mães que têm este nível de escolaridade, 15,3% e 21,7%, respectivamente. Já no que se refere à formação superior (graduada e pós-graduada) temos uma situação inversa, com 11,9% dos pais e 8,8% das mães com este nível de formação.

Gráfico 5.11 - Comparação entre a distribuição percentual das frequências relativamente à variável “Nível de escolaridade dos pais”



5.2.1.2. Percurso Escolar

Seguidamente, apresenta-se a análise descritiva relativamente aos dados obtidos às questões colocadas na segunda secção do questionário intitulada “Percurso Escolar”.

Assim, no se refere à questão “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?” verifica-se que a maioria (66,7%) dos inquiridos que responderam ao inquérito já tinha reprovado antes de ingressar no CET, conforme se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 5.68 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sim	40	66,7	66,7	66,7
	Não	20	33,3	33,3	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Relativamente aos que indicaram ter reprovado, o quadro de frequências seguinte permite verificar que a maior parte das reprovações ocorreu no ensino secundário, verificando-se também que quatro dos inquiridos reprovaram em ambas as situações consideradas.

Quadro 5.69 – Distribuição das frequências relativamente às questões “Reprovou até ao 9º ano de escolaridade?” e “Reprovou no ensino secundário ou profissional?”

	Reprovou até ao 9.º ano de escolaridade		Reprovou no ensino secundário ou profissional	
	Count	%	Count	%
Sim	12	30,0	31	77,5
Não	28	70,0	9	22,5
Total	40	100,0	40	100,0

No que respeita ao tipo de estabelecimento de ensino frequentado, como se pode observar no quadro subsequente, uma larga maioria das respostas dos inquiridos (78,3%) refere a frequência de Escolas Secundárias Públicas, seguindo-se as Escolas Profissionais ou Tecnológicas com 16,7%.

Quadro 5.70 – Distribuição das frequências relativamente à questão “No Ensino Secundário, que tipo de Estabelecimento frequentou?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Escola secundária pública	47	78,3	78,3	78,3
	Colégio/Escola privada	2	3,3	3,3	81,7
	Escola profissional ou tecnológica	10	16,7	16,7	98,3
	Outra	1	1,7	1,7	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Quanto à questão “Que habilitações escolares possuía antes de ingressar no CET?”, verifica-se que 94,9% dos inquiridos que responderam à questão tinham o 12º ano de escolaridade, existindo apenas um inquirido que refere ter ingressado com o ensino secundário incompleto e experiência profissional comprovada na área do CET. De

notar ainda, que mais de metade dos inquiridos (54,2%) refere possuir uma qualificação profissional de nível 3.

No quadro seguinte apresenta-se a distribuição das frequências obtidas, sendo de referir que foi também registada uma observação nas categorias de resposta “Curso Superior” e “Outra”.

Quadro 5.71 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Que habilitações escolares possuía antes de ingressar no CET?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	12.º ano de escolaridade com qualificação profissional de nível 3	32	53,3	54,2	54,2
	12.º ano de escolaridade sem qualificação profissional de nível 3	24	40,0	40,7	94,9
	Ensino secundário incompleto e experiência profissional comprovada na área do CET	1	1,7	1,7	96,6
	Curso superior	1	1,7	1,7	98,3
	Outra	1	1,7	1,7	100,0
Total		59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		

Quando inquiridos sobre se antes de ingressar no CET “Já se tinha candidatado ao Ensino Superior público?”, dois terços das respostas (66,7%) são negativas, como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 5.72 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Já se tinha candidatado ao Ensino Superior Público” antes de ingressar no CET

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sim	20	33,3	33,3	33,3
	Não	40	66,7	66,7	100,0
Total		60	100,0	100,0	

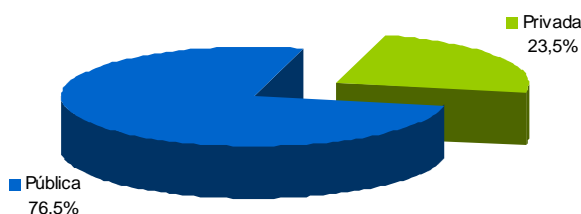
Relativamente à questão “Já tinha estado inscrito num curso superior?” antes do ingresso no CET, a grande maioria das respostas (71,7%) é negativa, como se pode aferir no quadro seguinte.

Quadro 5.73 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Já tinha estado inscrito num curso superior?” antes de ingressar num CET

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sim	17	28,3	28,3	28,3
	Não	43	71,7	71,7	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Quanto à natureza, pública ou privada, da instituição de ensino superior em que estiveram inscritos, no gráfico subsequente pode-se observar que 76,5% dos inquiridos que responderam afirmativamente à questão, estiveram inscritos em instituições públicas.

Gráfico 5.12 - Distribuição percentual dos formandos que indicaram já ter frequentado um curso superior em instituições públicas e privadas, antes de ingressar no CET



No que se refere à questão “Candidatou-se à frequência de um curso superior após a conclusão do CET?”, mais de três quartos das respostas (78,3%) são negativas, conforme os dados abaixo indicados.

Quadro 5.74 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Candidatou-se à frequência de um curso superior após a conclusão do CET?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sim	13	21,7	21,7	21,7
	Não	47	78,3	78,3	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Analisando as respostas afirmativas, a esmagadora maioria (84,6%) respondeu que ingressou no curso superior pretendido. Quanto às respostas negativas, constata-se que apenas 29,8% dos inquiridos refere pretender candidatar-se a um curso superior no ano seguinte, enquanto dos restantes, 38,7% afirma pretender fazê-lo posteriormente.

5.2.1.3. Percurso Profissional

Apresenta-se de seguida a análise descritiva relativamente aos dados obtidos para as questões colocadas na terceira secção do questionário intitulada “Percurso Profissional”.

Assim, no que se refere à questão “Antes da frequência do CET qual era sua situação profissional?”, observa-se que quase três quartos (73,3%) dos inquiridos que responderam a esta questão referem ser estudantes a tempo inteiro (36,7%) ou estar desempregados (36,7%), enquanto 26,7% referem que exerciam uma actividade profissional.

Quadro 5.75 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Estudante a tempo inteiro	22	36,7	36,7	36,7
	Desempregado	22	36,7	36,7	73,3
	Tinha uma actividade profissional	16	26,7	26,7	100,0
Total		60	100,0	100,0	

De salientar ainda que entre os que referiram exercer uma actividade profissional, 87,5% indicou que a exercia a tempo inteiro.

Quanto ao tipo de vínculo laboral nessa actividade, mais de metade (53,3%) indica possuir um “contrato individual de trabalho por tempo indeterminado”, seguindo-se, com cerca de um quarto das respostas (26,7%), os que indicam possuir “um contrato individual de trabalho a termo certo”.

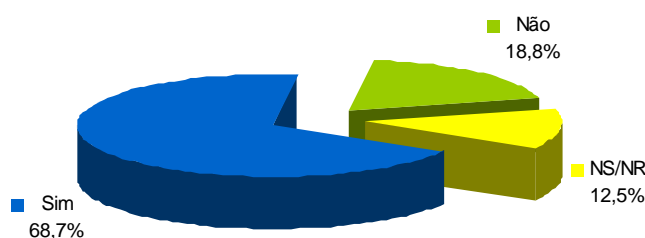
O próximo quadro permite verificar que 37,5% dos inquiridos que exercem uma actividade profissional, referem que essa actividade está directamente relacionada com o CET realizado, enquanto 31,3% referem estar algo relacionada e 31,3% referem não existir qualquer relação.

Quadro 5.76 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Qual a relação dessa actividade profissional com o CET em que se inscreveu?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Actividade directamente relacionada com o curso	6	37,5	37,5	37,5
	Actividade algo relacionada com o curso	5	31,3	31,3	68,8
	Actividade nada relacionada com o curso	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

A análise do gráfico seguinte permite verificar que 68,7% dos inquiridos que indicaram ter uma actividade profissional antes do ingresso no CET mantiveram essa actividade durante a realização do curso.

Gráfico 5.13 - Formandos com actividade profissional que indicaram ter mantido essa actividade durante a frequência do CET



Analisando agora a actividade exercida após a conclusão do CET, os dados contidos no quadro seguinte indicam que 40,0% das respostas dos inquiridos referem a categoria “Arranjou emprego na área do CET”, seguindo-se as categorias “Ficou no desemprego” (18,3%), “Permaneceu no mesmo emprego” (16,7%) e “Arranjou emprego numa área não relacionada com o CET” (11,7%).

Quadro 5.77 – Distribuição das frequências relativamente à variável “Actividade exercida após a conclusão do CET”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Permaneceu no mesmo emprego	10	16,7	16,7	16,7
	Mudou de emprego	2	3,3	3,3	20,0
	Arranjou emprego na área do CET	24	40,0	40,0	60,0
	Arranjou emprego numa área não relacionada com o CET	7	11,7	11,7	71,7
	Ficou no desemprego	11	18,3	18,3	90,0
	Optou por estudar a tempo inteiro	4	6,7	6,7	96,7
	Outra	2	3,3	3,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

5.2.1.4. Opinião sobre os CET

De seguida, apresenta-se a análise descritiva relativamente aos dados obtidos nas questões colocadas na quarta secção do questionário intitulada “Opinião sobre o CET”.

Os resultados permitem aferir que os inquiridos que responderam ao questionário frequentaram maioritariamente os CET na área de estudos de Engenharia e técnicas afins (51,7%), seguindo-se as áreas de Informática (23,3%) e das Artes (21,7%).

Questão “Como teve conhecimento do CET?”

Relativamente à questão “Como teve conhecimento do CET?”, como se pode observar no quadro seguinte, os “Amigos e/ou familiares” foram o aspecto mais referido (46,7%) pelos inquiridos, seguindo-se a “Internet” (30,0%).

Quadro 5.78 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Como teve conhecimento do CET?”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Amigos e/ou familiares	28	46,7	46,7	46,7
	Internet	18	30,0	30,0	76,7
	Cartazes/Folhetos	5	8,3	8,3	85,0
	Outra	5	8,3	8,3	93,3
	Jornais	4	6,7	6,7	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Questão “O que o levou a optar por este CET?”

Sobre a questão “O que o levou a optar por este CET?”, foi solicitado aos inquiridos que seleccionassem as três opções que considerassem mais importantes entre dez possíveis.

Como se pode observar no quadro seguinte, a opção que registou maior número de observações (44) foi “Integrava-se numa área profissional que gostava de desenvolver no futuro”, seguindo-se as opções “Pretendia aprofundar conhecimentos numa área específica”, “Pretendia obter novas competências que permitissem o acesso a outra actividade profissional” e “Pretendia obter novas competências necessárias à actividade profissional”, com 37, 27 e 25 observações, respectivamente.

No extremo oposto, as opções “Foi uma escolha muito influenciada pelos pais/amigos/familiares” e “Trabalhava na área do curso” são indicadas apenas por um e dois inquiridos, respectivamente.

Quadro 5.79 – Distribuição das frequências relativamente às três opções mais importantes na frequência do CET

Opções de resposta	Frequência	%
Integrava-se numa área profissional que gostava de desenvolver no futuro	44	28,6
Pretendia aprofundar conhecimentos numa área específica	37	24,0
Pretendia obter novas competências que permitissem o acesso a outra actividade profissional	27	17,5
Pretendia obter novas competências necessárias à actividade profissional	25	16,2
Permite o acesso a um curso superior	8	5,2
Não consegui entrar num curso superior	5	3,3
Localização geográfica do CET próximo da área de residência	5	3,3
Trabalhava na área do curso	2	1,3
Foi uma escolha muito influenciada pelos pais/amigos/familiares	1	0,7
Outra	0	0,0
Total	154	100,0

Questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas”

Na questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas”, foi solicitado aos inquiridos que classificassem com “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Não concordo nem discordo”, “Concordo” e “Concordo Totalmente”, os seguintes sete itens: “Plano curricular bem estruturado”, “Formação prática equilibrada e com utilidade”, “Aplicação no estágio dos conhecimentos adquiridos no CET”, “Boas condições dos espaços físicos, em particular dos laboratoriais”, “Director(a) de curso prestou o apoio adequado”, “Formadores bem preparados” e “Formadores com experiência na área do CET”.

Analisando as respostas dos inquiridos ao item “Plano curricular bem estruturado”, como se pode observar no quadro seguinte, dos inquiridos que responderam a esta questão, mais de dois terços (71,2%) refere “Concordo” (59,3%) ou “Concordo totalmente” (11,9%), enquanto 11,9% refere que “Discordo” e 16,9% refere “Não concordo nem discordo”, não se tendo verificado nenhuma observação que referisse “Discordo totalmente”.

Quadro 5.80 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Plano curricular bem estruturado”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo	7	11,7	11,9	11,9
	Não concordo nem discordo	10	16,7	16,9	28,8
	Concordo	35	58,3	59,3	88,1
	Concordo totalmente	7	11,7	11,9	100,0
Total		59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		

Em relação ao item “Formação prática equilibrada e com utilidade”, dos inquiridos que responderam a esta questão, cerca de três quartos (74,6%) refere “Concordo” (49,2%) ou “Concordo totalmente” (25,4%), enquanto 16,9% refere “Discordo” e 8,5% refere “Não concordo nem discordo”, não se tendo verificado nenhuma observação que referisse “Discordo totalmente”.

Quadro 5.81 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Formação prática equilibrada e com utilidade”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo	5	8,3	8,5	8,5
	Não concordo nem discordo	10	16,7	16,9	25,4
	Concordo	29	48,3	49,2	74,6
	Concordo totalmente	15	25,0	25,4	100,0
Total		59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		

Quanto ao item “Aplicação no estágio dos conhecimentos adquiridos no CET”, dos inquiridos que responderam, quase três quartos (72,9%) refere “Concordo” (49,2%) ou “Concordo totalmente” (23,7%), enquanto 3,4% refere que “Discordo” (1,7%) ou “Discordo totalmente” (1,7%), e 23,3% refere “Não concordo nem discordo”.

Quadro 5.82 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Aplicação no estágio dos conhecimentos adquiridos no CET”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo totalmente	1	1,7	1,7	1,7
	Discordo	1	1,7	1,7	3,4
	Não concordo nem discordo	14	23,3	23,7	27,1
	Concordo	29	48,3	49,2	76,3
	Concordo totalmente	14	23,3	23,7	100,0
Total		59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		

Dos inquiridos que responderam ao questionário ao item “Boas condições dos espaços físicos, em particular dos laboratoriais”, cerca de três quartos (76,2%) refere “Concordo” (59,3%) ou “Concordo totalmente” (16,9%), enquanto 6,8% refere “Discordo” (5,1%) ou “Discordo totalmente” (1,7%), e 16,9% refere “Não concordo nem discordo”.

Quadro 5.83 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Boas condições dos espaços físicos, em particular dos laboratoriais”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo totalmente	1	1,7	1,7	1,7
	Discordo	3	5,0	5,1	6,8
	Não concordo nem discordo	10	16,7	16,9	23,7
	Concordo	35	58,3	59,3	83,1
	Concordo totalmente	10	16,7	16,9	100,0
Total		59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		

Sobre o item “Director(a) de curso prestou o apoio adequado”, como se pode observar no quadro seguinte, dos inquiridos que responderam, mais de três quartos (79,6%) refere “Concordo” (54,2%) ou “Concordo totalmente” (25,4%), enquanto 18,6% refere “Não concordo nem discordo” e 1,7% refere “Discordo”, não se tendo verificado nenhuma observação que referisse “Discordo totalmente”.

Quadro 5.84 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Director(a) de curso prestou o apoio adequado”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo	1	1,7	1,7	1,7
	Não concordo nem discordo	11	18,3	18,6	20,3
	Concordo	32	53,3	54,2	74,6
	Concordo totalmente	15	25,0	25,4	100,0
Total		59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		

Já quanto ao penúltimo item considerado, “Formadores bem preparados”, 84,7% dos inquiridos que responderam a esta questão refere “Concordo” (54,2%) ou “Concordo totalmente” (30,5%), enquanto 13,6% refere “Não concordo nem discordo” e 1,7% refere “Discordo”, não se tendo verificado nenhuma observação para “Discordo totalmente”.

Quadro 5.85 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Formadores bem preparados”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo	1	1,7	1,7	1,7
	Não concordo nem discordo	8	13,3	13,6	15,3
	Concordo	32	53,3	54,2	69,5
	Concordo totalmente	18	30,0	30,5	100,0
Total		59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		

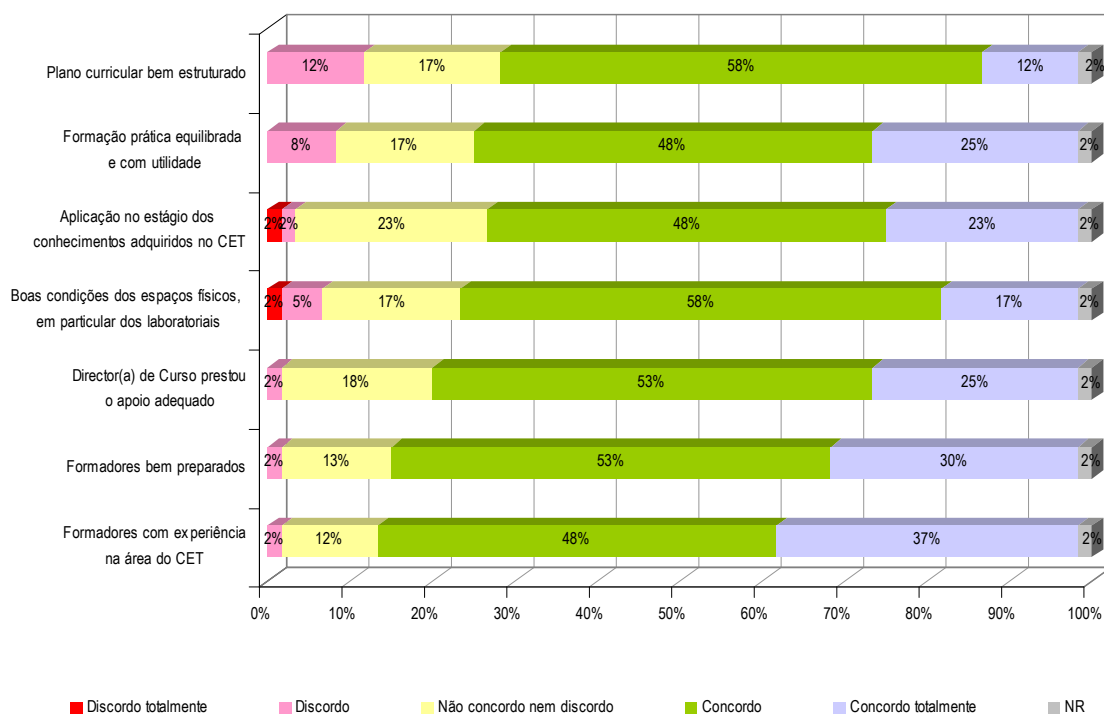
Relativamente ao último item, “Formadores com experiência na área do CET”, 86,5% dos inquiridos que responderam a esta questão refere “Concordo” (49,2%) ou “Concordo totalmente” (37,3%), enquanto 11,9% refere “Não concordo nem discordo” e 1,7% refere “Discordo”, não se tendo verificado nenhuma observação em “Discordo totalmente”.

Quadro 5.86 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Formadores com experiência na área do CET”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo	1	1,7	1,7	1,7
	Não concordo nem discordo	7	11,7	11,9	13,6
	Concordo	29	48,3	49,2	62,7
	Concordo totalmente	22	36,7	37,3	100,0
Total		59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		

No gráfico seguinte pode-se observar de forma gráfica a distribuição das frequências para cada um dos itens considerados na questão em análise.

Gráfico 5.14 - Distribuição percentual das frequências das respostas dos itens considerados na análise da questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas”



Para finalizar, a análise da questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas”, no quadro seguinte apresenta-se a medida de localização estatística (Moda) de cada um dos itens considerados na análise desta questão, verificando-se que não há diferenças entre os itens considerados, sendo sempre a categoria 4 (Concordo) a que apresenta o maior número de observações.

Quadro 5.87 – Medida de localização estatística (Moda) dos itens considerados na análise da questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas”

		Plano curricular bem estruturado	Formação prática equilibrada e com utilidade	Aplicação no estágio dos conhecimentos adquiridos no CET	Boas condições dos espaços físicos, em particular dos laboratoriais	Director(a) de Curso prestou o apoio adequado	Formadores bem preparados	Formadores com experiência na área do CET
N	Valid	59	59	59	59	59	59	59
	Missing	1	1	1	1	1	1	1
Moda a)		4	4	4	4	4	4	4

a) Os valores indicados têm a seguinte correspondência:

1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

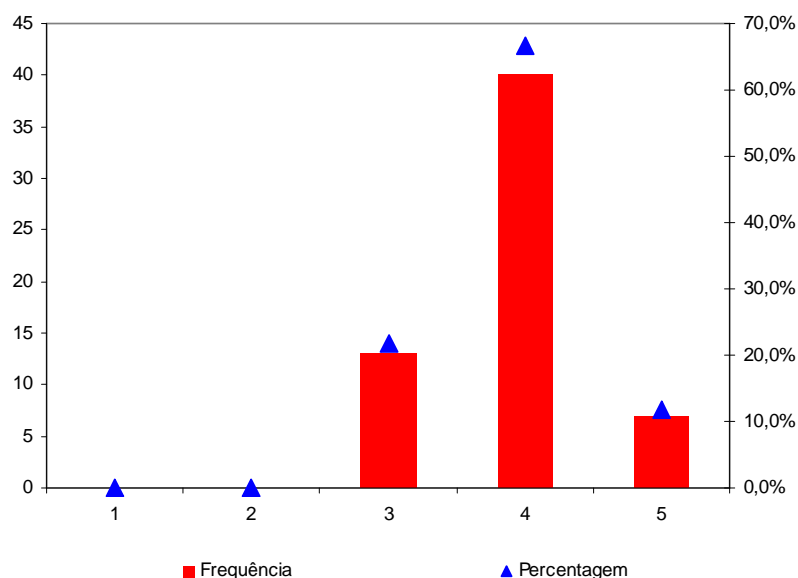
A análise do gráfico e dos quadros apresentados relativos à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às expectativas” permite verificar que, globalmente, mais de dois terços dos inquiridos que responderam à questão indicaram “Concordo” ou “Concordo Totalmente” em todos os itens considerados. O item mais valorado (“Concordo” e “Concordo Totalmente”) foi “Formadores com experiência na área do CET”, seguindo-se o item “Formadores bem preparados”. Já os itens “Plano curricular bem estruturado”, “Aplicação no estágio dos conhecimentos adquiridos no CET” e “Formação prática equilibrada e com utilidade” são os que apresentam maior dispersão na valoração efectuada pelos inquiridos.

Questão “Apreciação global sobre o funcionamento do CET”

No que diz respeito à “Apreciação global sobre o funcionamento do CET”, e tal como nos indica o gráfico abaixo, verifica-se que mais de três quartos (78,3%) dos inquiridos que responderam atribuí as classificações 4 (66,7%) ou 5 (11,7%). A classificação

intermédia (3) regista 21,7% das observações, enquanto que as classificações mais baixas (1 e 2) não registam qualquer observação.

Gráfico 5.15 - Distribuição da frequência das respostas à “Apreciação Global do Funcionamento do CET”
(1 – mínimo; 5 – máximo)



Questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”

Nos quadros e gráfico seguintes é feita a análise à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”, tendo sido solicitado aos inquiridos que classificassem, entre 1 (Nada importante) e 5 (Muito importante), cinco itens: “Facilitou a integração no mercado de trabalho”, “Permitiu desenvolver novas competências”, “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos”, “Favoreceu a procura de emprego” e “Desenvolveu a capacidade de resolver problemas”.

Quando questionados sobre a forma como o curso “Facilitou a integração no mercado de trabalho”, 55,0% dos inquiridos que responderam referem que foi “Muito importante” (33,3%) ou “Importante” (21,7%), enquanto 28,3% referem que foi “Razoavelmente importante”, e 16,7% referem que foi “Pouco importante” (10,0%) ou “Nada importante” (6,7%).

Quadro 5.88 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?” no que se refere ao item “Facilitou a integração no mercado de trabalho”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Nada Importante	4	6,7	6,7	6,7
	Pouco Importante	6	10,0	10,0	16,7
	Razoavelmente Importante	17	28,3	28,3	45,0
	Importante	13	21,7	21,7	66,7
	Muito Importante	20	33,3	33,3	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Atendendo ao item “Permitiu desenvolver novas competências”, verifica-se que 81,7% dos inquiridos referem que foi “Importante” (41,7%) ou “Muito importante” (40,0%), enquanto 15,0% referem que foi “Razoavelmente importante” e 3,3% que foi “Pouco importante” (6,5%), não se registando nenhuma observação para “Nada importante”.

Quadro 5.89 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?” no que se refere ao item “Permitiu desenvolver novas competências”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Pouco Importante	2	3,3	3,3	3,3
	Razoavelmente Importante	9	15,0	15,0	18,3
	Importante	25	41,7	41,7	60,0
	Muito Importante	24	40,0	40,0	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Relativamente à análise do item “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos”, a larga maioria (95%) dos inquiridos referem que foi “Importante” (51,7%) ou “Muito importante” (43,3%), enquanto 3,3% referem que foi “Razoavelmente importante” e 1,7% referem ter sido “Pouco importante”, não se registando nenhuma observação para “Nada importante”.

Quadro 5.90 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?” no que se refere ao item “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Pouco Importante	1	1,7	1,7	1,7
	Razoavelmente Importante	2	3,3	3,3	5,0
	Importante	31	51,7	51,7	56,7
	Muito Importante	26	43,3	43,3	100,0
Total		60	100,0	100,0	

No que respeita ao item “Favoreceu a procura de emprego”, dois terços (66,7%) dos inquiridos referem que foi “Importante” (35,0%) ou “Muito importante” (31,7%), enquanto 23,3% referem que foi “Razoavelmente importante”, e 10,0% referem que foi “Pouco importante” (5,0%) ou “Nada importante” (5,0%).

Quadro 5.91 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?” no que se refere ao item “Favoreceu a procura de emprego”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Nada Importante	3	5,0	5,0	5,0
	Pouco Importante	3	5,0	5,0	10,0
	Razoavelmente Importante	14	23,3	23,3	33,3
	Importante	21	35,0	35,0	68,3
	Muito Importante	19	31,7	31,7	100,0
Total		60	100,0	100,0	

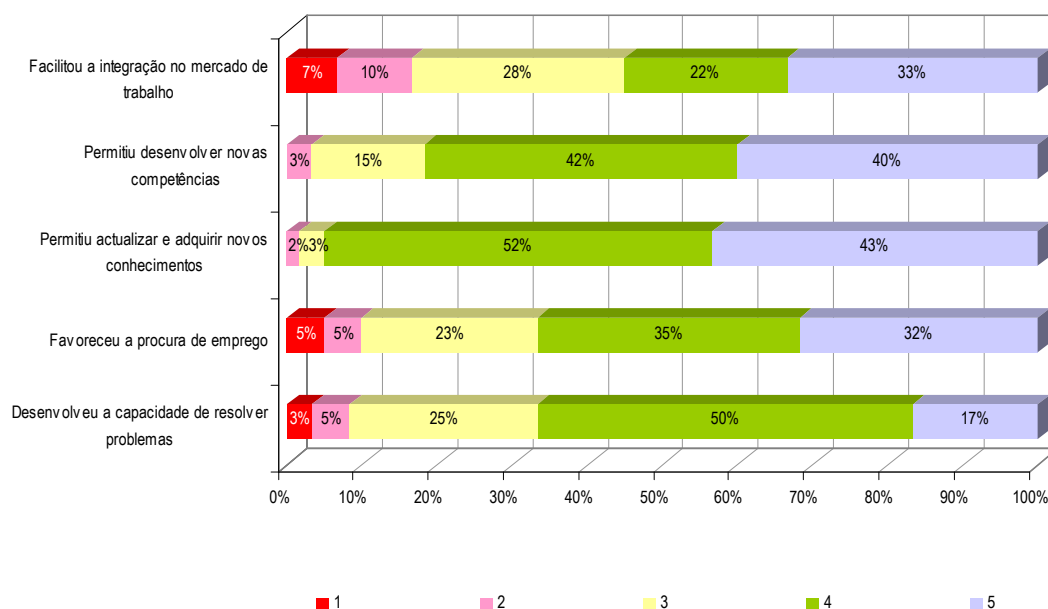
Quanto ao último item “Desenvolveu a capacidade para resolver problemas”, verifica-se que dois terços (66,7%) dos inquiridos referem que foi “Importante” (50,0%) ou “Muito importante” (16,7%), enquanto 25,0% referem que foi “Razoavelmente importante”, e 8,3% que foi “Pouco importante” (5,0%) ou “Nada importante” (3,3%).

Quadro 5.92 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?” no que se refere ao item “Desenvolveu a capacidade de resolver problemas”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Nada Importante	2	3,3	3,3	3,3
	Pouco Importante	3	5,0	5,0	8,3
	Razoavelmente Importante	15	25,0	25,0	33,3
	Importante	30	50,0	50,0	83,3
	Muito Importante	10	16,7	16,7	100,0
Total		60	100,0	100,0	

No gráfico seguinte pode-se observar de forma gráfica a distribuição das frequências para cada um dos cinco itens considerados na questão em análise.

Gráfico 5.16 - Distribuição percentual da frequência das respostas aos diferentes itens da questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?” (1 – Nada importante a 5 – Muito importante)



Para finalizar, a análise à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”, no quadro seguinte apresenta-se a medida de localização estatística (Moda) relativamente aos itens considerados.

Verifica-se que, com excepção de um item, os valores obtidos para a Moda são todos iguais. Assim, o valor da Moda apresenta o valor 5 (Muito importante) no item “Facilitou a integração no mercado de trabalho” e o valor 4 (Importante) nos restantes itens.

Quadro 5.93 – Medida de localização estatística (Moda) relativamente à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”

		Facilitou a integração no mercado de trabalho	Permitiu desenvolver novas competências	Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos	Favoreceu a procura de emprego	Permitiu desenvolver a capacidade de resolver problemas
N	Valid	60	60	60	60	60
	Missing	0	0	0	0	0
Moda a)		5	4	4	4	4

a) Os valores indicados têm a seguinte correspondência:

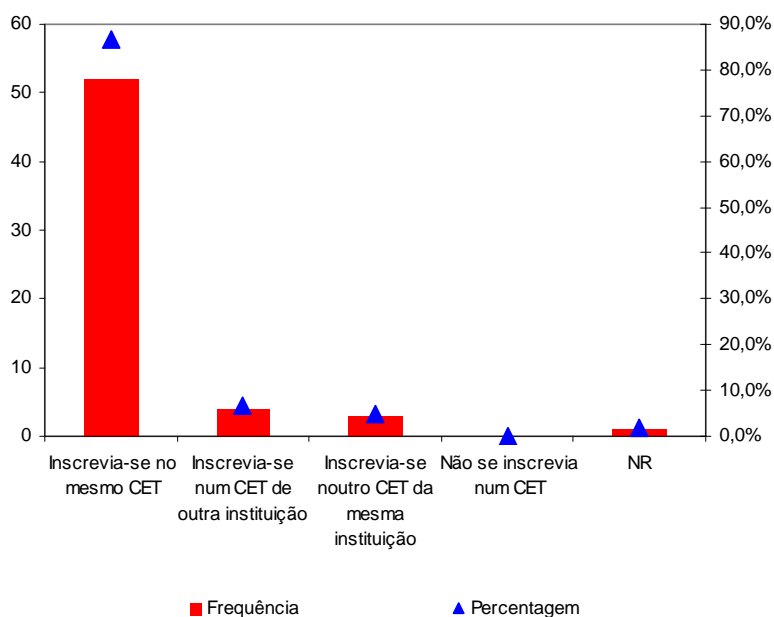
1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Razoavelmente importante; 4 - Importante; 5 - Muito importante.

A análise do gráfico e quadros anteriores relativos à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?” permite concluir que os aspectos mais valorizados pelos diplomados da FORINO foram os relacionados com a actualização e aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências. De referir ainda que os aspectos relacionados com a empregabilidade, nomeadamente o item “Facilitou a integração no mercado de trabalho” apresentam o maior número de observações na categoria “Muito importante”, e o item “Favoreceu a procura de emprego” é considerado “Importante” ou “Muito importante” por mais de três quartos dos inquiridos.

Questão “Se voltasse atrás, o que fazia?”

Quando inquiridos sobre “Se voltasse atrás, o que fazia?”, verifica-se que a larga maioria dos inquiridos que respondeu (88,1%) indicou “Inscrevia-se no mesmo CET”. Dos restantes, 6,8% indicou “Inscrevia-se num CET de outra instituição” e 5,0% indicou “Inscrevia-se noutra CET da mesma instituição”, não se verificando nenhuma observação para “Não se inscrevia num CET”.

Gráfico 5.17 - Distribuição da frequência das respostas à questão “Se voltasse atrás, o que fazia?”



Questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”

De seguida, são analisadas as respostas obtidas para cada um dos cinco itens considerados para a questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”, definidos do seguinte modo: “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho”, “Preparam para o desempenho de uma profissão”, “São uma via alternativa para entrar num curso superior”, “São uma alternativa para quem não consegue ter notas para entrar num curso superior” e “São um meio para actualizar e obter novos conhecimentos”. Foi solicitado aos inquiridos que classificassem cada item com “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Não concordo nem discordo”, “Concordo” ou “Concordo Totalmente”.

Relativamente ao item “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho”, verifica-se que, dos inquiridos que responderam a esta questão, mais de três quartos (77,9%) referem “Concordo” (57,6%) ou “Concordo totalmente” (20,3%), enquanto 18,6% referem “Não concordo nem discordo” e 3,4% referem “Discordo”, não se registando nenhuma observação na categoria “Discordo totalmente”.

Quadro 5.94 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo	2	3,3	3,4	3,4
	Não concordo nem discordo	11	18,3	18,6	22,0
	Concordo	34	56,7	57,6	79,7
	Concordo totalmente	12	20,0	20,3	100,0
Total		59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		

Considerando o item “Preparam para o desempenho de uma profissão”, 83,0% dos inquiridos que responderam referem “Concordo” (57,6%) ou “Concordo totalmente” (25,4%), enquanto que 13,6% referem “Não concordo nem discordo” e 3,4% referem “Discordo”, não se registando nenhuma observação na categoria “Discordo totalmente”.

Quadro 5.95 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “Preparam para o desempenho de uma profissão”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo	2	3,3	3,4	3,4
	Não concordo nem discordo	8	13,3	13,6	16,9
	Concordo	34	56,7	57,6	74,6
	Concordo totalmente	15	25,0	25,4	100,0
Total		59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		

Atendendo agora ao item “São uma via alternativa para entrar num curso superior”, verifica-se que, dos inquiridos que responderam, 60,0% referem “Concordo” (35,0%) ou “Concordo totalmente” (25,0%), enquanto que 26,7% referem “Não concordo nem discordo”, e 13,3% referem “Discordo” (6,7%) ou “Discordo totalmente” (6,7%).

Quadro 5.96 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “São uma via alternativa para entrar num curso superior”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo totalmente	4	6,7	6,7	6,7
	Discordo	4	6,7	6,7	13,3
	Não concordo nem discordo	16	26,7	26,7	40,0
	Concordo	21	35,0	35,0	75,0
	Concordo totalmente	15	25,0	25,0	100,0
Total		60	100,0	100,0	

Em relação ao item “São uma alternativa para quem não consegue ter notas para entrar num curso superior”, constata-se que 56,6% dos inquiridos que responderam referem “Concordo” (43,3%) ou “Concordo totalmente” (13,3%), enquanto 25,0% referem que “Não concordo nem discordo” e, pelo contrário, 18,3% referem “Discordo totalmente” (10,0%) ou “Discordo” (8,3%).

Quadro 5.97 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “São uma alternativa para quem não consegue ter notas para entrar num curso superior”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Discordo totalmente	6	10,0	10,0	10,0
	Discordo	5	8,3	8,3	18,3
	Não concordo nem discordo	15	25,0	25,0	43,3
	Concordo	26	43,3	43,3	86,7
	Concordo totalmente	8	13,3	13,3	100,0
Total		60	100,0	100,0	

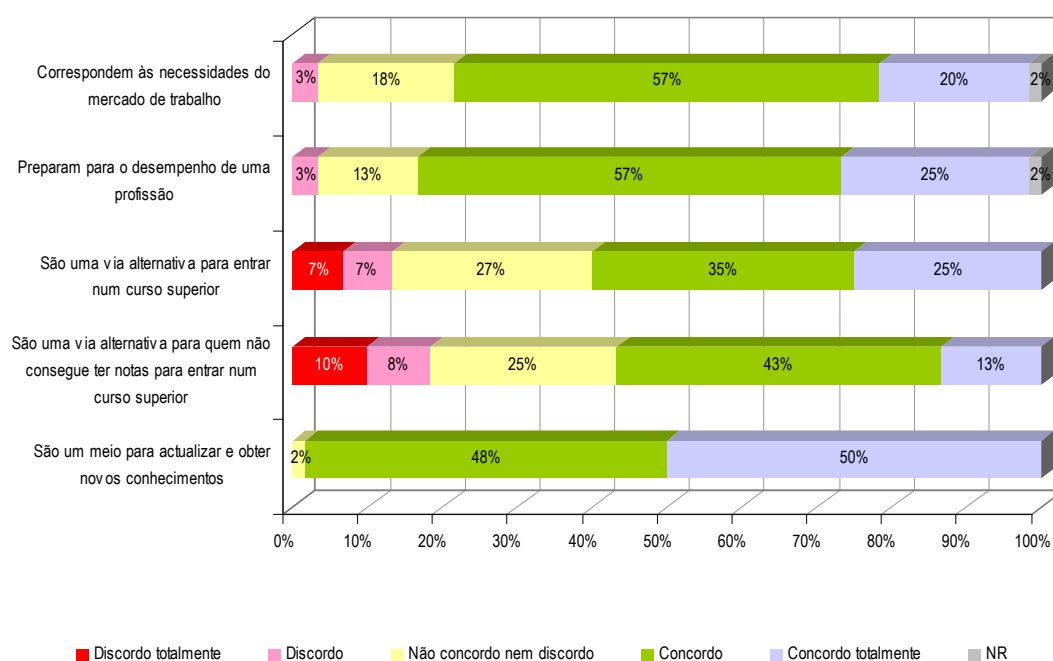
Sobre o último dos cinco itens “São um meio para actualizar e obter novos conhecimentos”, a quase totalidade (98,3%) dos inquiridos refere “Concordo totalmente” (50,0%) ou “Concordo” (48,3%), enquanto 1,7% refere “Não concordo nem discordo”, não se verificando nenhuma observação nas categorias “Discordo” e “Discordo totalmente”.

Quadro 5.98 – Distribuição das frequências em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “São um meio para actualizar e obter novos conhecimentos”

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Não concordo nem discordo	1	1,7	1,7	1,7
	Concordo	29	48,3	48,3	50,0
	Concordo totalmente	30	50,0	50,0	100,0
Total		60	100,0	100,0	

No gráfico seguinte pode-se observar de forma gráfica a distribuição das frequências para cada um dos itens considerados na questão em análise.

Gráfico 5.18 - Distribuição percentual da frequência das respostas aos diferentes itens da questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”



Para finalizar, a análise à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”, no quadro seguinte apresenta-se a medida de localização estatística (Moda) relativamente aos itens considerados. Verifica-se que no item “Os CET são um meio para actualizar e obter novos conhecimentos”, o maior número de observações se

verifica na categoria 5 (Concordo totalmente), enquanto que em todos os restantes itens se verifica na categoria 4 (“Concordo”).

Quadro 5.99 – Medida de localização estatística (Moda) relativa à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”

		Correspondem às necessidades do mercado de trabalho	Preparam para o desempenho de uma profissão	São uma via alternativa para entrar num curso superior	São uma via alternativa para quem não consegue ter notas para entrar num curso superior	São um meio para actualizar e obter novos conhecimentos
N	Valid	59	59	60	60	60
	Missing	1	1	0	0	0
Moda a)		4	4	4	4	5

a) Os valores indicados têm a seguinte correspondência:

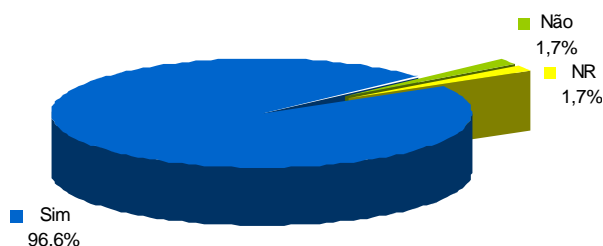
1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

A análise dos quadros e gráfico anteriores relativos à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” permite verificar que o aspecto mais valorado é a actualização e a obtenção de novos conhecimentos, seguindo-se os aspectos relacionados com a empregabilidade, nomeadamente a preparação para o desempenho profissional e a correspondência às necessidades do mercado de trabalho. Já no que se refere aos itens relacionados com o prosseguimento de estudos, verifica-se uma grande dispersão nas opiniões manifestadas pelos inquiridos.

Questão “Recomendava a frequência de um CET a um amigo?”

Analisando agora a última questão colocada nesta quarta secção do questionário – “Recomendava a frequência de um CET a um amigo?” – verifica-se que a esmagadora maioria dos inquiridos responderam afirmativamente (96,6%), tal como se observa no gráfico seguinte.

Gráfico 5.19 - Distribuição percentual das respostas à questão “Recomendava a frequência de um CET a um amigo?”



Comentários e sugestões

O questionário terminava com uma última questão aberta e de resposta livre, para que os inquiridos pudessem apresentar comentários e sugestões sobre os CET. No caso dos inquiridos da FORINO, dos 60 diplomados que responderam ao inquérito, 22 apresentaram comentários e sugestões.

No quadro seguinte apresenta-se um resumo relativamente a cada um destes aspectos. No que se refere aos comentários, optou-se por reproduzir *ipsis verbis* pequenos extractos dos comentários dos inquiridos. Já em relação às sugestões, optou-se por agrupar e resumir as diferentes sugestões formuladas num conjunto mais restrito de tópicos, uma vez que existiam muitas sugestões idênticas.

A análise dos comentários formulados permite verificar que a par de opiniões muito favoráveis, há também alguns diplomados que chamam a atenção para o desconhecimento que existe acerca destes cursos, sobretudo junto da classe empresarial. Em relação às sugestões, estas colocam em evidência a importância da actualização permanente de conteúdos, a preocupação com a componente prática dos cursos e a divulgação dos mesmos junto das empresas.

Quadro 5.100 – Comentários e resumo das sugestões formuladas

<p>Comentários</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "...proporcionou-me a entrada no mercado de trabalho, dentro da área que mais gosto – os computadores" (diplomado de CET não especificado); - "Este nível de formação está completamente inadequado à realidade portuguesa. O mercado de trabalho e as empresas de um modo geral desconhecem os CET: para que servem e que tipo de habilitações dão aos seus colaboradores..." (diplomado do CET de Energia e Automação Industrial); - "O CET é uma ótima via de formação para pessoas que tenham o 12º ano ou o 12º ano incompleto" (diplomado do CET de Energia e Automação Industrial); - "...foi muito positivo... Já possuía muita experiência profissional, mas faltava-me conhecimentos mais profundos, que adquiri no curso" (diplomado do CET de Organização e Gestão Industrial); - "Penso que a classe empresarial não conhece os CET, não sabe qual a utilidade de um CET, tornando assim muito difícil arranjar emprego..." (diplomado do CET de Organização e Gestão Industrial); - "...estou bastante feliz com o curso que tirei e tudo o que me proporcionou" (diplomado do CET de Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação); - "Penso que o curso é mesmo bom (o que realizei), o que leva a pensar que os outros também serão" (diplomado do CET de Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação).
<p>Sugestões</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actualizar e alterar os conteúdos, acompanhando a evolução do mercado de trabalho; - Maior experiência dos formadores para as disciplinas mais práticas; - Maior componente prática de algumas disciplinas; - Maior duração da componente prática nas empresas; - Actualizar e aumentar os equipamentos laboratoriais; - Desenvolver acções para divulgar os CET nas empresas.

5.2.2. Inquérito – Resultados da Análise Inferencial dos Dados

Ao longo deste subcapítulo é apresentada a análise inferencial dos dados relativos às variáveis do questionário que se consideram mais relevantes para a problemática em estudo, seguindo-se exactamente as mesmas premissas e opções mencionadas aquando da análise inferencial realizada para o primeiro estudo de caso (IPL), apresentadas no ponto 5.1.2. deste capítulo.

Sempre que nenhuma das categorias resultantes da operacionalização das duas variáveis, cada uma delas organizada em apenas duas categorias, remetendo por isso para o cálculo de Tabelas de Contingência 2x2, e sempre que nenhuma apresentar frequência esperada inferior a 5, dever-se-á apresentar como estatística observada o teste da probabilidade exacta de Fisher [*Fisher's Exact Test*].

Todos os testes realizados ao longo deste estudo utilizaram o nível de significância de 5%.

5.2.2.1. Conhecimentos e competências

Conforme indicado na Figura 5.2, de seguida, iremos cruzar os dados obtidos nos itens “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Permitiu desenvolver novas competências”, ambos pertencentes à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”, com os seus antecedentes escolares e profissionais.

Os resultados apresentados nos quadros seguintes colocam em evidência o facto dos inquiridos valorizarem de forma extremamente positiva os dois itens considerados, independentemente dos seus antecedentes escolares e do facto de exercerem ou não uma actividade profissional antes da realização do CET.

“Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” *versus* “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

Os dados da tabela seguinte revelam uma tendência que aponta no sentido da não existência de uma aparente relação entre a actualização e aquisição de novos conhecimentos e terem ou não reprovado antes do ingresso no CET.

De facto, o número de respostas que estão integradas nas categorias {1,2,3} e nas categorias {4,5} é muito diferente (respectivamente, 5,0% e 95,0 %). Em contrapartida, para as respostas integradas nas categorias {1,2,3}, a proporção daqueles que não reprovaram (1,7%) é próxima à dos que reprovaram (3,3%). Adicionalmente, para os sujeitos que responderam {4,5}, a proporção dos que não reprovaram e dos que, no passado, reprovaram é bastante diferente (31,7% e 63,3%, respectivamente).

Quadro 5.101 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos		Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?		Total
		Não	Sim	
Classificações 1, 2 e 3	Count	1	2	3
	Expected Count	1,0	2,0	3,0
	% of Total	1,7	3,3	5,0
Classificações 4 e 5	Count	19	38	57
	Expected Count	19,0	38,0	57,0
	% of Total	31,7	63,3	95,0
Total	Count	20	40	60
	Expected Count	20,0	40,0	60,0
	% of Total	33,3	66,7	100,0

Classificações: 1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Razoavelmente importante; 4 - Importante; 5 - Muito importante.

Dado que a estatística calculada remete para uma Tabela de Contingência 2x2 e, uma vez que duas das categorias resultantes da operacionalização das duas variáveis apresentam frequência esperada inferior a 5, a estatística observada assume o valor de *Fisher's Exact Test* que consta no Quadro 5.102 da tabela relativa aos testes de Qui-Quadrado: uma vez que o nível crítico ($p < 1,000$) excede o nível de significância estipulado por convenção (0,05, bicaudal), não há evidência confirmatória que permita rejeitar a hipótese nula segundo a qual as variáveis não estão relacionadas.

Quadro 5.102 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,000 (a)	1	1,000	---
Fisher's Exact Test	---	---	---	1,000
N of Valid Cases	60	---	---	---

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

“Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” versus “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

A análise dos dados do quadro seguinte permite verificar que o padrão de resposta é idêntico, quer os inquiridos tenham ou não actividade profissional, tendo na sua esmagadora maioria considerado que o CET foi “Importante” ou “Muito Importante” para a actualização e aquisição de novos conhecimentos.

Quadro 5.103 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos		Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?		Total
		Sem actividade	Com actividade	
Classificações 1, 2 e 3	Count	2	1	3
	Expected Count	2,2	0,8	3,0
	% of Total	3,3	1,7	5,0
Classificações 4 e 5	Count	42	15	57
	Expected Count	41,8	15,2	57,0
	% of Total	70,0	25,0	95,0
Total	Count	44	16	60
	Expected Count	44,0	16,0	60,0
	% of Total	73,3	26,7	100,0

Classificações: 1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Razoavelmente importante; 4 - Importante; 5 - Muito importante.

À semelhança da situação anterior, de forma a avaliar se as duas variáveis consideradas são independentes, aplicou-se o teste do Qui-Quadrado, cujos resultados se apresentam no quadro seguinte. Uma vez que não estão reunidos os pressupostos necessários para se fazer a análise de independência de Pearson, ir-se-á utilizar o *Fisher's Exact Test*. Assim, face ao valor deste teste não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.104 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,072 (a)	1	0,789	---
Fisher's Exact Test	---	---	---	1,000
N of Valid Cases	60	---	---	---

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,80.

“Permitiu desenvolver novas competências” versus “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

De acordo com os dados do quadro seguinte constata-se que, embora o sentido das respostas em função dos inquiridos terem ou não reprovado antes de ingressarem no CET ser o mesmo, proporcionalmente, os inquiridos que tinham reprovado valoraram mais o item “Permitiu desenvolver novas competências”.

Quadro 5.105 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

Permitiu desenvolver novas competências		Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?		Total
		Não	Sim	
Classificações 1, 2 e 3	Count	5	6	11
	Expected Count	3,7	7,3	11,0
	% of Total	8,3	10,0	18,3
Classificações 4 e 5	Count	15	34	49
	Expected Count	16,3	32,7	49,0
	% of Total	25,0	56,7	81,7
Total	Count	20	40	60
	Expected Count	20,0	40,0	60,0
	% of Total	33,3	66,7	100,0

Classificações: 1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Razoavelmente importante; 4 - Importante; 5 - Muito importante.

Tal como na situação anterior, uma vez que não estão reunidos os pressupostos necessários para se fazer a análise de independência de Pearson, ir-se-á utilizar o *Fisher's Exact Test*. Assim, face ao valor deste teste não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.106 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,891 (a)	1	0,345	---
Fisher's Exact Test	---	---	---	0,481
N of Valid Cases	60	---	---	---

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,67.

“Permitiu desenvolver novas competências” versus “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

Os dados do quadro subsequente permitem concluir que não existem grandes diferenças nas respostas em função dos inquiridos terem ou não actividade profissional antes do ingresso no CET, embora os inquiridos sem actividade profissional tenham, proporcionalmente, valorizado de forma superior o desenvolvimento de novas competências.

Quadro 5.107 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

Permitiu desenvolver novas competências		Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?		Total
		Sem actividade	Com actividade	
Classificações 1, 2 e 3	Count	7	4	11
	Expected Count	8,1	2,9	11,0
	% of Total	11,7	6,7	18,3
Classificações 4 e 5	Count	37	12	49
	Expected Count	35,9	13,1	49,0
	% of Total	61,7	20,0	81,7
Total	Count	44	16	60
	Expected Count	44,0	16,0	60,0
	% of Total	73,3	26,7	100,0

Classificações: 1 - Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Razoavelmente importante; 4 - Importante; 5 - Muito importante.

Novamente, atendendo a que não estão reunidos os pressupostos necessários para se fazer a análise de independência de Pearson, ir-se-á utilizar o *Fisher's Exact Test*. Assim, face ao valor deste teste não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.108 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,648 (a)	1	0,421	---
Fisher's Exact Test	---	---	---	0,462
N of Valid Cases	60	---	---	---

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,93.

5.2.2.2. Empregabilidade

Conforme indicado na Figura 5.2, de seguida iremos cruzar os itens “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Preparam para o desempenho de uma profissão”, ambos pertencentes à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”, com duas variáveis: a “Idade” e a “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”.

Os resultados apresentados nos quadros seguintes colocam em evidência o facto do inquiridos valorizarem de forma extremamente positiva os dois itens considerados, independentemente da sua idade e do facto de exercerem ou não uma actividade profissional antes da realização do CET.

“Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” *versus* “Idade”

De acordo com os dados do quadro seguinte verifica-se que cerca de quatro quintos dos inquiridos que responderam ao inquérito atribuíram as duas classificações mais elevadas (4 e 5) ao item “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho”. O sentido das respostas é idêntico nas duas categorias consideradas para a “Idade”, embora, proporcionalmente, os inquiridos mais jovens (idade igual ou inferior a 23 anos) tenham valorado mais este item.

Quadro 5.109 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Idade”

Correspondem às necessidades do mercado de trabalho		Idade		Total
		Igual ou inferior a 23 anos	Igual ou superior a 24 anos	
Classificações 1, 2 e 3	Count	4	8	12
	Expected Count	4,8	7,2	12,0
	% of Total	6,9	13,8	20,7
Classificações 4 e 5	Count	19	27	46
	Expected Count	18,2	27,8	46,0
	% of Total	32,8	46,6	79,3
Total	Count	23	35	58
	Expected Count	23,0	35,0	58,0
	% of Total	39,7	60,3	100,0

Classificações: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

Atendendo a que não estão reunidos os pressupostos necessários para se fazer a análise de independência de Pearson, ir-se-á utilizar o *Fisher's Exact Test*. Assim, face ao valor deste teste não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.110 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Idade”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,253 (a)	1	0,615	---
Fisher's Exact Test	---	---	---	0,746
N of Valid Cases	58	---	---	---

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,76.

“Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” versus “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

Atendendo ao próximo quadro, verifica-se que o padrão de resposta é idêntico embora, proporcionalmente, os inquiridos com actividade profissional valorizem mais o facto dos CET corresponderem às necessidades do mercado de trabalho. De notar que, dos inquiridos que tinham actividade profissional antes de ingressar no CET, mais de quatro quintos atribui 4 ou 5 a este item.

Quadro 5.111 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

Correspondem às necessidades do mercado de trabalho		Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?		Total
		Sem actividade	Com actividade	
Classificações 1, 2 e 3	Count	10	3	13
	Expected Count	9,5	3,5	13,0
	% of Total	16,9	5,1	22,0
Classificações 4 e 5	Count	33	13	46
	Expected Count	33,5	12,5	46,0
	% of Total	55,9	22,0	78,0
Total	Count	43	16	59
	Expected Count	43,0	16,0	59,0
	% of Total	72,9	27,1	100,0

Classificações: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

À semelhança das situações anteriores, iremos utilizar o *Fisher's Exact Test*. Face ao valor deste teste não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.112 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,138 (a)	1	0,710	---
Fisher's Exact Test	---	---	---	1,000
N of Valid Cases	59	---	---	---

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,53.

“Preparam para o desempenho de uma profissão” *versus* “Idade”

De acordo com os dados do quadro seguinte verifica-se que a esmagadora maioria (cerca de 84%) dos inquiridos que responderam ao inquérito atribuíram as duas classificações mais elevadas (4 e 5) ao item “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho”. O padrão das respostas é idêntico nas duas categorias consideradas para a “Idade”, embora, proporcionalmente, os inquiridos com idade igual ou superior a 24 anos tenham valorado mais este aspecto.

Quadro 5.113 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Idade”

Preparam para o desempenho de uma profissão		Idade		Total
		Igual ou inferior a 23 anos	Igual ou superior a 24 anos	
Classificações 1, 2 e 3	Count	4	5	9
	Expected Count	3,6	5,4	9,0
	% of Total	6,9	8,6	15,5
Classificações 4 e 5	Count	19	30	49
	Expected Count	19,4	29,6	49,0
	% of Total	32,8	51,7	84,5
Total	Count	23	35	58
	Expected Count	23,0	35,0	58,0
	% of Total	39,7	60,3	100,0

Classificações: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

De seguida, pelos motivos já anteriormente referidos, iremos utilizar o *Fisher's Exact Test*. Face ao valor deste teste não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.114 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Idade”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,102 (a)	1	0,749	---
Fisher's Exact Test	---	---	---	1,000
N of Valid Cases	58	---	---	---

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,57.

“Preparam para o desempenho de uma profissão” versus “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

Considerando os resultados do quadro abaixo, conclui-se que o padrão de resposta ao item “Preparam para o desempenho de uma profissão” é idêntico em função dos inquiridos terem ou não actividade profissional, sendo de realçar a valorização extremamente positiva atribuída pelos inquiridos com actividade profissional.

Quadro 5.115 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

Preparam para o desempenho de uma profissão		Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?		Total
		Sem actividade	Com actividade	
Classificações 1, 2 e 3	Count	9	1	10
	Expected Count	7,3	2,7	10,0
	% of Total	15,3	1,7	16,9
Classificações 4 e 5	Count	34	15	49
	Expected Count	35,7	13,3	49,0
	% of Total	57,6	25,4	83,1
Total	Count	43	16	59
	Expected Count	43,0	16,0	59,0
	% of Total	72,9	27,1	100,0

Classificações: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

À semelhança das situações anteriores, iremos utilizar o *Fisher's Exact Test*. Face ao valor deste teste não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.116 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,785 (a)	1	0,182	---
Fisher's Exact Test	---	---	---	0,259
N of Valid Cases	59	---	---	---

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,71.

5.2.2.3. Prosseguimento de estudos superiores

Conforme indicado na Figura 5.2, de seguida iremos cruzar a questão “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” com um conjunto de três variáveis, de forma a analisar a relação existente entre estas e o prosseguimento de estudos superiores.

Os resultados apresentados nos quadros seguintes permitem verificar que apenas cerca de um quinto dos inquiridos se candidatou à frequência de um curso superior.

Em relação às duas categorias consideradas para a variável idade, verifica-se que, proporcionalmente, foram os inquiridos com idade igual ou inferior a 23 anos que mais se candidatou à frequência de um curso superior.

No que se refere ao percurso escolar anterior, embora o padrão de resposta relativamente ao prosseguimento de estudos seja idêntico, proporcionalmente há mais inquiridos sem reprovação a candidatarem-se à frequência de um curso superior.

Já quando analisamos o prosseguimento de estudos em conjunto com a situação profissional antes da realização do CET, verifica-se que são os inquiridos sem actividade profissional que maioritariamente se candidaram à frequência de um curso superior.

“Candidatou-se à frequência de um curso superior?” versus “idade”

A análise cruzada entre as variáveis “Depois de concluído o CET, candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Idade” apresenta-se no quadro seguinte. Verifica-se que o número de inquiridos que nas duas categorias consideradas para a variável “Idade” indicou que se candidatou a um curso superior é igual, mas em número muito reduzido. No entanto, em termos percentuais, o peso dos inquiridos com idade igual ou inferior a 23 anos que refere ter-se candidatado a um curso superior é bastante superior.

Quadro 5.117 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Idade”

Depois de concluído o CET, candidatou-se à frequência de um curso superior?		Idade		Total
		Igual ou inferior a 23 anos	Igual ou superior a 24 anos	
Não	Count	17	30	47
	Expected Count	18,3	28,7	47,0
	% of Total	28,8	50,8	79,7
Sim	Count	6	6	12
	Expected Count	4,7	7,3	12,0
	% of Total	10,2	10,2	20,3
Total	Count	23	36	59
	Expected Count	23,0	36,0	59,0
	% of Total	39,0	61,0	100,0

De forma a avaliar se as duas variáveis consideradas são independentes, uma vez que não estão reunidos os pressupostos necessários para se fazer a análise de independência de Pearson, iremos utilizar o *Fisher's Exact Test*. Assim, face ao valor deste teste não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.118 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Idade”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,769 (a)	1	0,381	---
Fisher's Exact Test	---	---	---	0,510
N of Valid Cases	59	---	---	---

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,68.

“Candidatou-se à frequência de um curso superior?” versus “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

A análise do cruzamento destas duas questões, apresentado no quadro seguinte, permite verificar que o padrão de resposta é idêntico. Apesar disso, verifica-se que, percentualmente, o número de inquiridos que não reprovou e se candidatou ao ensino superior, é mais elevado quando comparado com os que reprovaram nos ensinos básico e/ou secundário.

Quadro 5.119 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

Depois de concluído o CET, candidatou-se à frequência de um curso superior?		Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?		Total
		Não	Sim	
Não	Count	15	32	47
	Expected Count	15,7	31,3	47,0
	% of Total	25,0	53,3	78,3
Sim	Count	5	8	13
	Expected Count	4,3	8,7	13,0
	% of Total	8,3	13,3	21,7
Total	Count	20	40	60
	Expected Count	20,0	40,0	60,0
	% of Total	33,3	66,7	100,0

À semelhança das situações anteriores, iremos utilizar o *Fisher's Exact Test*. Face ao valor deste teste não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.120 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,196 (a)	1	0,658	---
Fisher's Exact Test	---	---	---	0,744
N of Valid Cases	60	---	---	---

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,33.

“Candidatou-se à frequência de um curso superior?” versus “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional”

Os resultados da relação entre as duas variáveis apresentam-se de seguida. O padrão de resposta é de sentido idêntico, embora os dados permitam verificar que, proporcionalmente, os inquiridos que não tinham actividade no início do curso se candidataram mais ao ensino superior.

Quadro 5.121 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”

Depois de concluído o CET, candidatou-se à frequência de um curso superior?		Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?		Total
		Sem actividade	Com actividade	
Não	Count	34	13	47
	Expected Count	34,5	12,5	47,0
	% of Total	56,7	21,7	78,3
Sim	Count	10	3	13
	Expected Count	9,5	3,5	13,0
	% of Total	16,7	5,0	21,7
Total	Count	44	16	60
	Expected Count	44,0	16,0	60,0
	% of Total	73,3	26,7	100,0

De seguida, pelos motivos já anteriormente referidos, iremos utilizar o *Fisher's Exact Test*. Face ao valor deste teste não rejeitamos a hipótese nula, ou seja, podemos afirmar que as duas variáveis são independentes.

Quadro 5.122 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,109 (a)	1	0,741	---
Fisher's Exact Test	---	---	---	1,000
N of Valid Cases	60	---	---	---

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,47.

5.3. OS DIPLOMADOS E A SUA PERCEPÇÃO: COMPARAÇÃO E SÍNTESE DOS RESULTADOS (IPL E FORINO)

Concluída a análise descritiva e inferencial dos dados obtidos com o inquérito realizado aos diplomados das duas instituições em separado, iremos de seguida comparar e sintetizar os resultados obtidos, destacando as semelhanças e as diferenças entre ambos.

5.3.1. Resultados da análise descritiva

De forma análoga ao que fizemos anteriormente, na comparação e síntese dos resultados iremos seguir a mesma sequência que utilizámos na análise dos dados.

Dados Pessoais

No quadro seguinte apresentam-se de forma esquemática os resultados das questões mais relevantes colocadas na primeira secção do questionário, destacando as semelhanças e as diferenças entre as respostas obtidas nos dois inquéritos realizados aos diplomados do IPL e FORINO.

De forma resumida, a análise do quadro subsequente permite constatar o seguinte:

- i. O maior número de inquiridos têm idades compreendidas entre os 24 e os 29 anos mas, globalmente, os inquiridos da FORINO são bastante mais jovens, enquanto que, no caso do IPL, se destaca um número significativo de inquiridos com 40 ou mais anos;
- ii. No que se refere ao género dos inquiridos, a situação é oposta nos dois casos: no IPL predominam os inquiridos de sexo feminino e na FORINO os do masculino. No entanto, face aos dados apresentados no capítulo 4 (Quadro 4.13), relativos à frequência de CET no IPL, esta situação terá tendência para se inverter no futuro, uma vez que, no ano lectivo de 2007/2008, o número de formandos do sexo masculino era já bastante superior aos do sexo feminino;

- iii. Em relação à questão “Mudou de residência para frequentar o CET?”, os resultados são muito idênticos, com uma percentagem muito pequena dos inquiridos a indicar tê-lo feito em ambos os casos;
- iv. Quanto ao “Nível de escolaridade dos pais” dos inquiridos, globalmente, é baixo em ambos os casos, embora seja notório que a percentagem de pais dos inquiridos com o nível secundário de educação ou superior é maior junto dos inquiridos da FORINO.

Quadro 5.123 – Quadro comparativo dos resultados relativos às questões colocadas sobre “Dados Pessoais”

Questão	Resultados idênticos	Resultados não idênticos
Idade	→ Grupo etário mais representado: 24-29 anos	→ Grande diferença nos outros grupos etários: o IPL tem formandos com idades situadas nos grupos etários de idades mais elevadas, enquanto que a FORINO apresenta um grande número de jovens.
Género		→ Situação oposta relativamente aos inquiridos: no IPL quase dois terços são do sexo feminino, ao passo que na FORINO quatro quintos são do sexo masculino.
Mudou de residência para frequentar o CET?	→ Só uma pequena percentagem refere ter mudado de residência.	
Nível de escolaridade dos pais	→ Nível de escolaridade dos pais bastante baixo em ambos os casos.	→ A percentagem dos pais com o nível de ensino secundário ou superior é mais elevado na FORINO.

Percurso Escolar

À semelhança do que fizemos para a rubrica anterior iremos de seguida comparar os resultados obtidos nas questões relacionadas com o “Percurso Escolar” dos inquiridos nos dois casos.

Quadro 5.124 – Quadro comparativo dos resultados relativos às questões colocadas sobre
“Percurso Escolar”

Questão	Resultados idênticos	Resultados não idênticos
Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?	→ Mais de metade dos inquiridos reprovou em ambos os casos.	→ Os inquiridos da FORINO apresentam maior percentagem de reprovação.
Reprovação no ensino básico (até ao 9º ano) ou secundário	→ Elevada percentagem de reprovação em ambos os casos.	→ No caso do IPL, há um número idêntico de inquiridos em ambas as situações; → No caso da FORINO, os inquiridos reprovaram na sua larga maioria no ensino secundário.
No Ensino Secundário, que tipo de estabelecimento frequentou?	→ Em ambos os casos, maioritariamente frequentaram Escolas Secundárias públicas.	→ Maior incidência dos inquiridos do IPL que provém de Escolas Profissionais ou Tecnológicas.
Que habilitações escolares possuía antes de ingressar no CET?	→ A esmagadora maioria possuía o 12º ano de escolaridade, independentemente de ser com ou sem qualificação profissional de nível III (85,4% no IPL; 94,9% na FORINO); → A maioria possuía o 12º ano de escolaridade com qualificação profissional de nível III.	→ Maior percentagem de inquiridos no IPL que refere ter ingressado pela via do Ensino Secundário incompleto e experiência profissional na área do CET.
Antes de frequentar o CET já se tinha candidatado ao Ensino Superior público?	→ Cerca de 1/3 dos inquiridos refere tê-lo feito, quer no caso do IPL, quer na FORINO.	
Antes de frequentar o CET já tinha estado inscrito num curso superior?	→ O número de inquiridos que já tinha estado inscrito num curso superior é significativo em ambos os casos (23,6% no IPL; 28,3% na FORINO).	→ O número de inquiridos que já tinha estado inscrito num curso superior é maior na FORINO.
Depois de concluído o CET candidatou-se à frequência de um curso superior?		→ Nos inquiridos do IPL, mais de metade refere tê-lo feito; → Na FORINO, apenas pouco mais de 1/5 refere tê-lo feito.

A análise da informação apresentada no quadro anterior permite colocar em evidência os seguintes aspectos:

- i. Elevadas taxas de reprovação dos inquiridos nos ensinos básico e secundário, em ambos os casos, embora os inquiridos da FORINO refiram ter reprovado sobretudo no ensino secundário;
- ii. Frequência maioritária de escolas secundárias públicas, em ambos os casos;

- iii. O 12º ano de escolaridade foi a habilitação escolar de ingresso no CET da esmagadora maioria dos inquiridos em ambas as instituições, embora se verifique que o IPL admitiu um maior número de inquiridos com o ensino secundário incompleto e experiência profissional comprovada na área do CET;
- iv. Uma parte dos inquiridos já se tinha candidatado e frequentado um curso superior, em ambos os casos. No entanto, a frequência anterior de um curso superior é maior junto dos inquiridos da FORINO;
- v. Os diplomados inquiridos, do IPL, candidataram-se maioritariamente à frequência de um curso superior, o mesmo não se verificando com a FORINO.

Percurso Profissional

De seguida, iremos comparar e sintetizar os aspectos mais relevantes relacionados com as questões colocadas na terceira parte do questionário: Percurso Profissional.

A análise da informação apresentada no quadro seguinte permite evidenciar os seguintes aspectos:

- i. O número de diplomados inquiridos que refere ser estudante a tempo inteiro antes da frequência do CET é reduzido em ambos os casos;
- ii. A situação profissional antes do ingresso no CET é bastante distinta entre os diplomados das duas instituições. A larga maioria dos diplomados inquiridos do IPL tinha uma actividade profissional antes da frequência do CET, a qual estava, na maioria dos casos, relacionado com a área de estudo do CET frequentado. Adicionalmente, verifica-se que a maioria manteve essa actividade profissional durante e após a conclusão do CET. Já no que se refere aos inquiridos da FORINO, a sua larga maioria não tinha actividade profissional no momento do ingresso no CET, tendo uma parte significativa obtido emprego após a conclusão do mesmo;
- iii. A opção pelo prosseguimento de estudos superiores a tempo inteiro após o CET não é muito expressiva em qualquer dos casos estudados.

Quadro 5.125 – Quadro comparativo dos resultados relativos às questões colocadas relacionadas com o “Percurso Profissional”

Questão	Resultados idênticos	Resultados não idênticos
Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?	→ O número de inquiridos que eram estudantes a tempo inteiro antes de ingressar no CET é relativamente reduzido, sobretudo no IPL.	→ No caso do IPL, quase 3/4 dos inquiridos tinha uma actividade profissional antes de ingressar no CET; → No caso da FORINO, 1/3 dos inquiridos estava no desemprego e 1/3 era estudante a tempo inteiro.
Qual a relação dessa actividade profissional com o CET em que se inscreveu?		→ Mais de metade dos inquiridos do IPL refere que a sua actividade profissional estava directamente relacionada com o curso; → Pelo contrário, nos inquiridos da FORINO, apenas um pouco mais de 1/3 refere essa situação.
Manteve a mesma actividade profissional durante a realização do curso?	→ Em ambos os casos, a grande maioria refere ter mantido a mesma actividade profissional.	→ A percentagem de inquiridos que refere ter mantido a actividade profissional é superior junto dos inquiridos do IPL.
Actividade profissional após ter concluído o CET	→ A opção por estudar a tempo inteiro num curso superior não é significativa em nenhum dos casos.	→ Mais de metade dos inquiridos do IPL refere ter permanecido no mesmo emprego, sendo reduzida a percentagem dos que indicou ter arranjado emprego na área do CET; → Já no caso da FORINO, o aspecto mais destacado pelos inquiridos é precisamente o facto de terem arranjado emprego na área do CET.

Opinião sobre os CET

Ao longo deste subcapítulo iremos comparar e sintetizar os aspectos considerados mais relevantes relacionados com as questões colocadas nesta parte do questionário.

Começando pela análise dos primeiros aspectos inquiridos nesta secção do questionário verifica-se que as áreas de estudo em que se integram dos CET dos diplomados das duas instituições são razoavelmente distintas. De facto, enquanto que no IPL há uma grande dispersão por várias áreas de estudo, na FORINO há uma forte concentração nas áreas de Engenharia e técnicas afins, seguindo-se a Informática.

Em relação ao modo como tiveram conhecimento do CET, a resposta coincide nos dois casos, na medida em que a maioria refere “Amigos e/ou familiares” e “Internet”, como se pode observar no quadro subsequente.

Quanto às principais razões que levaram os diplomados a optar pela realização do CET, constata-se que são razoavelmente distintas nas duas instituições, só coincidindo num dos aspectos: o aprofundamento dos conhecimentos numa área específica. Adicionalmente, verifica-se que os diplomados do IPL valorizam a relação entre o CET e a sua actividade profissional, enquanto que na FORINO são sobretudo destacados os aspectos relacionados com a empregabilidade.

Quadro 5.126 – Quadro comparativo dos resultados relativos à opção pela realização do CET

Questão	Resultados idênticos	Resultados não idênticos
Como teve conhecimento do CET?	→ 1.ª opção mais assinalada: “Amigos e/ou familiares”; → 2.ª opção mais assinalada: “Internet”.	
O que o levou a optar por este CET? (indique as 3 opções mais importantes)	→ “Pretendia aprofundar conhecimentos numa área específica” (razão mais assinalada pelos inquiridos do IPL; segunda razão no caso da FORINO).	→ No IPL: a segunda razão foi “pretender obter novas competências necessárias à actividade profissional” e a terceira “trabalhar na área do curso”; → Na FORINO: a primeira razão foi “integrar-se numa área profissional que gostava de desenvolver no futuro” e a terceira “pretender obter novas competências que permitissem o acesso a outra actividade profissional”.

Comparando os resultados obtidos relativos à apreciação do CET verifica-se que, globalmente, a apreciação geral é coincidente e positiva em ambos os casos. A comparação dos resultados obtidos nos itens considerados na questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” permite constatar que a valoração atribuída pelos diplomados inquiridos aos diferentes itens considerados é um pouco superior junto dos diplomados da FORINO, sobretudo nos itens “Formadores com experiência na área do CET”, “Director(a) de curso prestou o apoio adequado” e “Formação prática equilibrada e com utilidade”.

Comparando agora as respostas dos inquiridos do IPL e da FORINO em relação aos itens considerados para a questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”, conforme se pode observar no quadro seguinte, constata-se que os itens relacionados com a obtenção de novos conhecimentos e competências são bastante valorados em ambos os casos. Já no que se refere aos itens relacionados com o ingresso no mercado de trabalho, há uma clara diferença na valoração atribuída entre os diplomados inquiridos do IPL e FORINO, sendo bastante mais valorados por estes últimos. Como referimos anteriormente, esta situação fica-se a dever ao facto dos diplomados do IPL terem, na sua larga maioria, uma actividade profissional prévia.

Quando se analisam os itens relativos à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”, confirma-se a importância atribuída à obtenção de novos conhecimentos e aos itens relativos à empregabilidade, que neste caso são valorados de forma idêntica pelos diplomados de ambas as instituições, o que é particularmente significativo se tivermos em conta a experiência profissional anterior dos diplomados do IPL. Já no que se refere aos itens relativos ao prosseguimento de estudos, verifica-se alguma divergência de opinião entre os inquiridos das duas instituições consideradas.

Quadro 5.127 – Quadro comparativo dos resultados relativos aos itens considerados nas questões “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?” e “Face à sua experiência, no seu entender os CET”

Questão	Itens com resultados idênticos	Itens com resultados não idênticos
Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?	<ul style="list-style-type: none"> → “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos”; → “Permitiu desenvolver novas competências”; → “Desenvolveu a capacidade de resolver problemas”. 	<ul style="list-style-type: none"> → “Facilitou a integração no mercado de trabalho”; → “Favoreceu a procura de emprego”.
Face à sua experiência, no seu entender os CET:	<ul style="list-style-type: none"> → “São um meio para actualizar e obter novos conhecimentos”; → “Preparam para o desempenho de uma profissão”; → “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho”. 	<ul style="list-style-type: none"> → “São uma via alternativa para entrar num curso superior”; → “São uma alternativa para quem não consegue ter notas para entrar num curso superior”.

5.3.2. Resultados do cruzamento das respostas às questões

De seguida iremos comparar e sintetizar os resultados obtidos relativamente aos três aspectos considerados na análise cruzada das questões: conhecimentos e competências, empregabilidade e prosseguimento de estudos superiores.

Conhecimentos e competências

Os resultados apresentados por ambos os casos colocam em evidência o facto dos inquiridos valorizarem de forma extremamente positiva os dois itens considerados: “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Permitiu desenvolver novas competências”. Este facto verifica-se em cada uma das instituições, de forma independente, face aos antecedentes escolares dos inquiridos e ao facto de exercerem ou não uma actividade profissional antes da realização do CET.

Empregabilidade

À semelhança do que se verificou no ponto anterior, os resultados obtidos em ambos os casos colocam em evidência o facto do inquiridos, valorizarem de forma extremamente positiva os dois itens considerados: “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Preparam para o desempenho de uma profissão”. No caso do IPL, constata-se que existe uma associação entre o exercício prévio de uma actividade profissional e o item “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho”.

Prosseguimento de estudos superiores

Ao contrário dos dois aspectos analisados nos pontos anteriores, os resultados obtidos nos dois casos são diferentes.

No IPL, para além da percentagem de inquiridos que referiu ter-se candidatado a um curso superior ser muito mais elevado quando comparado com a FORINO, constata-se que esta realidade se verifica independentemente da idade dos inquiridos.

Adicionalmente, também se verifica que o percurso escolar anterior não influencia o padrão de resposta relativamente ao prosseguimento de estudos superiores. No entanto, situação inversa ocorre quando analisamos o prosseguimento de estudos em conjunto com a situação profissional antes da realização do CET, verificando-se que são os inquiridos com actividade profissional que maioritariamente se candidatam à frequência de um curso superior.

Já na FORINO, os resultados obtidos permitem verificar que, proporcionalmente, foram os inquiridos com idade igual ou inferior a 23 anos que mais se candidatou à frequência de um curso superior após a conclusão do CET. No que se refere ao percurso escolar anterior, embora o padrão de resposta relativamente ao prosseguimento de estudos seja idêntico, proporcionalmente, os inquiridos sem reprovações nos níveis de ensino anteriores candidatam-se mais à frequência de um curso superior. Já quando analisamos o prosseguimento de estudos superiores, em conjunto com a situação profissional antes da realização do CET, verifica-se que são os inquiridos sem actividade profissional que maioritariamente se candidatam à frequência de um curso superior.

Quadro 5.128 – Quadro comparativo dos resultados da análise cruzada relativamente aos três aspectos considerados: conhecimentos e competências, empregabilidade e prosseguimento de estudos superiores

Questão	Resultados idênticos	Resultados não idênticos
Conhecimentos e competências	→ Valorização idêntica e muito positiva destes aspectos.	
Empregabilidade	→ Valorização muito positiva em ambos os casos.	
Prosseguimento de estudos superiores		<p>→ No IPL: mais de metade candidatou-se à frequência de um curso superior, verificando-se que são sobretudo os inquiridos com idade igual ou superior a 24 anos e com experiência profissional que maioritariamente se candidatam;</p> <p>→ Na FORINO: apenas cerca de 1/5 refere ter-se candidatado ao ensino superior após a conclusão do CET, sendo proporcionalmente sobretudo os inquiridos com idade igual ou inferior a 23 anos e sem actividade profissional anterior que mais se candidatam.</p>

5.4. OS CET VISTOS PELOS RESPONSÁVEIS DAS ENTIDADES EXTERNAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Conforme referimos no início deste capítulo, apresentam-se de seguida os resultados das entrevistas efectuadas a responsáveis de empresas e instituições que participaram de forma activa no acompanhamento da componente de formação em contexto de trabalho, ou seja, no estágio.

A realização de entrevistas teve como finalidade contrastar e confirmar, ou não, os resultados obtidos através dos inquéritos aplicados aos diplomados com a opinião e a visão dos entrevistados face à sua experiência no acompanhamento de formandos de CET, nas empresas e instituições, durante o período de estágio. Adicionalmente, para além da função de contrastação e de validação, as entrevistas tiveram uma função de extensão da cadeia de evidência das conclusões do trabalho de investigação.

Na selecção das pessoas a entrevistar começamos por seleccionar seis empresas e instituições de entre aquelas que tinham recebido maior número de estagiários na componente de formação em contexto de trabalho. Após seleccionadas as organizações, identificámos os interlocutores que nessas entidades tinham acompanhado os estágios.

Optámos, desta forma, por seleccionar como entrevistados pessoas que pudessem fornecer informação relevante para o estudo em concreto, face às funções desempenhadas no acompanhamento dos estagiários na componente de formação em contexto de trabalho.

Para a realização das entrevistas construímos um Guião (ver anexo 7) que aplicámos de igual forma a todos os entrevistados. A entrevista é composta por três grupos de questões:

- i. Actualização e aquisição de novos conhecimentos e competências;
- ii. Empregabilidade;
- iii. Aprendizagem ao Longo da Vida e perspectivas.

A partir das entrevistas realizadas procurámos verificar a coincidência ou não de pontos de vistas em relação aos resultados e às evidências recolhidas ao longo do trabalho de investigação, em particular, dos resultados dos inquéritos realizados.

Os resultados das entrevistas são apresentados através da análise e síntese das ideias referidas por cada um dos entrevistados em relação a cada uma das questões colocadas. Sempre que considerámos relevante, optámos por proceder à reprodução *ipsis verbis* de excertos das entrevistas para a melhor percepção das ideias e opiniões dos entrevistados.

No final, após a análise de cada uma das questões, apresentaremos uma síntese dos principais resultados a reter das entrevistas realizadas. O texto integral relativo a cada uma das entrevistas encontra-se no anexo 8 deste trabalho.

5.4.1. Conhecimentos e competências

Neste primeiro grupo de questões, tendo em conta os resultados dos inquéritos e a valoração atribuída pelos diplomados do IPL e da FORINO à actualização e aquisição de novos conhecimentos e competências, colocámos aos entrevistados três questões relacionadas com esta matéria.

A análise do quadro seguinte permite verificar que todos os entrevistados avaliam de forma bastante positiva os conhecimentos apresentados pelos estagiários na área de especialização do curso, destacando, entre outros, a boa preparação para o mercado de trabalho, o terem um nível qualitativo superior ao dos cursos profissionais de nível 3 e a sua característica eminentemente prática.

Quadro 5.129 – Sentido das respostas à questão “Face à sua experiência, como avalia os conhecimentos demonstrados pelos estagiários de CET na área de especialização do curso?”

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
AZKAR Portugal Responsável da empresa	Considera que têm um bom nível de conhecimentos, mesmo comparando com outros níveis de ensino, referindo que estão <i>“verdadeiramente bem preparados para o mercado de trabalho”</i> .
C. M. Alcobaça Responsável da instituição	Considera que os estagiários tinham, de uma forma geral, bons conhecimentos. Refere, nomeadamente <i>“via-se que o curso tinha sido útil e que eles desenvolviam bem as tarefas dentro daquilo que tinha sido a área de especialização que tinham desenvolvido durante o Curso”</i> .
inCentea – Tecnologia de Gestão Responsável da empresa	Considera que os estagiários apresentam uma visão de conjunto e têm um conhecimento do estado da arte da sua área de especialização bastante interessante, apresentando um nível qualitativo superior ao atingido pelos cursos profissionais ao nível do 12º ano. <i>“Têm uma atitude muito mais prática, muito mais de aplicação!”</i>
New Vision Responsável da empresa	Considera que os CET têm características que os diferenciam de outros cursos de formação e face à sua experiência, enquanto empresário e dirigente associativo, faz uma apreciação positiva sobre os conhecimentos dos estagiários. Afirma que <i>“constituíram para nós uma mais-valia significativa; foram aqueles jovens que ainda antes de terminarem o estágio já estavam a executar funções de técnicos nas nossas empresas”</i> .
PT Comunicações Responsável da empresa	Apresenta uma opinião muito favorável acerca dos conhecimentos apresentados pelos estagiários, referindo que <i>“a evolução deles foi espectacular e foram pessoas sempre cumpridoras; (...) para mim, pessoalmente, foi uma experiência enriquecedora porque também eles me transmitiram vários conhecimentos, nomeadamente na área da informática; são pessoas com um à-vontade extraordinário. E às vezes coisas que eu, porque fui apreendendo ao longo da vida profissional (...) aprendi, digamos à minha maneira, e eles de uma forma simples ensinavam outros processos e foi excelente!”</i>
Tecnologias Imaginadas Responsável da empresa	Considera que os alunos apresentam conhecimentos de base bastante razoáveis. Refere que houve uma evolução grande ao nível da actualização dos <i>currícula</i> e que esse facto se reflectiu positivamente na actividade e nos conhecimentos apresentados pelos formandos.

Como também podemos verificar através da análise do quadro seguinte, a opinião dos entrevistados é unânime relativamente às aptidões evidenciadas pelos estagiários ao nível do saber-fazer e da capacidade de resolver problemas e conceber soluções, sendo de realçar que um dos entrevistados destaca também a capacidade

demonstrada para *aprender a aprender*, enquanto que outro dos entrevistados destaca a importância do estágio para o desenvolvimento destas aptidões.

Quadro 5.130 – Sentido das respostas à questão “Como avalia as aptidões evidenciadas pelos estagiários de CET, ao nível do saber-fazer, da capacidade para resolver problemas e conceber soluções?”

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
AZKAR Portugal Responsável da empresa	Considera que na maioria dos casos sim, referindo que <i>“eles vêm preparados para fazer, para intervir, para agir (...) já aprenderam como é que se deve fazer as coisas ou já viram”</i> .
C. M. Alcobaça Responsável da instituição	<i>“Sim, sim, ou seja, na maior parte dos casos o problema até era mais da nossa parte, era sabermos decidir qual era a melhor solução, até porque o número de soluções que nos era apresentado era bastante satisfatório. Portanto, notava-se que as pessoas sabiam fazer de uma maneira, mas também sabiam fazer de outra.”</i>
inCentea – Tecnologia de Gestão Responsável da empresa	Considera que os estagiários têm estas características, referindo que <i>“podem não saber resolver tudo, mas têm algo que é importante e que nós reconhecemos como fundamental em qualquer nível de formação: tem a ver com o aprender a aprender”</i> . Adicionalmente refere que estes formandos têm algumas ferramentas adicionais que se revelam importantes no contexto de trabalho.
New Vision Responsável da empresa	Considera que os estagiários revelam estas características, referindo <i>“costumo dizer que os nossos melhores «engenheiros» são ex-alunos da FORINO (...); o director do Departamento de Projecto de Hardware da New Vision, (...) é um aluno de nível 4”</i> .
PT Comunicações Responsável da empresa	Considera que <i>“todos eles tinham essa característica, mais acentuada, essencialmente, num deles”</i> .
Tecnologias Imaginadas Responsável da empresa	Considera que os alunos adquirem grande parte destas aptidões sobretudo no estágio. Como refere, o estágio <i>“é realmente, (...) a componente de formação que lhes contribui para esse saber-fazer e para o saber-estar”</i> .

A análise das respostas dos entrevistados relativamente aos aspectos relacionados com a autonomia e capacidade de supervisão, permite verificar que os entrevistados referem que, de uma forma geral, os formandos revelam capacidade, sobretudo de autonomia, embora refiram que há diferenças claras entre os cursos. Ou seja, de acordo com a opinião dos entrevistados, há cursos onde os formandos revelam grande autonomia e cursos onde tal não acontece.

Quadro 5.131 – Sentido das respostas à questão “E ao nível das competências relacionadas com a autonomia e capacidade de supervisão?”

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
<p>AZKAR Portugal Responsável da empresa</p>	<p>Considera que na sua generalidade sim, destacando que o desempenho dos estagiários foi sempre bastante bom pelo que <i>“fizemos a proposta de ficarem cá”</i>. Refere ainda que <i>“a todos se deram responsabilidades, alguns chegaram mesmo a tomar conta de pequenos departamentos, de pequenos sectores, mesmo durante o estágio, (...) e as coisas correram muito bem! Conseguiram ter um bom desempenho, ser autónomos”</i>.</p>
<p>C. M. Alcobaça Responsável da instituição</p>	<p>Considera que neste aspecto há, por vezes, algumas dificuldades, que se devem muitas vezes à dificuldade da sua organização em proporcionar as condições necessárias para o estágio. Refere que <i>“existe sempre uma grande dependência entre eles e o orientador do estágio, ou seja, se o orientador tem mais capacidade de estar com eles, tempo disponível e os pode orientar de forma mais próxima, eu penso que não têm dificuldades; se o orientador do estágio não for uma pessoa tão disponível, penso que aí eles podem sentir mais alguma dificuldade e aí podem ser muito pró-activos, mas estando numa instituição onde não conhecem as pessoas, onde nem sempre estão ligados à rede”</i>, acrescentando que <i>“eu não diria que isso tenha a ver com algum defeito ou com algum problema deles, tem mais a ver com a maneira como eles são enquadrados no estágio”</i>.</p>
<p>inCentea – Tecnologia de Gestão Responsável da empresa</p>	<p>Considera que revelam autonomia em algum do trabalho que desenvolvem, embora considere que há diferenças entre os cursos, o que se pode ficar a dever, em sua opinião, por um lado, às competências de base dos formandos aquando do ingresso no curso e, por outro lado, ao facto de algumas áreas de especialização serem mais complexas e mais exigentes.</p>
<p>New Vision Responsável da empresa</p>	<p><i>“Não tenho dúvidas!”</i> Considera que os formandos dos cursos tecnológicos têm um posicionamento diferente, afirmando que <i>“eles percebem que um ano, um ano e meio depois serão técnicos das empresas”</i>.</p>
<p>PT Comunicações Responsável da empresa</p>	<p>Considera que têm estas características referindo que <i>“a empresa entregou uma viatura a cada uma destas pessoas”</i>, acrescentando que <i>“eles cumpriam de igual modo como os outros trabalhadores, sem qualquer problema”</i>.</p>
<p>Tecnologias Imaginadas Responsável da empresa</p>	<p>Considera que há diferenças entre os diferentes cursos, referindo que <i>“nota-se que existe muita autonomia nalguns cursos, (...); noutros nota-se talvez menor autonomia”</i>. Refere ainda que não pode dar uma resposta linear, uma vez que <i>“conforme o curso, em que a gente teve a experiência, tivemos diferentes níveis de autonomia por parte dos formandos”</i>.</p>

5.4.2. Empregabilidade

Neste segundo grupo de questões, tendo em conta os resultados dos inquiridos e o facto da generalidade dos diplomados de CET do IPL e da FORINO, independentemente de exercerem ou não uma actividade profissional, terem considerado que estes cursos correspondem às necessidades do mercado de trabalho e preparam para o desempenho de uma profissão qualificada, colocámos aos entrevistados três questões directamente relacionadas com estes aspectos. Nos quadros seguintes encontra-se uma síntese das respostas obtidas.

Em relação à adequação dos CET às necessidades das empresas e instituições, a resposta de todos os entrevistados foi claramente afirmativa, tendo alguns dos entrevistados referido que o consideram, não só pela experiência que têm nas suas próprias empresas, mas também pelo conhecimento que têm de outras empresas. É ainda referido por alguns dos entrevistados o facto de os CET virem preencher um “patamar intermédio”, entre o final do secundário e a licenciatura.

Quadro 5.132 – Sentido da resposta à questão “Em sua opinião e face à sua experiência, em que medida é que a formação proporcionada pelos CET se ajusta às necessidades das empresas/instituições?”

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
AZKAR Portugal Responsável da empresa	Acha que se ajustam às necessidades do mercado de trabalho. Refere que <i>“tivemos aqui pessoas muito diferentes e tudo o que lhes foi proposto elas não tiveram muitas dificuldades de adaptação e eram pessoas diferentes. Adaptam-se facilmente, estão preparadas”</i> .
C. M. Alcobaça Responsável da instituição	Considera que <i>“estes cursos ajudam a resolver ali, digamos, um patamar intermédio, ou seja, entre o licenciado e a pessoa que apenas tem o 12.º ano. (...) o hiato que existe, ou seja, o desfasamento que existe entre um 12.º ano e um licenciado é muito grande”</i> . Refere ainda que os cursos são úteis, mas que o mercado de trabalho não atravessa um momento muito favorável, acrescentando que <i>“nós temos visto passar por aqui até pessoas muito capazes em áreas que até nos faziam falta. Mas, a nossa própria capacidade de absorver e de empregar as pessoas também está muito limitada e, muitas das vezes, temos bastante pena porque identificamos pessoas que poderiam desenvolver um excelente trabalho.”</i>

(continua)

Quadro 5.132 – Sentido da resposta à questão “Em sua opinião e face à sua experiência, em que medida é que a formação proporcionada pelos CET se ajusta às necessidades das empresas/instituições?” (continuação)

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
<p>inCentea – Tecnologia de Gestão Responsável da empresa</p>	<p>Considera que são uma mais-valia em concreto para a área de actuação da empresa, uma vez que há uma enorme insuficiência e dificuldade em recrutar pessoas qualificadas na área da informática, mesmo no momento actual de forte retracção do mercado de trabalho.</p> <p>Refere que <i>“nós sentimos que ao nível do 12º ano, a formação que é atingida mesmo nos cursos profissionais de 12º ano, é ainda muito incipiente para o nível de exigência que nós temos (...); Portanto, estaríamos sempre alinhados e a olhar para as licenciaturas (...). Nós continuamos a considerar que este será o nível de acesso às nossas funções, (...) os CET vêm, efectivamente, dar aqui um patamar intermédio importante de qualificação.”</i></p> <p>Destaca o facto de não se poder pensar <i>“que uma pessoa com CET nesta área é o suficiente, que depois de iniciar o seu mercado de trabalho não vai ter mais aprendizagens”,</i> considerando que são importantes até como um passo intermédio <i>“para prosseguir estudos numa fase de licenciatura”.</i></p>
<p>New Vision Responsável da empresa</p>	<p><i>“É claramente verdade! É claramente a minha opinião!”</i> Considera que há um aspecto fundamental para que tal aconteça que é o facto de haver formadores oriundos das empresas, o que introduz alterações muito positivas no desenvolvimento global dos cursos, permitindo ligar os conteúdos de formação com os produtos e com as próprias necessidades do mundo empresarial, referindo que <i>“os exemplos que são dados no dia-a-dia não têm a ver unicamente com a tecnologia de forma abstracta, mas tem a ver com a tecnologia daquele produto, daquela empresa”.</i></p>
<p>PT Comunicações Responsável da empresa</p>	<p>Considera que se ajustam não só às necessidades da empresa onde trabalha, mas também às empresas que prestam serviços para esta em regime de <i>outsourcing</i>, referindo que <i>“já os indiquei a alguns dos nossos prestadores externos, porque são pessoas que têm as características que nós já conhecemos – nós PT – a quem nós confiámos um conjunto de tarefas e situações, (...) uma vez que não foi possível ficarem connosco – porque também aí são uma mais valia, resumindo, os prestadores aumentam a qualidade dos serviços, com estes colaboradores”.</i></p>
<p>Tecnologias Imaginadas Responsável da empresa</p>	<p>Considera que se adaptam bem, em sua opinião fruto de uma ligação estreita que existe entre a empresa e a instituição de formação. Destaca a importância da ligação com o mundo empresarial, considerando <i>“que é uma situação em que as escolas que dão e fazem CET não podem perder nunca, porque se não ficam desvinculadas de uma realidade”.</i> Refere ainda que <i>“os alunos têm tido, realmente, um conhecimento que se adapta ao mercado de trabalho”.</i></p>

A análise das respostas dos nossos entrevistados relativamente aos aspectos mais relevantes para o desempenho de uma profissão qualificada permite verificar que há sintonia de respostas no que se refere ao facto dos CET prepararem para o exercício de uma profissão qualificada.

Em relação aos aspectos considerados mais relevantes para que tal aconteça, os entrevistados destacaram vários: os conhecimentos e as bases para a ALV, a polivalência, o *“complemento do profissional à especialização”*, a possibilidade de criarem o seu próprio emprego e o facto de serem cursos de rápida aplicabilidade ou, como refere um dos entrevistados *“cursos de boa produtividade”*.

Quadro 5.133 – Sentido das respostas à questão “Face à sua experiência, quais são os aspectos desta formação que considera serem mais relevantes para o desempenho de uma profissão qualificada?”

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
AZKAR Portugal Responsável da empresa	<i>“Eu vejo que eles estão preparados para muita coisa, eles são bastante polivalentes”,</i> destacando que estão preparados <i>“para agarrar várias coisas.”</i>
C. M. Alcobaça Responsável da instituição	<i>“Sim, eles estão preparados e há algumas áreas onde eu penso que até, felizmente, os cursos até estão programados para profissões que podem ser exercidas a título individual, o que é bom.”</i>
inCentea – Tecnologia de Gestão Responsável da empresa	Considera que preparam <i>“para o início do desempenho de uma profissão e que dá bases sólidas para a pessoa tomar esta postura, que é extremamente importante, que é o da aprendizagem permanente ao longo da vida”,</i> considerando ser <i>“muito interessante perceber que estes cursos de especialização, até pela sua duração, (...) permitem fazer esse complemento do profissional à especialização”</i> . Refere ainda que a evolução da actividade profissional de uma pessoa vai tendo diversas <i>nuances</i> , podendo justificar-se <i>“fazer cursos de especialização diferentes ao longo da vida, em função das funções que está a desempenhar.”</i>

(continua)

Quadro 5.133 – Sentido das respostas à questão “Face à sua experiência, quais são os aspectos desta formação que considera serem mais relevantes para o desempenho de uma profissão qualificada?” (continuação)

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
<p>New Vision Responsável da empresa</p>	<p>Considera que “um <i>jovem optar pela formação tecnológica (...), ao fazer essa opção, marca o seu futuro! (...) fizeram uma opção de vida profissional</i>”.</p> <p>Afirma ainda que “<i>a sua postura, a sua maneira de estar ao contactar com uma empresa é diferente. (...) foram os jovens que optaram pela formação tecnológica para serem técnicos e isso marca bastante as pessoas; (...) eles optam pela via tecnológica para um ano e meio depois poderem estar nas empresas, poderem trabalhar</i>”.</p> <p>Considera que estes aspectos, a par da formação específica e muito ligada às empresas são muito relevantes na preparação para o desempenho profissional destes diplomados.</p>
<p>PT Comunicações Responsável da empresa</p>	<p>Considera que sim referindo que “<i>nesta fase, eles tinham já um conjunto de conhecimentos, mais teóricos, nalguns aspectos também tinham conhecimentos práticos precisos, superiores até aos próprios colegas, (...). Portanto, estão muito à-vontade, até do ponto de vista do diálogo com o cliente: discutir determinados aspectos, propor soluções; nesse aspecto, após conhecerem a empresa, ficaram ainda melhor preparados.</i>”</p> <p>Adicionalmente refere que considera que eles podem “<i>exercer uma profissão liberal, em que podem não querer ir para uma empresa, mas têm um conjunto de ferramentas que lhe permite exercer como trabalhadores independentes nestas áreas, quer na parte de instalação, quer manutenção, quer até na consultadoria.</i>”</p>
<p>Tecnologias Imaginadas Responsável da empresa</p>	<p>Concorda e considera que são “<i>curiosos de boa produtividade</i>”, uma vez que os formandos vêm com um “<i>conhecimento bastante razoável e com uma aplicabilidade, após o estágio, quase imediata</i>”.</p>

No que se refere à existência de colaboradores com CET, todos referem ter ou já ter tido colaboradores com CET. A situação mais comum referida é admissão após a realização do estágio, seguindo-se a situação de colaboradores que realizaram o CET em simultâneo com exercício profissional na empresa. No caso destes, os entrevistados referiram que notaram diferenças no desempenho profissional, destacando a sistematização de ideias, o melhor entendimento do enquadramento das funções desempenhadas e uma maior autonomia.

Quadro 5.134 – Sentido das respostas à questão “Na sua empresa/instituição há colaboradores com CET? Em caso afirmativo, foram admitidos após o estágio/conclusão ou já trabalhavam antes na empresa/instituição?”

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
<p>AZKAR Portugal Responsável da empresa</p>	<p><i>“Neste momento não há!”</i>. Refere que esta situação se deve sobretudo por questões de distância e pelo facto de os diplomados serem aliciados por outras empresas, destacando o desempenho de ex-colaborador que esteve quatro anos na empresa passando por várias funções e que actualmente está <i>“numa empresa como a nossa, com uma posição fantástica! Também lhe serviu a experiência aqui e o curso, (...)!”</i></p> <p>Todos os diplomados de CET que trabalharam na empresa, fizeram-no na sequência do estágio.</p>
<p>C. M. Alcobaça Responsável da instituição</p>	<p><i>“Não muitos, mas há”</i>, sendo todos já funcionários da instituição antes de frequentarem o CET. Considera que se notam diferenças no desempenho profissional dessas pessoas após a realização do CET, referindo que <i>“estes cursos aparecem para algumas pessoas como que um refrescar de algumas coisas que entretanto já se tinham aprendido ou que se tinham afluído noutras circunstâncias (...). Nota-se que, efectivamente, quando as pessoas estão a fazer um curso também gostam de demonstrar aos colegas e às pessoas com quem trabalham que também sabem.”</i></p>
<p>inCentea – Tecnologia de Gestão Responsável da empresa</p>	<p><i>“Há colaboradores que têm CET porque fizeram o estágio connosco e ingressaram a seguir; há colaboradores que fizeram CET anteriormente, na vida deles, e que depois o CET foi um dos factores de valorização na altura da selecção; e há pessoas que são colaboradores da inCentea e que se inscreveram nos CET como forma de formação complementar”</i>.</p> <p>Considera que o CET se revelou importante para os que já eram colaboradores da empresa porque permitiu a <i>“sistematização de ideias, o perceber o enquadramento daquilo que ele já faz noutra contexto e onde é que pode chegar mais além. Por outro lado, permitiu dotar essas pessoas de maior autonomia”</i>. Refere a ainda o facto de serem pessoas com cursos profissionais de nível secundário, para as quais a licenciatura era um salto muito grande e para os quais o CET permite fazer esse <i>“link de crescimento pessoal e de aprendizagem. Portanto, é muito positivo!”</i></p>
<p>New Vision Responsável da empresa</p>	<p><i>“Cerca de 30% dos nossos quadros são técnicos oriundos das escolas tecnológicas (...)”</i>.</p> <p>Refere que em regra os formandos que fazem estágio na empresa são admitidos como técnicos efectivos após a realização do estágio. Neste momento, a empresa tem 15 técnicos com o nível IV.</p>
<p>PT Comunicações Responsável da empresa</p>	<p><i>“Fizeram estágio e ficaram com um contrato a termo certo em que têm os direitos e deveres comuns aos restantes colaboradores da empresa”</i>.</p>
<p>Tecnologias Imaginadas Responsável da empresa</p>	<p><i>“Posso-lhe dizer que são 90%. Talvez esteja a exagerar nos 90%, mas não há-de estar muito longe!”</i> Foram todos admitidos após o estágio.</p>

5.4.3. Aprendizagem ao Longo da Vida e perspectivas

Neste último grupo de questões, começamos por colocar aos nossos entrevistados duas questões relacionadas com os públicos-alvo dos CET, seguindo-se um conjunto de questões de natureza mais geral e global relacionadas com a experiência das empresas e instituições no acolhimento de estagiários de CET.

Ao contrário das questões analisadas nas duas sessões anteriores, onde procurámos sobretudo contrastar e confirmar os resultados dos inquéritos aplicados aos diplomados, nesta sessão analisamos os resultados das entrevistas tendo em vista, sobretudo, ampliar e reforçar a cadeia de evidência das conclusões do trabalho de investigação

Em relação à primeira questão colocada neste âmbito, como se pode observar no quadro seguinte, os entrevistados consideram, de uma maneira geral, que são uma alternativa válida para os jovens em relação ao prosseguimento directo de estudos superiores. De acordo com alguns dos entrevistados, os CET trazem um nível de qualificação intermédia muito útil e necessário ao país e às pessoas, uma vez que permitem o seu ingresso de uma forma mais rápida no mercado de trabalho. É ainda realçado por alguns entrevistados o facto de haver espaço para todas as alternativas de prosseguimento de estudos e o facto de os diplomados terem que continuar a actualizar-se e a adquirir novos conhecimentos, podendo a realização de um CET constituir um “estádio intermédio”.

Quadro 5.135 – Sentido das respostas à questão “Em sua opinião, pode-se considerar que estes cursos constituem uma alternativa válida para os jovens, relativamente ao prosseguimento de estudos superiores? Porquê?”

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
AZKAR Portugal Responsável da empresa	Considera que podem ser uma alternativa, mas refere que mais cedo ou mais tarde estes jovens precisarão de actualizar e adquirir novos conhecimentos.

(continua)

Quadro 5.135 – Sentido das respostas à questão “Em sua opinião, pode-se considerar que estes cursos constituem uma alternativa válida para os jovens, relativamente ao prosseguimento de estudos superiores? Porquê?” (continuação)

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
<p>C. M. Alcobaça Responsável da instituição</p>	<p><i>“Eu acho que sim, mas na consciência da opinião pública provavelmente ainda não. Ou seja, ainda há um longo percurso a fazer para promover a imagem e, digamos, criar alguma consciência também junto dos empregadores, junto da sociedade e junto dos potenciais candidatos de que efectivamente o CET é uma boa ferramenta.”</i></p> <p>Considera, no entanto, que face à actual duração das licenciaturas <i>“entre os 18 meses num CET ou os 36 meses numa licenciatura, penso que provavelmente o estudante sentir-se-á tentado a permanecer, digamos, mais 1 ano e meio nos estudos e ter um grau de licenciatura. (...) mas eu penso que tem potencial, tem mais-valias, deve ser promovido.”</i></p>
<p>inCentea – Tecnologia de Gestão Responsável da empresa</p>	<p>Considera que há espaço para todas as alternativas. Refere que os CET poderão ser um “estádio intermédio” que dá resposta aos jovens.</p> <p>Refere que o <i>“CET é algo importante e que dá resposta (...) como especialização profissional”,</i> uma vez que <i>“um CET tem por trás toda uma estruturação e todo um enquadramento pedagógico e científico que uma empresa de per si, por muito enquadrado e por muito elaborado que tenha o seu plano de formação, não consegue suportar. (...) vejo os CET como algo que é muito próximo da formação profissional ligada às empresas”.</i></p>
<p>New Vision Responsável da empresa</p>	<p><i>“São uma opção válida, e mais, são uma opção desejada.”</i></p> <p>Refere a falta de estagiários na área dos CET e a necessidade de as empresas terem mais técnicos disponíveis e de uma forma mais rápida.</p>
<p>PT Comunicações Responsável da empresa</p>	<p>Considera que se massificou <i>“aquela ideia em que todos se tinham que licenciar como engenheiros ou doutores e ficamos aqui com um hiato; ou eram licenciados/doutores ou então eram indiferenciados, ou seja, não havia especialização”.</i></p> <p>Refere que <i>“hoje talvez o país esteja a pagar um pouco isso. Pegando nesta vossa experiência e nestas pessoas, acho que é a prova de que estes cursos, além de importantes, são necessários, porque estão a preencher uma lacuna; (...) transpondo isto para outras áreas, acho que são iniciativas excelentes. É também por aqui que temos que ir.”</i></p>
<p>Tecnologias Imaginadas Responsável da empresa</p>	<p><i>“Eu acho que é uma alternativa muito válida mesmo”.</i></p> <p>Considera que os CET conferem uma qualificação útil que ajuda as pessoas a ingressarem mais rapidamente na vida profissional, referindo que considera <i>“fundamental para o país que os CET sejam fomentados e bem orientados, e tenham uma ligação forte com o mundo empresarial (...); o país realmente necessita de quadros intermédios, qualificados e especializados em áreas muito específicas. Portanto, não tenho a mínima dúvida que são mesmo muito válidos e que são uma alternativa (...).”</i></p>

Já quando questionados sobre se os CET são um meio adequado para que as pessoas que já estão no mercado de trabalho com níveis de escolaridade intermédios voltem ao sistema de ensino e formação, como podemos verificar no quadro seguinte, a resposta dos entrevistados foi unânime no sentido de considerarem que os CET são um meio muito adequado para o regresso destas pessoas ao sistema de ensino e formação.

Entre os aspectos referidos pelos nossos entrevistados para terem esta opinião, destaca-se a duração e natureza prática e profissionalizante dos cursos, o contacto com uma nova realidade, a vontade das pessoas em aprenderem e de se valorizarem.

Adicionalmente, um dos nossos entrevistados refere, no entanto, que há que ter em conta duas situações: os que o fazem para actualizar e adquirir novos conhecimentos e competências na sua área profissional, numa perspectiva de aprendizagem permanente, e os que o fazem como reconversão profissional. Para estes últimos considera que é mais complicado, uma vez que, não havendo uma sintonia entre a experiência profissional e o CET, pode ser muito difícil a realização do CET, em particular no que se refere à componente de formação em contexto de trabalho.

Quadro 5.136 – Sentido das respostas à questão “Face à realidade sócio-educativa portuguesa e ao facto de existirem muitos portugueses no mercado de trabalho com um nível de escolaridade intermédio (ensino secundário completo ou incompleto), em que medida considera que os CET podem ser um meio adequado para que estas pessoas regressem ao sistema de ensino e formação?”

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
AZKAR Portugal Responsável da empresa	<p><i>“Eu acho que sim. Sinceramente sim, porque mesmo em termos de curso é muito mais estimulante do que um curso tradicional, porque é muito prático (...), foca imensas áreas”.</i></p> <p>Refere também que os estagiários lhe diziam que os CET eram uma maneira de estudar durante pouco tempo, e rapidamente entrar no mercado de trabalho, ficando com a formação e a qualificação de que necessitam para este efeito.</p>

(continua)

Quadro 5.136 – Sentido das respostas à questão “Face à realidade sócio-educativa portuguesa e ao facto de existirem muitos portugueses no mercado de trabalho com um nível de escolaridade intermédio (ensino secundário completo ou incompleto), em que medida considera que os CET podem ser um meio adequado para que estas pessoas regressem ao sistema de ensino e formação?” (continuação)

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
<p>C. M. Alcobaça Responsável da instituição</p>	<p><i>“Eu acho que sim”.</i> Refere que para muitas pessoas <i>“foi uma oportunidade de voltarem a ter uma experiência ao nível do ensino sem terem que regressar à escola secundária e a contactar já com uma realidade nova que, no fundo, é uma realidade digamos pré-universitária (...), eu penso que para eles foi uma mais-valia”.</i> Realça ainda a complementaridade existente entre os formandos dos cursos, pelo facto de permitir aos formandos mais jovens contactarem <i>“com pessoas que já têm uma experiência profissional, que já estão a trabalhar no ramo, já têm no fundo um certo know-how que também acaba por ser enriquecedor (...). E, muitas vezes, os jovens também têm conhecimentos e dominam ferramentas que as pessoas que já estão no mercado de trabalho não dominam, por isso há ali uma complementaridade que é interessante, o que não acontece nas turmas do secundário (...); digamos que isto é mais eclético.”</i></p>
<p>inCentea – Tecnologia de Gestão Responsável da empresa</p>	<p>Considera que há duas situações distintas: as pessoas que estão em reconversão profissional e as pessoas que fazem o CET numa perspectiva de actualização e de aprendizagem permanente. Relativamente aos primeiros considera que é preciso ter algum cuidado entre aquilo que são os conhecimentos de base das pessoas e o que se lhes propõe. Já quanto à segunda situação considera que <i>“A certificação profissional é muito importante (...); a qualificação do sistema de ensino formal é uma qualificação importante”</i>, considerando que é uma mais-valia, mais para a pessoa do que para a empresa, uma vez que a pessoa <i>“torna-se mais transferível”.</i> Refere ainda que no âmbito da reconversão profissional nota que nas situações em que os CET não fazem um <i>match</i> perfeito com o trabalho que está ser desenvolvido pelas pessoas nas empresas é mais difícil para as pessoas frequentarem e fazerem o CET.</p>
<p>New Vision Responsável da empresa</p>	<p><i>“Eu acho que sim e mais, eu acho que será uma via mais imediata, mais fácil”.</i> Considero que muitas destas pessoas, menos jovens e inadaptados às novas exigências, poderiam <i>“ser reconvertidos facilmente (...)</i> poderiam preencher funções para as quais eu preciso de pessoas.” Refere ainda que os CET podem também ser uma via para reconverter os licenciados que estão no desemprego.</p>

(continua)

Quadro 5.136 – Sentido das respostas à questão “Face à realidade sócio-educativa portuguesa e ao facto de existirem muitos portugueses no mercado de trabalho com um nível de escolaridade intermédio (ensino secundário completo ou incompleto), em que medida considera que os CET podem ser um meio adequado para que estas pessoas regressem ao sistema de ensino e formação?” (continuação)

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
PT Comunicações Responsável da empresa	<p>Responde afirmativamente uma vez que em sua opinião <i>“A grande maioria das pessoas, ao contrário daquilo que às vezes se pensa, estão a ávidas de adquirir novos conhecimentos e de se valorizarem, até socialmente; (...) Eu acho que é importante ir buscar essas pessoas outra vez para formação e para coisas concretas em que as pessoas, no fundo, vejam a pequena luz ao fundo do túnel”</i>.</p> <p>Considera que o país teve <i>“um hiato em que as pessoas ficaram perdidas, não evoluíram para o ensino superior e hoje andam um pouco à deriva, ainda sem saberem bem para onde hão-de ir”</i>.</p>
Tecnologias Imaginadas Responsável da empresa	<p><i>“Sim, sim, porque acima de tudo é um ensino que eu diria produtivo, que perde menos tempo na aprendizagem do «porquê» e mais no «como fazer»”</i>.</p> <p>Considera que anteriormente não havia espaço para um nível intermédio, que a seu ver <i>“é maior o mercado de todos; (...) é o sítio onde há maior receptividade por parte do mercado de trabalho para receber as pessoas”</i>.</p> <p>Refere ainda que esta opinião pode vinculá-la a outras empresas face aos contactos que mantém, nomeadamente do âmbito de associações empresariais.</p>

Como se observa no quadro seguinte, os entrevistados fazem uma avaliação claramente positiva do desempenho dos estagiários, havendo alguns que referem a existência de desempenhos excelentes. Neste âmbito é ainda de destacar que um dos entrevistados refere que, quando os formandos têm experiência profissional na área do CET, nota que o que a pessoa retira da realização do CET é muito ampliado. Já um outro entrevistado destaca a importância de existir uma forte ligação entre a instituição de formação e as empresas, em particular, no momento da selecção e colocação dos formandos em estágio.

Quadro 5.137 – Sentido das respostas à questão “Globalmente, como avalia o desempenho dos estagiários de CET?”

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
AZKAR Portugal Responsável da empresa	<i>“Como bom!”</i> <i>“Numa escala de 1 a 5, é 4!”</i>
C. M. Alcobaça Responsável da instituição	<i>“Digamos, de 1 a 5 dava 4, de 0 a 20 dava aí à volta de 14/15. (...) Portanto, eu considero que tiveram um bom desempenho. Houve desempenhos distintos: houve quem tivesse desempenho mesmo muito bom, houve outras pessoas que tiveram desempenhos menos conseguidos, mas nenhum deles teve um desempenho negativo, de maneira alguma.”</i>
inCentea – Tecnologia de Gestão Responsável da empresa	<i>“É positivo!”</i> . Na escala utilizada pela empresa considera que, em termos médios, ficam entre o 3 (cumpre) e o 4 (cumpre plenamente). Nota uma diferença muito grande entre as pessoas que fazem o CET “de carreira”, ou seja, que não tem experiência profissional na área, e aquelas que realizam o CET já com experiência profissional na área do CET, para os quais a realização do curso assume uma grande utilidade e uma oportunidade de valorização. Na sua opinião, o que a pessoa retira da realização de um CET é muita ampliado se a pessoa tiver uma experiência profissional anterior na área do CET.
New Vision Responsável da empresa	<i>“Eu diria de média-alta!”</i> Considero que os jovens provenientes de escolas tecnológicas com CET, talvez por terem objectivos mais imediatos, têm um desempenho muito superior aos de muitos outros jovens que vêm de outros níveis de ensino.
PT Comunicações Responsável da empresa	<i>“(…) de 0 a 20, eu acho claramente que as pessoas tiveram acima do 16/17, digamos até que a um deles daria 18.”</i>
Tecnologias Imaginadas Responsável da empresa	<i>“(…) geralmente, eu avalio com um desempenho próximo do excelente”.</i> Considera que esta avaliação contribui muito a forte ligação que existe com a instituição de formação e o cuidado que existe na selecção dos estagiários e na sua adequação à missão e aos valores da empresa.

No que se refere às sugestões dos nossos entrevistados para melhorar esta oferta formativa, como se pode observar no quadro seguinte, a sua maioria propõe uma maior ligação e diálogo entre as instituições de formação e as empresas, quer aquando da criação e o desenvolvimento dos *curricula*, quer no decorrer da realização dos estágios. Adicionalmente, são feitas sugestões relacionadas com os estágios e o seu cronograma, sobre a necessidade de existir uma maior e melhor divulgação, e sobre a necessidade de se colocar o foco na qualidade e não na quantidade, evitando a oferta de cursos que não sejam necessários ao mercado de trabalho.

Quadro 5.138 – Sentido das respostas à questão “Face à sua experiência, que sugestões propunha para melhorar esta oferta formativa?”

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
AZKAR Portugal Responsável da empresa	Não refere nenhuma sugestão.
C. M. Alcobaça Responsável da instituição	Sugere a existência de um estágio intermédio ou um estágio dividido em duas fases. Justifica esta sugestão referindo que <i>“Por exemplo, vir aqui numa fase inicial de 1 mês e meio, ao fim de 6 meses de curso, e começar a desenvolver aqui algumas coisas que até nem tinham que ser terminadas na altura, mas alguns desafios que eram logo lançados. Depois a pessoa concluí a formação e voltava e continuava o estágio. Pegava naquilo que tinha começado, desenvolvía (...). Penso que isso aí talvez fosse enriquecedor, no sentido de haver logo uma primeira abertura para a realidade concreta, ainda durante a realização dos estudos, e depois haver já uma recta final, também não tão alongada, onde também fosse possível, por parte do orientador e da instituição que acolhe, perceber qual é que foi a evolução que ali ocorreu.”</i>
inCentea – Tecnologia de Gestão Responsável da empresa	Sugere um maior envolvimento entre as instituições de formação e as empresas, quer no momento do desenvolvimento dos cursos, quer na fase de implementação e funcionamento dos mesmos. Considera que deveria de existir mais diálogo no processo de construção dos <i>currícula</i> , de modo a perceber-se efectivamente quais são as competências necessárias, para que os formandos possam passar mais rapidamente à fase de produção, sobretudo nos CET, uma vez que a perspectiva dos CET é a de uma preparação directa para o mercado de trabalho e para a profissão. Outro aspecto que é sugerido está relacionado com o cronograma da realização dos cursos e da realização dos estágios, evitando a sua concentração num único período do ano.
New Vision Responsável da empresa	Refere como fundamental <i>“uma relação muito forte com o tecido empresarial”</i> , fazendo com que os conteúdos e a formação prática correspondam às efectivas necessidades das empresas.
PT Comunicações Responsável da empresa	Sugere que sejam feitas periodicamente pequenas reuniões entre a instituição de formação e a empresa de modo a <i>“Trocamos ideias, afinar determinados processos, para as pessoas exporem quais eram as dificuldades (...); fazer estas tais reuniões de balanço.”</i>
Tecnologias Imaginadas Responsável da empresa	<i>“Acho que deviam ser mais bem divulgados junto dos alunos do secundário, porque, na minha opinião, é uma via de formação muito boa e necessária para o país”</i> . Refere ainda que deve de existir o cuidado de não se oferecerem cursos que não sejam necessários. Considera que deve de existir uma forte ligação às empresas, e que devem ser oferecidos CET que sejam efectivamente necessários, colocando o foco na qualidade.

Como se observa no quadro seguinte, todos os entrevistados referem que recomendariam ou já recomendaram a frequência de CET a colaboradores e, inclusive, num dos casos, até a familiares. Entre as razões apontadas, destacam a necessidade dos colaboradores terem necessidade de actualizar e adquirir novos conhecimentos e competências, e também o facto dos CET terem uma natureza profissionalizante e uma duração curta.

Quadro 5.139 – Sentido das respostas à questão “Recomendaria a frequência de CET a um colaborador desta empresa/instituição? Porquê?”

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
AZKAR Portugal Responsável da empresa	<p><i>“Já recomendei várias vezes!”</i></p> <p>As razões apresentadas para a recomendação foram o facto de as <i>“pessoas às vezes sentirem a necessidade de aprender um bocadinho mais, de ser um curso onde eles podem aprender, em pouco tempo, muito e a formação ser muito abrangente (...); saber coisas realmente importantes para trabalhar”</i>.</p>
C. M. Alcobaça Responsável da instituição	<p><i>“Sim, com certeza!”</i></p>
inCentea – Tecnologia de Gestão Responsável da empresa	<p><i>“Sim, sim, sim...”</i> Refere que <i>“ultimamente tem sido feito em duas direcções: tem havido colaboradores nossos que são eles que apresentam o pedido (...) e também tem havido o contrário, nós sugerirmos «olhe, há aqui esta situação, achamos que é importante no teu desenvolvimento pessoal (...) a frequência deste CET»”</i>.</p>
New Vision Responsável da empresa	<p><i>“Recomendaria! (...) não tenho dúvidas de que aconselharia, recomendaria e recomendo a muitos jovens; aliás tive filhos de alguns amigos que realmente entraram para a faculdade, que não tiveram sucesso (...), a quem recomendei. (...) hoje estão radiantes; hoje estão felizes porque, de facto, conseguiram empregar os filhos e os filhos têm a sua vida, são autónomos, têm a sua vida familiar também e são técnicos intermédios.”</i></p>
PT Comunicações Responsável da empresa	<p><i>“Sem dúvida!”</i></p> <p>Considera que na actualidade as pessoas têm que estar preparadas e permanentemente actualizadas, referindo que <i>“hoje as tecnologias evoluem a um ritmo tal que as pessoas não conseguem, muitas vezes, aperceber-se do quanto estão desactualizadas”</i>, concluindo que <i>“tem que haver esta ligação também: o Instituto pegar nas pessoas, mesmo que já tenham 20 ou 30 anos de empresa, e convidá-las para este tipo de formação. Acho que era importante!”</i></p>
Tecnologias Imaginadas Responsável da empresa	<p><i>“Recomendaria! Não tenho dúvida de que recomendaria! Aliás, tenho recomendado inclusive a familiares”</i>.</p>

Como se pode observar no quadro seguinte, também no que se refere à recepção de estagiários, no âmbito da formação em contexto de trabalho dos CET, as respostas dos nossos entrevistados foram unânimes, referindo que, claramente, estavam disponíveis para acolher estagiários no futuro. Entre as razões apontadas, referem a responsabilidade social, a boa experiência anterior, o serem úteis para a organização e a possibilidade de recrutamento futuro.

Quadro 5.140 – Sentido das respostas à questão “No futuro, a sua empresa/organização está disponível para receber mais estagiários de CET? Porquê?”

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
AZKAR Portugal Responsável da empresa	<i>“Claro! Todos os anos recebemos pelo menos um!”</i> Destaca que a empresa tem sempre a perspectiva de que <i>“um estagiário que venha, se conseguirmos vamos tentar integrá-lo na equipa”</i> .
C. M. Alcobaça Responsável da instituição	<i>“Continuamos, claro!”</i> As razões referidas são duas: a utilidade para a instituição e a responsabilidade social enquanto entidade pública que acredita <i>“na bondade dos cursos e os promovemos”</i> .
inCentea – Tecnologia de Gestão Responsável da empresa	<i>“Sim, sim, sim!”</i>
New Vision Responsável da empresa	Refere que sim e que neste momento aguarda a colocação de mais estagiários.
PT Comunicações Responsável da empresa	<i>“Sem dúvida! Aliás, é ponto de honra do nosso Presidente e de toda a administração.”</i> Considera que é uma experiência ótima que é para continuar, até pela responsabilidade social da empresa, referindo que a empresa <i>“neste momento, para além de manter os postos de trabalho, aumentar também o número de novos estagiários para, no fundo, também dar uma esperança e um sinal ao próprio país”</i> .
Tecnologias Imaginadas Responsável da empresa	<i>“Estamos, estamos, sem dúvida!”</i>

Ao terminar a entrevista, foi perguntado a todos os entrevistados se havia algum aspecto que não tivesse sido focado e que gostassem de referir.

No quadro seguinte apresenta-se a síntese dos comentários produzidos. Entre os aspectos focados, destacam-se os aspectos relacionados com a divulgação e promoção destes cursos, quer junto dos alunos do secundário, quer junto das empresas e dos seus colaboradores, a necessidade de um maior entrosamento entre as instituições de formação e o tecido empresarial e os benefícios que também advém para as próprias empresas, não só ao nível das possibilidades de recrutamento, como também ao nível da percepção da necessidade de actualização de conhecimentos por parte dos seus colaboradores.

Quadro 5.141 – Sentido das respostas à questão “Há algum aspecto que não tivéssemos focado e que gostasse de referir relativamente à temática que tivemos a abordar? “

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
AZKAR Portugal Responsável da empresa	Não foi referido nenhum aspecto.
C. M. Alcobaça Responsável da instituição	Refere que face à natureza dos cursos se deveria envolver mais as entidades empregadoras, uma vez que pensa <i>“que as pessoas não têm facilidade em estar despertos para realidades que desconhecem, como tal se conhecerem melhor a realidade, se souberem que centro de formação é que é, que formadores é que são aqueles, (...), qual é o tipo de formandos que ali estão, eu penso que nós acabamos por criar uma maior consciência a favor destes cursos.”</i>
inCentea – Tecnologia de Gestão Responsável da empresa	Considera que a duração do período de estágio é importante e adequada, sendo um aspecto positivo, mas refere que era muito importante ter da parte da instituição de formação uma avaliação sobre a forma como a empresa faz o acompanhamento dos estágios. Por outro lado, refere que o acolhimento de estágios tem vários benefícios para a empresa. Entre estes, refere o facto da empresa estar em contacto com as pessoas que chegam ao mercado de trabalho e com maior facilidade colmatar as necessidades internas; o “obrigar” os colaboradores a manterem-se actualizados e a manterem as suas próprias rotinas organizadas; e o facto de ser uma forma da empresa devolver e partilhar com a comunidade o seu conhecimento e as suas competências, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade onde está inserida.
New Vision Responsável da empresa	Refere que os alunos dos cursos profissionais (nível 3) precisam de complementar e incrementar a sua formação, considerando que os CET poderão desempenhar esta função, tornando estes jovens mais empregáveis e mais úteis à sociedade.

(continua)

Quadro 5.141 – Sentido das respostas à questão “Há algum aspecto que não tivéssemos focado e que gostasse de referir relativamente à temática que tivemos a abordar? “
(continuação)

Empresa/Instituição	Sentido da resposta
PT Comunicações Responsável da empresa	<p>Refere que o contacto com os estagiários o fez equacionar, assim como aos seus colegas, a possibilidade de voltar ao sistema de ensino e formação.</p> <p>Como refere <i>“foi uma lufada de ar fresco, porque estávamos a ficar «cinzentões», casmurros, já no Outono da carreira profissional e esta gente veio espicaçar, veio trazer também esse «sangue novo» que é preciso.”</i></p>
Tecnologias Imaginadas Responsável da empresa	<p>Reiterou a sua convicção que os CET são uma boa via de formação alternativa que deve ser mais bem divulgado junto dos alunos do ensino secundário, referindo ainda que as empresas também deveriam estar melhor informadas sobre a existência dos CET.</p>

5.4.4. Síntese dos resultados obtidos com as entrevistas

De seguida, iremos apresentar de forma resumida os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas em relação aos três aspectos considerados.

Conhecimentos e competências

As respostas dos nossos entrevistados às três questões definidas neste âmbito colocam em evidência os seguintes aspectos em relação aos formandos aquando da realização do estágio:

- i. Apresentavam um bom nível de conhecimentos e do “estado da arte” na área de especialização dos cursos, tendo, de acordo com alguns dos entrevistados um nível de conhecimentos superior ao dos cursos de nível 3;
- ii. Revelavam boas aptidões ao nível do saber-fazer e da resolução de problemas. Já em relação à autonomia e à capacidade de supervisão, verifica-se que, embora de muitos estagiários revelem capacidades, sobretudo de

autonomia, alguns entrevistados referiram notar diferenças entre os diversos CET;

- iii. A avaliação do desempenho dos estagiários durante a componente de formação em contexto de trabalho foi considerada claramente positiva, havendo entrevistados que referem a existência de desempenhos excelentes.

Finalmente, os resultados das entrevistas colocam em evidência a importância do estágio, em particular, para o desenvolvimento do saber-fazer.

Empregabilidade

As respostas dos entrevistados às três questões colocadas relacionadas com a empregabilidade permitem evidenciar os seguintes aspectos em relação à sua experiência na recepção de estagiários:

- i. Os CET adequam-se às necessidades das empresas e instituições, correspondendo, na opinião de alguns dos entrevistados, a um “patamar intermédio” entre o final do secundário e a licenciatura;
- ii. Preparam para o desempenho de uma profissão qualificada, o que se fica a dever, de acordo com os entrevistados, aos conhecimentos e as bases para a ALV, à polivalência, ao *“complemento do profissional à especialização”* e à sua rápida aplicabilidade;
- iii. Todas as empresas referiram ter ou ter tido colaboradores com CET, verificando-se que em muitas situações o ingresso na empresa se verificou após a realização do estágio;
- iv. Constata-se que a realização de CET para quem já tinha uma actividade profissional na área do curso produziu melhorias no seu desempenho profissional, nomeadamente ao nível da sistematização de ideias, de um melhor entendimento do enquadramento das funções desempenhadas e da autonomia.

Aprendizagem ao longo da vida e perspectivas

A análise das respostas às questões colocadas inseridas neste âmbito permite verificar o seguinte:

- i. Os CET são uma alternativa válida para o prosseguimento de estudos por parte dos jovens, embora alguns dos entrevistados considerem que há espaço para todas as alternativas de prosseguimento de estudos. De acordo com alguns dos entrevistados, os CET trazem um nível de qualificação intermédio muito útil e necessário ao país, às empresas e às pessoas. Fundamentam esta sua opinião no facto dos CET permitirem um ingresso mais rápido no mercado de trabalho, uma vez que constituem uma formação de curta duração, de natureza eminentemente prática, especializada e profissionalizante. É ainda realçado, por alguns entrevistados, o facto da realização de um CET poder constituir um “estádio intermédio” na formação das pessoas;
- ii. Os CET são um meio muito adequado para o regresso das pessoas que estão na vida activa ao sistema de ensino e formação, em particular, quando há uma relação directa entre o CET e a actividade profissional desenvolvida, constituindo uma oportunidade para actualizar e adquirir novos conhecimentos e competências na sua área profissional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Todos os entrevistados referiram que recomendariam ou já recomendaram a frequência de CET a colaboradores. Um dos entrevistados refere que quando os formandos têm experiência profissional na área do CET, o que a pessoa retira da realização do CET é muito ampliado;
- iii. Foi ainda referido que os CET poderão ser também uma via de reconversão profissional para quem já está na vida activa, embora neste caso tenham que ser acautelados alguns aspectos, quer em relação aos conhecimentos de partida, quer em relação à componente de formação em contexto de trabalho. Adicionalmente, foi ainda referido que poderá ser também uma via para fazer a reconversão de pessoas licenciadas em áreas de fraca empregabilidade;
- iv. Entre as sugestões para melhorar esta oferta formativa é referida uma maior ligação e diálogo entre as instituições de formação e as empresas, quer aquando da criação e o desenvolvimento dos *curricula*, quer no decorrer da

realização dos estágios. Adicionalmente, são feitas sugestões relacionadas com a estrutura da componente de formação em contexto de trabalho (estágio) e o seu cronograma, sobre a necessidade de existir uma maior e melhor divulgação, não só junto dos alunos do secundário, mas também nas empresas e, em particular, junto dos seus colaboradores.

- v. Quanto à recepção de estagiários, todos os entrevistados referiram que estão disponíveis para acolher estagiários no futuro. Entre as razões apontadas para essa disponibilidade, referem a responsabilidade social, a boa experiência anterior e os benefícios que também advém para as empresas, quer ao nível das possibilidades de recrutamento, quer ao nível da percepção da necessidade de actualização de conhecimentos por parte dos seus colaboradores.

6. CONCLUSÕES

Na introdução a este trabalho definimos que o objectivo geral da investigação era estudar os CET e evidenciar a efectividade destes cursos para a qualificação da população portuguesa (jovens e adultos), em particular, da população activa. Como complemento, e de forma a precisar este objectivo de natureza genérica e abrangente, foram definidos um conjunto de dez objectivos específicos, visando a concretização e operacionalização do trabalho de investigação.

Importa agora, face ao trabalho de investigação desenvolvido e apresentado ao longo dos capítulos anteriores, e em função dos resultados obtidos, retirar as conclusões globais da investigação, demonstrando que se cumpriram todos os objectivos específicos definidos para o mesmo.

Em relação ao primeiro objectivo específico - identificar e analisar os dados e os indicadores populacionais e educacionais portugueses e compará-los com os dos países da UE e da OCDE – como ficou evidenciado no capítulo 1, uma parte significativa da população portuguesa apresenta ainda níveis educacionais muito baixos, apesar da evolução positiva registada nas últimas décadas. Este facto é bem evidente quando se comparam os indicadores educacionais portugueses com os dos países da OCDE e UE. A agravar esta situação está o facto de, mesmo nos grupos etários em idade escolar, os dados e indicadores evidenciarem um elevado abandono e insucesso escolar, bem evidente nas baixas taxas reais de escolarização, sendo particularmente preocupante ao nível do ensino secundário.

Face a esta realidade e de modo a alterá-la, constata-se a necessidade de intervir, quer ao nível dos grupos etários que ainda estão em idade escolar, incrementando de forma decisiva a taxa real de escolarização e as suas qualificações, quer ao nível das pessoas que já estão em idade adulta e no mercado de trabalho, fazendo com que regressem ao sistema de ensino e formação e aumentem a sua escolaridade e qualificação.

Esta necessidade torna-se particularmente relevante se atendermos ao facto de ser conhecida a importância que os níveis educacionais e as qualificações das pessoas têm nas sociedades globalizadas e baseadas no conhecimento, nos indicadores sócio-

económicos das nações e das organizações, e nos níveis de empregabilidade e de bem-estar das pessoas.

Efectuada a contextualização da realidade sócio-educativa, procedemos ao estudo dos conceitos de educação e formação e da sua evolução para o conceito de aprendizagem ao longo da vida (segundo objectivo específico). Procurámos desta forma evidenciar um conceito que extravasa as áreas de actuação clássicas da educação e formação, e que coloca novos desafios às pessoas e aos sistemas de ensino e formação.

É nesta sequência que analisámos e apresentámos a evolução das políticas e das acções em curso, quer na UE, quer em Portugal, nos domínios da educação e da formação profissional no contexto da ALV, desde a Declaração de Lisboa em 2000 (terceiro objectivo específico).

Concluímos que em 2000, com a Declaração de Lisboa, se dá um ponto de viragem nas políticas europeias de ensino e formação. Registaram-se progressos significativos, nomeadamente: a evolução registada no conceito de ALV, com o alargamento do conceito e a consideração da igualdade de aprendizagens independentemente da forma e local onde estas são obtidas; a definição das competências consideradas fundamentais para a ALV; a definição e estabelecimento do QEQ no domínio da educação e formação profissional; e a identificação e definição de um novo quadro de indicadores, visando a monitorização do desempenho e evolução registadas nos domínios da educação e formação nos países da UE.

Adicionalmente, constata-se que é difícil concretizar reformas de forma rápida e harmonizada, ao nível dos Estados-Membros da UE. O facto dos organismos europeus terem, no essencial, um papel de pilotagem e indução das reformas acordadas, cabendo aos Estados-Membros executá-las e implementá-las, a par da salvaguarda da diversidade e da identidade dos sistemas de educação e formação dos diversos países, torna as reformas lentas e difíceis.

Já ao nível nacional, permitiu concluir a existência de resultados pouco relevantes num primeiro período, caracterizado por uma instabilidade e alternância política anormal, embora se destaque, pela sua importância e alcance futuro, o início da implementação

do sistema de RVCC e a alteração legislativa que veio permitir que os CET fossem leccionados por IES.

Concluimos que em 2005, com a alteração do ciclo político e a avaliação das medidas implementadas anteriormente, se inicia um novo ciclo, que coincide com a revisão da Estratégia de Lisboa. Neste novo contexto, assumiu particular relevância a Iniciativa Novas Oportunidades e, em ligação com esta, a Reforma da Formação Profissional e a criação do SNQ, as quais seguem, na sua generalidade, as orientações produzidas no âmbito da UE.

Em síntese, após um período de cinco anos de medidas e acções com resultados pouco expressivos em termos de evolução da qualificação dos portugueses, em que o facto mais significativo foi a criação do sistema de RVCC e a leccionação de CET no ensino superior, inicia-se em 2005 uma forte aposta na qualificação, tendo por base a Iniciativa Novas Oportunidades e a Reforma da Formação Profissional.

O estudo da evolução histórica do enquadramento legal dos CET no sistema educativo português (quarto objectivo específico), permitiu concluir que o enquadramento legal dos CET sofreu alterações múltiplas, desde a sua criação em 1990.

Concluimos que apesar das sucessivas alterações legislativas, a frequência dos CET foi durante muitos anos bastante reduzida. Só com a revisão da LBSE, em 2005, e sobretudo com a publicação do Decreto-Lei n.º 88/2006 é que se começou a registar uma maior oferta e frequência deste tipo de cursos.

Com base na última alteração legislativa (Decreto-Lei n.º 88/2006, de 22 de Maio), procedemos à descrição da estrutura e a organização actual dos CET (quinto objectivo específico). As IES públicas passaram a ter um papel activo na criação e promoção de CET; as condições de acesso e ingresso nos CET alteraram-se, alargando-se de forma significativa o leque de possíveis candidatos; os CET passaram a estar organizados de acordo com o sistema de créditos ECTS; a candidatura à frequência de um curso superior passa a ser permitida de forma imediata após a conclusão do CET; torna-se possível a creditação no CET dos conhecimentos e competências obtidas, quer dentro do sistema formal de ensino, quer fora dele, incluindo a possibilidade da atribuição do DET exclusivamente por esta via.

Face ao enquadramento legal dos CET, procurámos conhecer a evolução da oferta e frequência dos CET em Portugal (sexto objectivo específico). Os dados apresentados no capítulo 4 permitem concluir que a oferta e a frequência de CET em IES aumentou de forma muito significativa, em particular no ano lectivo de 2007/2008. Constatou-se, no entanto, que globalmente, a frequência de CET em Portugal é ainda reduzida em termos do número de formandos inscritos. Verifica-se uma forte concentração de formandos nalgumas áreas de estudo. Em termos de distribuição geográfica, a região Centro é a que regista o maior número de formandos inscritos.

O rápido crescimento do número de formandos inscritos que se registou nos últimos anos lectivos nas IES, a par do elevado número de CET registados e autorizados, permitem prever um rápido crescimento da oferta e frequência destes cursos nos próximos anos.

Analisado o contexto, situado o tema de estudo, estudados os conceitos, as políticas e programas ao nível europeu e nacional, e a génese e a evolução do CET em Portugal, passámos aos dois objectivos específicos seguintes: conhecer e estudar o percurso escolar, profissional e o grau de satisfação dos diplomados em CET de duas instituições de natureza diferente, e perceber o contributo deste tipo de formação para a actualização e obtenção de novos conhecimentos e competências, empregabilidade e prosseguimento de estudos; e analisar o contributo dos CET para aprendizagem ao longo da vida e para a captação de novos públicos não tradicionais.

Os resultados dos inquéritos dos dois estudos de caso permitem concluir que a larga maioria dos inquiridos que responderam ao inquérito têm idades superiores a 23 anos. Mais de metade reprovou pelo menos uma vez nos ensinos básico ou secundário, tendo a sua esmagadora maioria ingressado com o 12º ano de escolaridade. Antes de ingressarem no CET, cerca de um terço já se tinha candidatado ao ingresso num curso superior. Já no que se refere à candidatura a um curso superior após a conclusão do CET, a situação é bastante diferente entre os diplomados das duas instituições estudadas: enquanto que no IPL mais de metade o fez no ano lectivo seguinte, na FORINO apenas cerca de um quinto afirma tê-lo feito.

Em relação à situação profissional antes de ingresso no CET, conclui-se que, no caso do IPL, quase três quartos do total dos inquiridos exercia uma actividade profissional,

na sua maior parte relacionada com o tema do CET, tendo mantido essa actividade enquanto realizou o curso; pelo contrário, no caso dos diplomados da FORINO, só cerca de um quarto possuía actividade profissional no momento de ingresso no CET, verificando-se que a sua larga maioria não tinha ocupação profissional, estando desempregado ou a estudar a tempo inteiro. Após a conclusão do CET verifica-se também uma situação díspar: no caso dos diplomados do IPL, mais de metade referem ter-se mantido no mesmo emprego; no caso da FORINO, 40% referem ter obtido emprego na área do CET.

Esta realidade está em sintonia com as razões apontadas para a frequência do CET: no IPL foram referidos os aspectos relacionados com a obtenção de novos conhecimentos e competências, a relação com a actividade profissional exercida e o facto de permitir o acesso ao ensino superior; na FORINO, destacaram o facto do curso frequentado se integrar numa área profissional que gostavam de desenvolver no futuro, seguindo-se os aspectos relacionados com a obtenção de novos conhecimentos e competências.

Em termos gerais, concluímos que os diplomados inquiridos fizeram uma apreciação positiva sobre a sua experiência na realização do CET, e que também os entrevistados fazem uma avaliação claramente positiva do desempenho dos estagiários.

Relativamente à importância dos CET para a obtenção de novos conhecimentos e competências concluímos que os diplomados inquiridos valorizaram positivamente estes aspectos, conclusão corroborada pelos entrevistados que referiram que os estagiários apresentavam um bom nível de conhecimentos e do “estado da arte” na área de especialização dos cursos, e de competências ao nível do saber-fazer e da resolução de problemas.

Em relação ao contributo do CET para a integração dos inquiridos no mercado de trabalho, conclui-se que os resultados são bastante diferentes entre os diplomados das duas instituições, o que se fica a dever às diferentes condições de partida destes diplomados em termos do exercício profissional. Quando analisamos a opinião dos inquiridos sobre os aspectos relacionados com a empregabilidade, nomeadamente sobre se os CET correspondem às necessidades do mercado de trabalho e sobre se

preparam para o exercício de uma profissão, as respostas em ambos os estudos de caso coincidem e são muito positivas. Esta é também a opinião dos nossos entrevistados, considerando estes que os CET correspondem a um “patamar intermédio” entre o final do secundário e a licenciatura, que prepara para o desempenho de uma profissão qualificada, destacando o facto de permitirem o *“complemento do profissional à especialização”* e a sua rápida aplicabilidade. Adicionalmente, conclui-se que o estágio constitui, de acordo com os nossos entrevistados, um mecanismo excelente para os formandos ingressarem no mercado de trabalho.

Quanto à candidatura ao ensino superior após a conclusão do CET, conclui-se que os dois casos apresentam realidades bastantes distintas: no IPL, mais de metade dos inquiridos refere ter-se candidatado, sendo sobretudo os inquiridos com actividade profissional e com idade superior a 23 que o fizeram; na FORINO, a situação é bastante diversa: apenas cerca de 20% se candidatou à frequência de um curso superior após a conclusão do CET, sendo sobretudo os mais jovens (com idade igual ou inferior a 23 anos) e sem experiência profissional que o fizeram.

Quanto aos aspectos relacionados com o contributo dos CET para a ALV e para a captação de novos públicos para o sistema de ensino e formação, quer os resultados dos inquéritos, quer o resultado das entrevistas, colocam em evidência a importância destes cursos. Adicionalmente, conclui-se que o actual enquadramento legislativo dos CET também fomenta estas vertentes, quer ao nível dos mecanismos de ingresso, quer ao nível do reconhecimento e da creditação da experiência profissional e da formação anterior.

Conclui-se ainda que os CET constituem uma alternativa para uma parte dos jovens sem experiência profissional, que encontram nestes cursos uma formação de curta duração, de natureza eminentemente prática, especializada e profissionalizante que permite o ingresso mais rápido no mercado de trabalho; e para o regresso das pessoas adultas que estão na vida activa ao sistema de ensino e formação, em particular, quando há uma relação directa entre o CET e a actividade profissional desenvolvida, constituindo uma oportunidade para actualizar e adquirir novos conhecimentos e competências na sua área profissional. Conclui-se também que, para os nossos entrevistados, os CET podem ser também uma via de reconversão

profissional para quem já está na vida activa, ou para quem, não estando, tem formação superior em áreas de fraca empregabilidade. Neste âmbito, importa ainda realçar o facto de alguns dos entrevistados referirem o efeito positivo que a realização de CET por parte de alguns colaboradores introduziu, quer no seu desempenho, quer junto dos próprios orientadores e colegas de trabalho.

Face aos resultados da investigação e às conclusões apresentadas, conclui-se que existem evidências suficientes para se afirmar que, com o enquadramento legislativo actual, os CET são um mecanismo efectivo para a qualificação de parte da população portuguesa. Efectivamente, para os que estão fora do sistema de ensino e formação, com níveis de formação intermédios e experiência profissional, os CET constituem um meio por excelência para o regresso ao sistema de ensino e formação e, por esta via, actualizarem e adquirirem novos conhecimentos e competências. Paralelamente, constituem uma via alternativa para todos os que ainda estão no sistema de ensino, ou que não estando, têm menos de 23 anos e o ensino secundário, completo ou incompleto, podendo neste último caso ser também uma via alternativa para conclusão do ensino secundário.

Face ao nível de educação da população portuguesa e aos atributos dos CET, conclui-se que o potencial de crescimento da procura deste tipo de formação é elevado, assim como o seu papel na qualificação da população adulta e no incremento da aprendizagem ao longo da vida.

Identificação dos aspectos mais positivos e das áreas a melhorar

De seguida referimos os aspectos mais positivos e as áreas a melhorar (nono objectivo específico) que identificámos na investigação.

Assim, quanto aos aspectos mais positivos, destacamos:

- i. Actualização e aquisição de conhecimentos por parte dos diplomados;
- ii. Actualização e aquisição de competências, em particular, ao nível do saber-fazer e da resolução de problemas;

- iii. Adequação às necessidades das empresas, com destaque para a sua vertente prática e de aplicação;
- iv. Preparação para o exercício de uma profissão qualificada;
- v. Importância dos estágios, enquanto mecanismo para aprofundamento de competências e inserção na vida activa;
- vi. Opinião e imagem positiva junto dos diplomados e empregadores;
- vii. Atracção de novos públicos ao sistema de ensino e formação e ao primeiro ciclo de ensino superior;
- viii. Contributo para a ALV e para o regresso ao sistema de ensino e formação das pessoas que estão na vida activa;

Quanto aos aspectos a melhorar, destacamos:

- i. Maior ligação e diálogo entre as instituições de formação e as empresas, quer aquando da criação e o desenvolvimento dos *curricula*, quer no envolvimento dos profissionais das empresas na leccionação dos cursos, quer no decorrer da realização dos estágios;
- ii. Maior e melhor visibilidade e divulgação desta oferta formativa, não só junto dos alunos do secundário, mas também nas empresas e, em particular, junto dos seus colaboradores;
- iii. Necessidade de ser feita a actualização permanente dos *curricula*;
- iv. Necessidade de garantir a forte componente prática dos cursos através do apetrechamento dos espaços laboratoriais;
- v. Necessidade de melhorar e clarificar os mecanismos de prosseguimento de estudos superiores e creditação da formação realizada no CET;
- vi. Necessidade de ordenar e coordenar a oferta de CET, face ao recente aparecimento de instituições de formação muito diversificadas e ao número de CET registados e autorizados.

Propostas para consolidação desta oferta formativa (CET)

Por último e face às conclusões atrás enunciadas formulamos um conjunto de propostas visando a consolidação desta oferta formativa (décimo objectivo específico) em Portugal:

1. Rever o enquadramento legislativo dos CET e, em particular, a Lei de Bases do Sistema Educativo, de modo a considerar os CET como formação superior de curta duração, considerando-os como o ciclo curto no âmbito do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior estabelecido no Processo de Bolonha e como nível 5 no âmbito do QEQ;
2. Promover a divulgação e a imagem social destes cursos junto da sociedade em geral, dos alunos do ensino secundário, das empresas e dos seus colaboradores, e dos indivíduos que não concluíram cursos superiores ou que tendo-os concluído não encontraram colocação profissional na área do mesmo;
3. Promover um maior envolvimento das entidades empregadoras na concepção dos cursos, na leccionação e na componente de formação em contexto de trabalho;
4. Definir os instrumentos e os critérios de financiamento e promover a celebração de contratos-programas que permitam às instituições planear e programar a oferta;
5. Definir os processos de avaliação externa e os indicadores de qualidade;
6. Criar uma rede de oferta a nível nacional que permita responder positivamente ao previsível alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e à expansão do ensino profissional no ensino secundário;
7. Equacionar o futuro das actuais Escolas Tecnológicas potenciando a sua experiência;
8. Promover a articulação com o sistema de RVCC, criando mecanismos que incentivem os formandos admitidos com base na experiência profissional e com idade igual ou superior a 23 anos, a fazerem o reconhecimento, validação e certificação do nível de ensino secundário de educação;

9. Clarificar as condições de ingresso nos CET dos formandos que não têm o ensino secundário completo e enquadrar a realização da componente de formação adicional e a obtenção do nível secundário de educação no âmbito dos Centros de Novas Oportunidades;
10. Rever o regime de prosseguimento de estudos superiores e de creditação nestes da formação realizada nos CET;

Desenvolvimentos futuros do trabalho de investigação

Atendendo ao facto da formação pós-secundária de curta duração ter bastante relevância em alguns países europeus, considera-se importante fazer um estudo comparativo entre as características dos CET existentes em Portugal e a formação pós-secundária de curta duração ministrada noutros países. Em particular, considera-se relevante comparar o seu enquadramento no sistema de ensino e formação, assim como a sua estrutura e organização, as condições de ingresso e prosseguimento de estudos e as áreas de estudo mais relevantes. Este estudo comparativo permitiria perceber as semelhanças e as diferenças existentes e identificar eventuais outras áreas de melhoria a propor para os CET.

Uma outra área de estudo a desenvolver relaciona-se com o anunciado alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e com a expansão que se verifica nos cursos profissionais ao nível do ensino secundário. Face a estas novas realidades, torna-se necessário estudar as implicações que estas introduzem ao nível da oferta de formação pós-secundária e, em particular, de CET. Importa conhecer, entre outros, quais as áreas de estudo destes alunos, as suas expectativas, os locais de frequência, e com base nesta informação fazer o planeamento da oferta futura.

Finalmente, tendo em conta que os CET constituem uma nova via de acesso ao ensino superior e uma segunda oportunidade para muitos indivíduos, considera-se que seria importante fazer o estudo do percurso académico dos estudantes do ensino superior que ingressaram por esta via de acesso.

FONTES

Legislação

Assembleia da República. (1986, Outubro 14), Lei n.º 46/86, *Diário da República, I Série*, 3067-3081.

Assembleia da República. (1997, Setembro 19), Lei n.º 115/97, *Diário da República, I Série-A*, 5082-5083.

Assembleia da República. (2003, Agosto 22), Lei n.º 37/2003, *Diário da República, I Série-A*, 5359-5366.

Assembleia da República. (2005, Agosto 30), Lei n.º 49/2005, *Diário da República, I Série-A*, 5122-5138.

Conselho das Comunidades Europeias. (1985). Decisão do Conselho de 16 de Julho de 1985 (85/368/CEE), *JOCE n.º L 199/565*, capítulo 06, fascículo 3, p.5.

Instituto Politécnico de Leiria. (2005, Dezembro 12). Despacho n.º 26873/2005. *Diário da República, II Série*, 18077-18081.

Instituto Politécnico de Leiria. (2008, Julho 21). Despacho n.º 35/2008. *Diário da República, II Série*, 32180-32204.

Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho. (2005, Março 16). Portaria n.º 256/2005, *Diário da República, I Série-B*, 2281-2313.

Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. (2005, Fevereiro 22). Decreto-Lei n.º 42/2005, *Diário da República, I Série-A*, 1494-1499.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006a, Março 21). Decreto-Lei n.º 64/2006, *Diário da República, I Série-A*, 2054-2056.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006b, Maio 23). Decreto-Lei n.º 88/2006, *Diário da República, I Série-A*, 3474-3483.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006c, Dezembro 29). Despacho, *Gabinete do Ministro*. Despacho não publicado.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2008a, Abril 10). Despacho, *Gabinete do Ministro*. Despacho não publicado.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2008b, Maio 16). Financiamento dos Cursos de Especialização Tecnológica em 2008 - Aditamento ao Despacho de 10 de Abril de 2008, *Gabinete do Ministro*. Despacho não publicado.

Ministério da Economia e Inovação. (2007, Outubro 29). Decreto-Lei n.º 355/2007, *Diário da República*, 1.ª Série, 7908-7912.

Ministério da Economia, Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade. (1999, Novembro 3). Portaria n.º 989/99, *Diário da República*, I Série-B, 7571-7574.

Ministério da Economia, Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade. (2001, Julho 11). Portaria n.º 698/2001, *Diário da República*, I Série-B, 4179-4180.

Ministério da Economia, Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade. (2002, Abril 12). Portaria n.º 392/2002, *Diário da República*, I Série-B, 3633-3638.

Ministério da Educação. (1989, Janeiro 21). Decreto-Lei n.º 26/89, *Diário da República*, I Série, 246-249.

Ministério da Educação. (1993, Março 10). Decreto-Lei n.º 70/93, *Diário da República*, I Série-A, 1090-1094.

Ministério da Educação. (1998, Setembro 25). Decreto-Lei n.º 296-A/98, *Diário da República*, I Série-A, 4966-(2)-4966-(7).

Ministério da Educação. (1999, Outubro 2). Decreto-Lei n.º 393-B/99, *Diário da República*, I Série-A, 6736-(6)-6736-(9).

Ministério da Educação. (2002, Abril 12). Portaria n.º 393/2002, *Diário da República*, I Série-B, 3638.

Ministério da Educação. (2002, Outubro 17). Decreto-Lei n.º 208/2002, *Diário da República*, I Série-A, 6790-6807.

Ministério da Educação. (2007, Julho 31). Decreto-Lei n.º 276-C/2007, *Diário da República*, I Série, 4902-(16)-4902-(20).

Ministério da Indústria e Energia. (1992, Outubro 29). Decreto-Lei n.º 240/92, *Diário da República*, I Série-A, 5001-5002.

Ministério da Indústria e Energia, Ministério da Educação. (1991, Novembro 18). Despacho conjunto, *Diário da República, II Série*, 11629.

Ministério da Indústria e Energia, Ministério da Educação, Ministério do Emprego e da Segurança Social. (1995, Outubro 7). Despacho conjunto (IIMV0105), *Diário da República, II Série*, 11944-11945.

Ministério da Indústria e Energia, Ministério da Educação, Ministério do Emprego e da Segurança Social. (1995, Outubro 10). Portaria n.º 1227/95, *Diário da República, I Série-B*, 6237-6242.

Ministério do Emprego e da Segurança Social. (1992, Maio 23). Decreto-Lei n.º 95/92, *Diário da República, I Série-A*, 2468-2471.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2006, Fevereiro 20). Decreto-Lei n.º 39/2006, *Diário da República, I Série-A*, 1289-1291.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2007, Dezembro 31). Decreto-Lei n.º 396/2007, *Diário da República, 1.ª Série*, 9165-9173.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Ministério da Educação. (2001, Setembro 5). Portaria n.º 1082-A/2001, *Diário da República, I Série-B*, 5774-(2)-5774-(10).

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Ministério da Educação. (2008a, Maio 21). Despacho n.º 13456/2008, *Diário da República, 1.ª Série*, 21591-21597.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Ministério da Educação. (2008b, Maio 21). Portaria n.º 370/2008, *Diário da República, 1.ª Série*, 2898-2906.

Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia. (2006a, Novembro 15). Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 17 de Novembro de 2006 que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida. *JO L*, (327), 45-68.

Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia. (2006b, Dezembro 30). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 relativa à mobilidade transnacional na Comunidade para fins de educação e de formação: Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade. *JO L*, (394), 5-9.

Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia. (2006c, Dezembro 30). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *JOL*, (394), 10-18.

Bibliografia

Agência Nacional para a Qualificação. (2008a, Julho, 31). *Plano de Actividades - ANQ 2008*. [on line] <http://www.anq.gov.pt/default.aspx> [consulta: 2009-02-08].

Agência Nacional para a Qualificação. (2008b, Agosto). *Informações e orientações emitidas para a rede de Centros Novas Oportunidades: Março de 2007 – Agosto de 2008*. Documento não publicado.

Agência Nacional para a Qualificação. (2009a, Janeiro 15). *Conselhos Sectoriais para a Qualificação*. [on line] <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Paginas/ConselhosSectoriaisparaaQualificacao.aspx> [consulta: 2009-02-08].

Agência Nacional para a Qualificação. (2009b, Janeiro). *Catálogo Nacional de Qualificações – Guia do utilizador*. [on line] <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Paginas/CNQGuiadoUtilizador.aspx> [consulta: 2009-02-08].

Agência Nacional para a Qualificação. (2009c, Fevereiro). *Catálogo Nacional de Qualificações*. [on line]. <http://www.catalogo.anq.gov.pt/ConsultaCatalogo/Qualificacoes/Paginas/Qualificacoes.aspx> [consulta: 2009-02-16].

Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.

Almeida, A. N. & Vieira, M. M. (2006, Outubro). *A escola em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Almeida, L. R., (2008, Setembro). *A evolução do sistema de ensino superior após a revolução de Abril de 1974. Expansão e desregulação. Reforma no quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior*. Tese de doutoramento não publicada, Universidad de Extremadura, Departamento de Ciências de la Educación, Badajoz.

Almeida, L. R., (2009, Fevereiro 16). *O Papel do Ensino Superior no Desenvolvimento de Portugal*. Comunicação apresentada na conferência parlamentar, Lisboa.

Almeida, M., Candeias, P., Morais, E., Milagre, C. & Lopes, G. (2008, Setembro). *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos: Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa/perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75.

Alvira, F. (1986). Diseños de investigación social. Criterios operativos. Em F. Alvira, J. Ibáñez & M. Garcia Ferrando, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

Ary, D., Jacobs, L. Ch. & Razauviah, A. (1986). *Introducción a la investigación pedagógica* (2.^a ed.). Mexico: Interamericana.

Ascensão, P. & Abegão, J. (1998, Abril/Junho). Escolas Tecnológicas: ninguém aprende a nadar fora de água. *FORMAR*, 27, 28-35

Associação para a Escola de Novas Tecnologias. (2008, Abril). *Indicadores 2002 a 2007 sobre os CET da FORINO*. Documento não publicado.

Associação para a Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica. (2008). *Folheto 2008*. [on line]. <http://www.aesbuc.pt/etgi/> [consulta: 2009-03-11].

Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior. *Análise da formação tecnológica*. [on line]. <http://www.aftebi.pt/mod/resource/view.php?id=41> [consulta: 2007-06-27].

Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior (2008, Fevereiro). *Indicadores sobre os CET da AFTEBI*. Documento não publicado.

Associação para o Desenvolvimento Tecnológico. (2009, Abril). *Indicadores 1994 a 2008 sobre os CET da NOVOTECNA*. Documento não publicado.

Azevedo, J. (2000, Novembro). *O ensino secundário na Europa*. Porto: ASA.

Azevedo, J. (2002, Janeiro). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: ASA.

Azevedo, J. (Coord.), Figueiredo, A., Campos, B., Dinis, C., Dias, D., Viegas, D., Santos, I., Carvalhal, J., Santos, M., Valente, M., Santos, P. & Vargas, R. (2007, Fevereiro). *Como vamos melhorar a educação em Portugal – Novos compromissos sociais pela educação*. Relatório final do Debate Nacional sobre Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Azofra Márquez, M. J. (1999). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Cuadernos Metodológicos.

Bachelard, G. (1997). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis de conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.

Banco Mundial. (2003). *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento – Desafíos para los Países en Desarrollo*. México: ALFAOMEGA Grupo Editor.

Beira, E. & Machado, A. (2001, Março). *Universidade e Escolas Tecnológicas: uma oportunidade a ganhar*. Mercados e Negócios: Dinâmicas e Estratégias. Universidade do Minho. Documento não publicado.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª Ed.). Lisboa: Gradiva.

Bernabeu Rico, J. L. (2005). Educación y dimensiones de la educación. Em A. J. Colom (coord.), J. L. Bernabeu, E. Domínguez & J. Sarramona, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (4.ª ed. ampliada e actualizada, pp. 19-40). Barcelona: Ariel.

Blázquez Entonado, F. (1986). La Investigación Pedagógica. Em O. Sáenz Barrio (dir.). *Pedagogia General*. Madrid: Anaya.

Blázquez Entonado, F. (1991). La Investigación Acción. Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativas. Em O. Sáenz Barrio (ed.). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.

Blázquez Entonado, F. (2002, Dezembro). Los mayores, nuevos alumnos de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 89-105.

Blázquez Entonado, F. (2005). Educación de adultos, el programa de mayores en la universidad de extremadura. *Revista de estudios extremeños*, 61 (3), 1315-1344.

Bologna work programme 2007-2009. (2008, Março 2). [on line]. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bologna_work_programme_2007-2009_030308.pdf [consulta: 2008-08-20].

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bunge, M. (1999). Status epistemológico de la administración. Em E. Scarano, *Metodologia de las Ciências Sociais. Lógica. Language y racionalidad*. Buenos Aires: Machi.

Canário, R. (1996, Novembro). Livro Branco: uma visão funcionalista da educação. Em Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educar e formar ao longo da vida* (pp. 51-56). Lisboa:CNE

- Canário, R. (2007, Novembro). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não-formal. Em Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*, (pp. 207-267). Lisboa: CNE
- Cardim, J. E. V. C. (2005). *Do ensino industrial à formação profissional: as políticas públicas de qualificação em Portugal*. Lisboa: ISCSP – Universidade Técnica de Lisboa.
- Cardoso, C. F. S. (1981). *Introducción y trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica.
- Carneiro, R. (2000, Julho). 2020: 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo. Em R. Carneiro (Dir.), *O futuro da educação em Portugal – tendências e oportunidades: Um estudo de reflexão prospetiva* (pp. 25-94). Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Carneiro, R. (Coord.). (2007a). *Estudo comparado de qualificações (skills audit)*. Coleção *Cogitum* nº 28. Lisboa: GEP/MTSS.
- Carneiro, R. (Coord.). (2007b). *Baixas qualificações em Portugal*. Coleção *Cogitum* nº 29. Lisboa: GEP/MTSS.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Buenos Aires: Martínez Roca.
- CEDEFOP. (2003). *Aprender para o emprego: segundo relatório sobre a política de ensino e formação profissional na Europa*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- CEDEFOP. (2004). *Terminology of vocational training policy*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP. (2006). *Estrutura dos sistemas de ensino, formação profissional e ensino de adultos na Europa – Portugal 2005/2006*. [on line]. <http://cedefop.europa.eu> [consulta: 2007-05-25].
- CEDEFOP. (2007). *Zooming in on 2010: reassessing vocational education and training*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Coelho, M. T. (1997, Novembro). *As Escolas Tecnológicas: um projecto, um modelo. O papel do INETI: passado, presente e futuro*. Documento não publicado realizado no Instituto Nacional de Engenharia e Tecnologia Industrial.

Coelho, M. T. (2003, Outubro). *Rede de Escolas Tecnológicas*. [on line]. <http://www.formate.com/mediateca/download-document/3139-as-escolas-tecnologicas.html> [consulta: 2009-03-19]

Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Colás Bravo, M. P. & Buendía Eisman, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Coller Porta, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Cuadernos Metodológicos.

Comissão Interministerial para o Emprego. (2001, Novembro). *Terminologia de formação profissional*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

Comissão das Comunidades Europeias. (2000, Outubro 30). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Documento de trabalho dos serviços da Comunicação [on line]. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/memopt.pdf> [consulta: 2008-02-14].

Comissão das Comunidades Europeias. (2001, Novembro 21). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Comunicação da Comissão. [on line]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF> [consulta: 2008-02-14].

Comissão das Comunidades Europeias. (2006a, Setembro 5). *Aplicar o programa comunitário de Lisboa*. Proposta de recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. Comunicação da Comissão. COM (2006) 479 final. [on line]. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_pt.pdf [consulta: 2008-02-14].

Comissão das Comunidades Europeias. (2006b, Setembro 8). *Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação*. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. COM (2006) 481 final. [on line]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:PT:PDF> [consulta: 2008-02-14].

Comissão das Comunidades Europeias. (2006c, Outubro 23). *Educação de adultos: nunca é tarde para aprender*. Comunicação da Comissão. COM(2006) 614 final. [on line]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:PT:PDF> [consulta: 2008-02-14].

Comissão das Comunidades Europeias. (2007a, Setembro 27). *Plano de acção para a Educação de adultos: nunca é tarde para aprender*. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. COM(2007) 558 final. [on line]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:PT:PDF> [consulta: 2008-02-14].

Comissão das Comunidades Europeias. (2007b, Novembro 11). *Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, criatividade e da inovação*. Projecto de relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho Educação e Formação para 2010. [on line]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0703:FIN:PT:PDF> [consulta: 2008-02-14].

Comissão das Comunidades Europeias. (2008a, Março 28). *Ano Europeu da Criatividade e Inovação*. Proposta de decisão do Parlamento Europeu e do Conselho relativa ao Ano Europeu da Criatividade e Inovação (2009). [on line]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0159:FIN:PT:PDF> [consulta: 2008-07-14].

Comissão das Comunidades Europeias. (2008b, Abril 9). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre a criação do Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais (ECVET)*. Proposta apresentada pela Comissão. [on line]. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/ecvet/com180_pt.pdf [consulta: 2008-07-26].

Comissão das Comunidades Europeias. (2008c, Abril 9). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre a criação de um Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o ensino e formação profissional*. Proposta apresentada pela Comissão. [on line]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0179:FIN:PT:PDF> [consulta: 2008-07-26].

Comissão Europeia. (2002a). Programa de Trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e formação na Europa. *JO C*, (142), 1-22.

Comissão Europeia. (2002b, Novembro 30). *The Copenhagen Declaration*. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. [on line]. http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf [consulta: 2007-11-27].

Comissão Europeia. (2004, Dezembro 14). *Maastricht Communiqué on the future priorities of enhanced European cooperation in vocational education and training (VET)*. Review of the Copenhagen Declaration of 30 November 2002. [on line]. http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf [consulta: 2007-11-27].

Comissão Europeia. (2006, Dezembro 5). *The Helsinki Communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Communiqué of the European Ministers of Vocational Education and Training, the European Social partners and the European Commission, convened in Helsinki on 5 December 2006 to review the priorities and strategies of the Copenhagen Process. [on line]. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/helsinkicom_en.pdf [consulta: 2007-11-27].

Comissão Europeia. (2008). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Commission Européenne. (1995). *Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*. Livre blanc sur l'éducation et la formation. Luxemburgo: Autor.

Commission of the European Communities. (2002, Junho 14). *European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council*. Bruxelas: Autor.

Commission of the European Communities. (2005, Março 22). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: 2005 report*. Commission staff working paper. [on line]. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf> [consulta: 2008-05-03].

Commission of the European Communities. (2006, Outubro 31). *European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET) - A system for the transfer, accumulation and recognition of learning outcomes in Europe*. Commission staff working paper. [on line]. http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_en.pdf [consulta: 2007-11-27].

Conselho Europeu. (2000, Março). *Conclusões da presidência*. [on line] <http://planotecnologico.net/document/1137071987W5xLJ2ui2Oo82MT9.pdf> [consulta:2007-04-27].

Conselho da União Europeia. (2001, Fevereiro 14). *Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*. Relatório do Conselho de Educação para o Conselho Europeu de Estocolmo. [on line]. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_pt.pdf [consulta: 2008-05-03].

Conselho da União Europeia. (2002, Julho 9). Resolução do Conselho de 27 de Junho de 2002 sobre a aprendizagem ao longo da vida. *JO C, 163*, 1-3.

Conselho da União Europeia. (2003, Maio). *Conclusões do Conselho sobre os níveis de referência dos resultados médios na educação e na formação (benchmarks)*. [on line]. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/after-council-meeting_pt.pdf [consulta: 2008-05-03].

Conselho da União Europeia. (2004, Abril 30). Educação e Formação para 2010, a urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa. Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de ensino e formação na Europa. *JO C*, (104), 1-19.

Conselho da União Europeia. (2005, Junho 10). Conclusões do Conselho de 24 de Maio de 2005 sobre novos indicadores em material de educação e formação. *JO C*, (141), 7-8.

Conselho da União Europeia. (2006, Abril 1). Modernizar a educação e a formação: um contributo vital para a prosperidade e a coesão social na Europa. Relatório intercalar conjunto de 2006, do Conselho e da Comissão, sobre os progressos realizados no âmbito do programa de trabalho “Educação e Formação para 2010”. *JO C*, (79), 1-19.

Conselho da União Europeia. (2007, Maio 25). Conclusões do Conselho de 25 de Maio de 2007 relativas a um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da Educação e formação. *JO C*, (311), 13-15.

Conselho da União Europeia. (2008a, Janeiro 31). *Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, criatividade e da inovação*. Projecto de relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho Educação e Formação para 2010. [on line]. http://ec.europa.eu/education/pdf/doc66_pt.pdf [consulta: 2008-05-03].

Conselho da União Europeia. (2008b, Dezembro 5). *Projecto de Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, sobre as futuras prioridades da cooperação europeia reforçada em matéria de ensino e formação profissionais*. [on line]. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/council08_pt.pdf [consulta: 2009-02-17].

Cook, T. D. & Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid:Morata.

Correia, A. M. R. & Mesquita, A. (2006). *Novos públicos no ensino superior – Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Sílabo.

CRUP. (2004, Junho 14). *O processo de Bolonha e a natureza e estrutura de formação*. Documento não publicado elaborado pela Comissão Especializada do CRUP para a Educação e Formação Inicial, Pós-Graduada e Permanente.

Cruz, J. (1998, Novembro). *Formação Profissional em Portugal: do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa: Sílabo.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Delors, J. (Coord.), Muftić, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Germek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z., (2005, Agosto). *Educação: um tesouro a descobrir* (9.ª Ed.). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Asa.

Dendaluze, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista Investigación Educativa*, 16 (1), 7-24.

Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S., (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2.ª ed.). São Paulo: Artmed.

Direcção-Geral do Ensino Superior. (2009a). *Distribuição de CET/s registados por tipo de ensino (actualizado em 20 de Fevereiro de 2009)*. [on line]. <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CET/CETS+no+Ensino+Superior.htm> [consulta: 2009-03-10].

Direcção-Geral do Ensino Superior. (2009b). *Lista de CET no ensino superior (actualizado em 20 de Fevereiro de 2009)*. [on line]. <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CET/CETS+no+Ensino+Superior.htm> [consulta: 2009-03-10].

Direcção-Geral do Ensino Superior. (2009c). *Listagem dos CET autorizados a funcionar em instituições de formação que não os estabelecimentos de ensino superior (actualizado em 5 de Janeiro de 2009)*. [on line]. <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/AssuntosDiversos/CET+no+Ensino+não+Superior/> [consulta: 2009-03-10].

Domínguez Rodríguez, E. (1998). *Impacto de la UEX sobre la Comunidad Autónoma de Extremadura (1973-1994)*. Cáceres: Servicio de Publicaciones da UEX.

Domínguez Rodríguez, E. (2002). La formación continua: un elemento integrante para la calidad de vida de los trabajadores. Em E. Domínguez Rodríguez (coord.), *Relevância de actividades en materia de formación de actores laborales en Alentejo y Extremadura* (pp. 73-78). Cáceres: Servicio de Publicaciones da UEX.

Domínguez Rodríguez, E. (2005a). Las primeras teorías de la modernidad pedagógica. Em A. J. Colom (coord), J. L. Bernabeu, E. Domínguez & J. Sarramona, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (4.ª ed. ampliada e actualizada, pp. 45-63). Barcelona: Ariel.

Domínguez Rodríguez, E. (2005b). Las instituciones de la Unión Europea y la educación. Em A. J. Colom (coord), J. L. Bernabeu, E. Domínguez & J. Sarramona, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (4.ª ed. ampliada e actualizada, pp. 359-407). Barcelona: Ariel.

Drucker, P. F. (2003). *Sociedade pós capitalista*. Lisboa: Actual Editora.

Eco, U. (2005). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas* (12ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (2ª ed.). Madrid: Morata.

Escola de Novas Tecnologias dos Açores. (2008, Setembro). *Análise das taxas de aprovação 1993 – 2008*. Documento não publicado.

Estratégia de Lisboa – Portugal de novo. Programa nacional de acção para o crescimento e o emprego 2005/2008. (2005, Outubro). [on line]. http://www.estrategiadelisboa.pt/document/PNACE_2005-2008.pdf [consulta: 2008-05-02].

European Trade Union Institute for Research, Education and Health & Safety. (2008). *The EU lifelong learning programme: a handbook for trade unions*. Bruxelas: Autor.

EUROSTAT. (2007). *2007 Annual progress report from the Commission to the Spring European Council – Structural indicators*. [on line]. http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/structind/library?l=/general_information/annual_synthesis/2007_spring_council/february_statistical_EN_1.0_&a=d [consulta: 2007-05-25].

EURYDICE. (2006). *TESE – Treasures for education systems in Europe (2006 Edition)*. Bruxelas: Eurydice.

Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada Actual*. Barcelona: Ariel.

Fietz, G., Reglin T. & Mouillour, L. (2007, Outubro). *ECVET Reflector - Study on the implementation and development of an ECVET system for initial vocational education*. Relatório final do estudo realizado pelo Research Institute for Vocational Education and Training (f-bb) e pelo Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) para a Comissão Europeia. [on line]. http://www.include.ecvet.de/ecvet/downloads/ECVET_Final_Report_EN.pdf [consulta: 2008-05-02].

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fontana, A. & Frey, J. H. (1994). Interviewing – The Art of Science. Em Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Thousand Oaks, Califórnia: Sage.

Formação e Especialização Tecnológica (Associação). (2008, Maio). *Indicadores sobre os CET da Escola Tecnológica FORESP 2002-2007*. Documento não publicado.

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3ª ed.). Loures: LUSOCIÊNCIA.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2008, Novembro). *Educação em Números – Portugal 2008*. Ministério da Educação. Lisboa: Autor.

Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo. (2004, Outubro). *Sistema Educativo Português – Situação e tendências 1990-2000*. Ministério da Educação. Lisboa: Autor.

Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo. (2006a, Julho). *Estatísticas da Educação 04/05*. Ministério da Educação. Lisboa: Autor.

Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo. (2006b, Dezembro). *30 anos de estatísticas da educação – Alunos 1977-2006*. Volume I e II. Ministério da Educação. Lisboa: Autor.

Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo. (2007a). *Alunos matriculados no ano lectivo de 2002/2003. Ensino Pós-Secundário Não Superior. Cursos de especialização tecnológica - nível de qualificação 4*. [on line]. http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/estat/02_03/pdf/ampos_secund03.pdf [consulta: 2007-06-15].

Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo. (2007b). *Alunos matriculados no ano lectivo de 2003/2004. Ensino Pós-Secundário Não Superior. Cursos de especialização tecnológica - nível de qualificação 4.* [on line]. http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/estat/03_04/ep_pdf/A_3_1_A_3_3.pdf [consulta: 2007-06-15].

Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo. (2007c). *Alunos matriculados no ano lectivo de 2004/2005. Ensino Pós-Secundário Não Superior. Cursos de especialização tecnológica - nível de qualificação 4.* Documento não publicado.

Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo. (2007d). *Alunos matriculados no ano lectivo de 2005/2006. Ensino Pós-Secundário Não Superior. Cursos de especialização tecnológica - nível de qualificação 4.* [on line]. http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/estat/05_06/ep_pdf/I_3_1_I_3_2.pdf [consulta: 2007-06-15].

Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo. (2007e). *Conclusões no ano lectivo de 2002/2003. Ensino Pós-Secundário Não Superior. Cursos de especialização tecnológica - nível de qualificação 4.* [on line]. http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/estat/02_03/pdf/aprovpos_sec03.pdf [consulta: 2007-07-23].

Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo. (2007f). *Conclusões no ano lectivo de 2003/2004. Ensino Pós-Secundário Não Superior. Cursos de especialização tecnológica - nível de qualificação 4.* [on line]. http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/estat/03_04/ep_pdf/B_3_1.pdf [consulta: 2007-07-23].

Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais. (2006). *Alunos inscritos no ano lectivo de 2005-2006 em cursos de especialização tecnológica (CET).* [on line]. <http://www.gpeari.mctes.pt/index.php?idc=47&idi=142820> [consulta: 2008-07-10].

Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais. (2007a, Maio). *Alunos inscritos no ano lectivo de 2006-2007 em cursos de especialização tecnológica (CET).* [on line]. <http://www.gpeari.mctes.pt/index.php?idc=47&idi=171912> [consulta: 2008-07-10].

Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais. (2007b, Junho 28). *Número de alunos inscritos em cursos de especialização tecnológica, em 2004/2005, por estabelecimento de ensino, por tipo de curso e por sexo.* Documento não publicado.

Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais. (2008a, Junho). *Alunos inscritos em cursos de especialização tecnológica (CET) no ano lectivo de 2007-2008.* [on line]. <http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/?idc=47&idi=230451> [consulta: 2008-07-10].

Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais. (2008b, Junho). *Evolução dos alunos inscritos em cursos de especialização tecnológica (CET): de 2004-2005 a 2007-2008*. [on line]. <http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/?idc=47&idi=230451> [consulta: 2008-07-10].

Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais. (2008c, Junho). *Diplomados no ano lectivo de 2006-2007 em cursos de especialização tecnológica (CET)*. [on line]. <http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/?idc=47&idi=230446> [consulta: 2008-07-21].

Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais. (2008d, Junho). *Evolução do número de diplomados em cursos de especialização tecnológica (CET), 2005-2006 a 2006-2007*. [on line]. <http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/?idc=47&idi=230446> [consulta: 2008-07-21].

Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais. (2008e, Janeiro). *Evolução do número de inscritos no Ensino Superior por Distrito e NUTS: 1998-1999 - 2006-2007*. [on line]. <http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/?idc=47&idi=203496> [consulta: 2009-02-27].

Gelibert, D. & Maniak, R. (2007). *Estudo de Viabilidade de um sistema ECVET para os aprendizes (fase de teste) – resumo executivo*. Estudo realizado pela ANFA e pelo MENESR para a Comissão Europeia. [on line]. http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ecvetcosum_pt.pdf [consulta: 2008-05-02].

Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gomes, M. C. & Simões, F. (2007, Outubro). *Carta de qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona: Laertes.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective Evaluation. Improving the usefulness of evaluation results. Through responsive and naturalistic approaches* (1ª ed.). Califórnia: Jossey-Bass.

Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. Em J. Gimeno Sacristan & A. Pérez Gómez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-166). Madrid: Akal Universitaria.

Hair, J., Babin, B., Money, A. & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman.

Hempel, C. (1988). *La explicación científica*. Barcelona: Paidós.

Houaiss, A., & Villar, M. (2003, Janeiro). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Circulo de Leitores.

Instituto do Emprego e da Formação Profissional. (2007). *Cursos de Especialização Tecnológica – Quadro de síntese 2001- 2006*. Documento não publicado.

Instituto do Emprego e da Formação Profissional. (2008a). *Cursos de Especialização Tecnológica – Abrangidos – 2004-2007*. Documento não publicado.

Instituto do Emprego e da Formação Profissional. (2008b). *Cursos de Especialização Tecnológica – Formandos que terminaram – 2004-2007*. Documento não publicado.

Instituto Nacional de Estatística. (sd). *População residente em 1981, por distritos*. [on line]. <http://www.ine.pt:8080/biblioteca/search.do> [consulta: 2007, Maio].

Instituto Nacional de Estatística. (sd). *População residente em 1991 e 2001, por Nut I, II e III*. [on line]. <http://www.ine.pt/prodserv/pesquit/quadro2.asp#> [consulta: 2007, Maio].

Instituto Nacional de Estatística. (sd). *Estimativas de população residente em 31.XII.2005*. [on line]. <http://www.ine.pt/prodserv/quadros/385/280/004/xls/00100000.xls> [consulta: 2007, Maio].

Instituto Nacional de Estatística. (sd). Tema: População e Condições Sociais - Séries Cronológicas, Subtema: Demografia, Tópico: Indicadores Demográficos. [on line]. <http://www.ine.pt/> consulta: 2007-05-23].

Instituto Nacional de Estatística. (2002). *Censos 2001: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação*. Lisboa: Autor.

Instituto Nacional de Estatística. (2003). *Projeções da população residente 2000-2050*. [on line]. http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=7046325&PUBLICACOESmodo=2 [consulta: 2007, Maio].

Instituto Nacional de Estatística. (2005). *Estatísticas Demográficas – 2004*. [on line]. http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquas&DESTAQUESdest_boui=73614&DESTAQUESmodo=2 [consulta: 2007, Maio].

Instituto Nacional de Estatística. (2008a). *A população residente em Portugal regista um ligeiro crescimento - 2007*. [on line]. http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquas&DESTAQUESdest_boui=11056416&DESTAQUESmodo=2 [consulta: 2008-07-04].

Instituto Nacional de Estatística. (2008b). *Esperança de vida à nascença (metodologia 2007 - anos) por sexo*. [on line]. http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001724&Contexto=bd&selTab=tab2 [consulta: 2008-07-07].

Instituto Nacional de Estatística. (2008c). *Índice de dependência de jovens (n.º) por sexo*. [on line]. http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0001282&Contexto=bd&selTab=tab2 [consulta: 2008-07-07].

Instituto Nacional de Estatística. (2008d). *Índice sintético de fecundidade (n.º) por local de residência (nuts-2002)*. [on line]. http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0000095&Contexto=bd&selTab=tab2 [consulta: 2008-07-07].

Instituto Nacional de Estatística. (2009). *Glossário*. [on line]. http://metaweb.ine.pt/sim/conceitos/Detalle.aspx?cnc_cod=1476&cnc_ini=29-04-2006 [consulta: 2009-04-20].

Instituto Nacional de Estatística. (2009a). *População empregada (Série 1998 - N.º) por Sexo, Nível de escolaridade mais elevado completo e Profissão*. http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0000407&selTab=tab2 [consulta: 2009-06-02].

Instituto Nacional de Estatística. (2009b). *População desempregada (Série 1998 - N.º) por Sexo, Grupo etário e Nível de escolaridade mais elevado completo*. http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0000588&selTab=tab2 [consulta: 2009-06-02].

Kallen, D. (1996, Dezembro). Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 8/9, 16-22.

Kintzer, F. C. (1998). Global perceptions of community college. *Community College Review*, 26, 35-56.

Kirsch, M., Beernaert, Y., & Norgaard, S. (2003). *Tertiary Short Cycle Higher Education in Europe – A comparative study*. Relatório não publicado produzido para a European Association of Institutions in Higher Education, Bruxelas.

Landes, D. S. (2005). *A Riqueza e a pobreza das nações*. Lisboa: Gradiva.

Lessard-Hébert, M., Boutin, G. & Goyette, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. Em Norma K. Denzin & Yvonna S. Lincoln, *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2.ª Ed.) (pp. 169-192). São Paulo: Artmed.

Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la practica*. Barcelona: Paidós.

Lourtie, P. (2007, Dezembro). Novos públicos e novas oportunidades de certificação: ensino superior. Em Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional de Educação* (pp. 105-114). Lisboa: CNE.

Marcelo García, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

Martínez Arias, R. (1992). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Pirámide.

Martins, G. O. (2000, Julho). A educação como um espelho. Em R. Carneiro (Dir.), *O futuro da educação em Portugal – tendências e oportunidades: Um estudo de reflexão prospetiva* (pp. 13-24). Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5ª Ed.). Madrid: Pearson Educación.

Miles, M. & Huberman, M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Researcher*, v13 n5, 20-30.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2ªed.). Thousand Oaks, California: Sage.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). *O ensino superior em Portugal*. Relatório não publicado preparado para suporte ao processo de avaliação do sistema de ensino superior em Portugal.

Ministério da Economia e Inovação. (sd). PRIME – Programa de Incentivos à Modernização da Economia. *Novoprime - Inovar, Qualificar e Internacionalizar*. [on line]. <http://www.prime.min-economia.pt> [consulta: 2007-06-27].

Ministério da Educação. (2009, Janeiro 5). *Ensino profissional celebra 20 anos com forte crescimento de alunos e cursos*. [on line]. <http://www.min-edu.pt/np3/3025.html> [consulta: 2009-02-19].

Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho. (2004). *Plano nacional de emprego 2004*. Lisboa: Autor.

Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional. (2007). *Quadro de referência estratégico nacional – Portugal 2007-2013*. Lisboa: Autor.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade. (2001). *Plano nacional de emprego 2001: Portugal e a estratégia europeia para o emprego*. Lisboa: Autor.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2007, Março, 14). *Acordo para a Reforma da Formação Profissional*. [on line]. <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Documentacao/Documents/Legislação/acordo%20formação%20final.pdf> [consulta: 2009-02-09].

Ministry of Science, Technology and Innovation. (2005, Fevereiro). *A framework for qualifications of the European Higher Education Area*. Bologna Working Group on Qualifications Framework. Copenhaga: Autor.

Monteiro, A. R. (2005, Outubro). *História da educação. Uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.

Morales Vallejo, P. (2000). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Moreira, A. (2006). *Bolonha e os novos caminhos de Santiago*. Lisboa: Academia Internacional da Cultura Portuguesa.

Moreira, A. F. & Pacheco, J. A. (2006, Fevereiro). *Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Mulder, M., Weigel, T., Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 12 (3), 1-23. [on line]. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>

Neves, A. O. (Coord.). (2005). Estudo de avaliação das políticas de aprendizagem ao longo da vida. Coleção Cogitum nº 17. Lisboa: DGEEP/MTSS.

Neves, A., Zorrinho, C., Laranja, M., Grilo, R. (2007). *Economia do Conhecimento e a Realidade Portuguesa*. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação.

Observatório da Ciência e Ensino Superior. (2004, Maio 25). *Índice de sucesso escolar no ensino superior público: Diplomados em 2002-2003*. Documento não publicado.

Observatório da Ciência e Ensino Superior. (2006a, Fevereiro 20). *Sucesso escolar no ensino superior: Diplomados em 2003-2004*. Documento não publicado.

Observatório da Ciência e Ensino Superior. (2006b). *Glossário*. [on line]. http://www.oces.mctes.pt/index.php?id_categoria=13&id_item=142823 [consulta: 2006-08-25].

Observatório da Ciência e Ensino Superior. (2006c). *Alunos inscritos no ano lectivo de 2005-2006 em cursos de especialização tecnológica (CET)*. [on line]. http://www.oces.mctes.pt/index.php?id_categoria=21&id_item=142820&pasta=45 [consulta: 2006-08-25].

Observatório da Ciência e Ensino Superior. (2006d). *Alunos inscritos pela 1ª vez no 1º ano, no ano lectivo de 2005-2006 em cursos de especialização tecnológica (CET)*. [on line]. http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/id_categoria=47&id_item=142822 [consulta: 2007-07-01].

Observatório da Ciência e Ensino Superior. (2006e). *Contributos para a caracterização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino superior e no sistema de ciência e tecnologia em Portugal*. [on line]. <http://www.oces.mctes.pt> [consulta: 2007-05-21].

Observatório da Ciência e Ensino Superior. (2007a, Fevereiro). *Vagas versus Inscritos no 1.º ano pela 1.ª vez: de 1997-1998 a 2005-2006*. Lisboa: Autor.

Observatório da Ciência e Ensino Superior. (2007b, Abril 11). *Sucesso escolar no ensino superior: Diplomados em 2004-2005*. Documento não publicado.

Observatório da Ciência e Ensino Superior. (2007c, Maio). *Alunos inscritos no ano lectivo de 2006-2007 em cursos de especialização tecnológica (CET)*. [on line]. http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/id_categoria=47&id_item=171912 [consulta: 2007-07-01].

Observatório da Ciência e Ensino Superior. (2007d, Maio). *Alunos inscritos pela 1ª vez no 1º ano, no ano lectivo de 2006-2007 em cursos de especialização tecnológica (CET)*. [on line]. http://estatisticas.gpeari.mctes.pt/id_categoria=47&id_item=171914 [consulta: 2007-07-01].

Observatório da Ciência e Ensino Superior. (2007e). *Diplomados no ano lectivo de 2005-2006 em cursos de especialização tecnológica (CET)*. [on line]. http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/index.php?id_categoria=47&id_item=141904 [consulta: 2007-07-01].

Organisation for Economic Co-operation and Development. (1973). *Short cycle higher education - A search for identity*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2002, Outubro 7). *Definition and selection of competences (DESECO): theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*. [on line]. <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/Estrategia.pdf>.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006a). *Education at a glance 2006: OECD Indicators*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006b, Dezembro 13). *Revisões das políticas nacionais para a educação – ensino terciário em Portugal*. Relatório de observadores. Lisboa.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008). *Education at a glance 2008: OECD Indicators*. Paris: Autor.

Ortega y Gasset, J. (2003). *Missão da Universidade e outros textos*. Coimbra: Angelus Novus.

Ortí, A. (1998). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural. Em M. García, J. Ibáñez & F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 189-221). Madrid: Alianza Universidad.

Padilla García, J. L., González Gómez, A. & Pérez Meléndez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. Em A. J. Rojas, J. S. Fernández & C. Pérez, *Investigar mediante encuestas* (pp. 115-140). Madrid: Síntesis.

Parlamento Europeu & Conselho da União Europeia. (2008, Maio 6). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de Abril de 2008 relativa à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. *JO C*, (111), 1-4.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and Research methods*. Londres: Sage.

Patrício, M. F. (2006). Educação e formação profissional: que futuro? Em M. F. Patrício (Org.), *Educação e formação profissional: as perspectivas do movimento da escola cultural*, (pp. 85-94). Porto: Porto Editora.

Pedrosa, J. (2006). Educação e formação profissional: os contextos e as inter-relações. Em M. F. Patrício (Org.), *Educação e formação profissional: as perspectivas do movimento da escola cultural*, (pp. 29-33). Porto: Porto Editora.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade com SPSS* (3ª Ed.). Lisboa: Edições Silabo.

Pinto, H., Vale, I., Soares, M., Morais, E. (2008, Fevereiro). *Instrumentos de apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Pires, A. L. O. (2005, Janeiro). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Plano Tecnológico – Uma estratégia de crescimento com base no conhecimento, tecnologia e inovação. (sd). [on line]. http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/EC06E553-5FD9-4355-A5AC-E8AB208533DC/0/Plano_Tecnologico.pdf [consulta: 2008-05-02].

Presidência do Conselho de Ministros. (1983, Dezembro 30). Resolução do Conselho de Ministros n.º 60-B/83, *Diário da República, 1ª Série*, 4164-(2)-4164-(6).

Presidência do Conselho de Ministros. (2005). *Programa do XVII governo constitucional*. [on line]. <http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/631A5B3F-5470-4AD7-AE0F-D8324A3AF401/0/ProgramaGovernoXVII.pdf> [consulta: 2007-06-27].

Presidência do Conselho de Ministros. (2007, Novembro 17). Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007, *Diário da República, 1.ª Série*, 8135-8151.

Presidência do Conselho de Ministros. (2008, Outubro). *Estratégia de Lisboa – Plano Nacional de reformas - Portugal*. Relatório de Execução do PNACE 2005-2008 e PNR – Novo Ciclo 2005 – 2008. [on line]. http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/1E365451-335A-42AE-BD4C-BF3FE302DB32/0/Rel_PNACE_2008.pdf [consulta: 2008-12-02].

PRIME – Programa de Incentivos à Modernização da Economia. (2003a, Fevereiro). *Relatório de Execução 2001*. [on line]. <http://www.prime.min-economia.pt/PresentationLayer/ResourcesUser/Publicacoes/relatorioexec2001.pdf> [consulta: 2007-06-27].

PRIME – Programa de Incentivos à Modernização da Economia. (2003b, Outubro). *Relatório de Execução 2002*. [on line]. <http://www.prime.min-economia.pt/PresentationLayer/ResourcesUser/Publicacoes/relatorioexec2002.pdf> [consulta: 2007-06-27].

PRIME – Programa de Incentivos à Modernização da Economia. (2004, Outubro). *Relatório de Execução 2003*. [on line]. <http://www.prime.min-economia.pt/PresentationLayer/ResourcesUser/Publicacoes/relatorioexec2003.pdf> [consulta: 2007-06-27].

PRIME – Programa de Incentivos à Modernização da Economia. (2005, Junho). *Relatório de Execução 2004*. [on line]. http://www.prime.min-economia.pt/PresentationLayer/ResourcesUser/Publicacoes/RelExecucaoPRIME_2004_vsfinal+.pdf [consulta: 2007-06-27].

PRIME – Programa de Incentivos à Modernização da Economia. (2006, Junho). *Relatório de Execução 2005*. [on line]. [http://www.prime.min-economia.pt/PresentationLayer/ResourcesUser/Publicacoes/RelExecucaoPRIME_2005_\(v20061211\).pdf](http://www.prime.min-economia.pt/PresentationLayer/ResourcesUser/Publicacoes/RelExecucaoPRIME_2005_(v20061211).pdf) [consulta: 2007-06-27].

PRIME – Programa de Incentivos à Modernização da Economia. (2007, Junho). *Relatório de Execução 2006*. [on line]. http://www.prime.min-economia.pt/PresentationLayer/ResourcesUser/Publicacoes/RelExecucaoPRIME_2006.pdf [consulta: 2009-03-14].

PRIME – Programa de Incentivos à Modernização da Economia. (2008, Junho). *Relatório de Execução 2007*. [on line]. <http://www.qca.pt/pos/relatorios.asp> [consulta: 2009-03-12].

PRODEP III – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal. (2007). *Relatório de Execução 2006*. [on line]. <http://www.prodep.min-edu.pt/menu/6.htm> [consulta: 2009-03-12].

Relatório nacional sobre a implementação do programa de Trabalho “Educação e Formação 2010. (2005, Abril). [on line]. http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/?newsId=42&fileName=rel_nacional.pdf [consulta: 2008-05-02].

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Romera Iruela, M. J. (1996). Citas y referencias bibliográficas en el sistema de comunicación científica. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 243-270.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Bilbao: Universidad de Duesto.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa. Proyecto de calidad integrado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Sáiz, R. A. (2003). *Protección del Menor en la Junta de Extremadura (1983-1999)*. Cáceres: Servicio de Publicaciones da UEX.

Sanmartín Arce, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir*. Barcelona: Ariel.

Santos, S. M. (2006). Educação e formação profissional: os novos perfis de competências para os graduados pelo ensino superior. Em M. F. Patricio (Org.), *Educação e formação profissional: as perspectivas do movimento da escola cultural*, (pp. 69-77). Porto: Porto Editora.

Santos, R. & Dias, P. C. (2007, Fevereiro). *INSISTE – Indicadores do sistema educativo português 1986-2006*. Debate Nacional sobre Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Sarramona, J. (2002a). *La formación continua laboral*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Sarramona, J. (2002b). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Biblioteca Latinoamericana.

Sarramona, J. (2005, Novembro). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC en la formación profesional). *Revista iberoamericana Educación, salud y trabajo*, 5, 15-27.

Sarramona, J. (2006a). El futuro de la teoría de la Educación en perspectiva tecnológica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40-2, 185-199.

Sarramona, J. (2006b). *Debate sobre la educación (Dos posiciones enfrentadas)*. Barcelona: Paidós.

Sellin, B. (2008). Propuesta para un Marco Europeo de Cualificaciones: posibilidades y límites de su aplicación en la realidad. *Revista Europea de Formación Profesional*, 42/43, 4-20.

Simão, J. V. (2003). *Modernização do ensino superior: Da ruptura à excelência*. Lisboa: Fundação das Universidades Portuguesas.

Simão, J. V., Caetano, I., & Oliveira, J. (1989, Setembro 10). *Rede de formação profissional para a modernização da indústria: as escolas tecnológicas*. Documento não publicado.

Simão, J. V., Jorge, L., Costa, A. A., Melo, H. et al. (1998). Carta magna da educação e formação ao longo da vida. Em Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. A., *Ensino superior: Uma visão para a próxima década* (pp. 373-404). Lisboa: Gradiva.

Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2002). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.

Simões, M. F. & Silva, M. P. (2008, Dezembro). *A operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – guia de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Stake, R. E. (1994). Case Studies. Em Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, California: Sage.

Stake, R. E. (1998). *Investigación com estudio de casos* (2ª ed.). Madrid: Morata.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tavares, L. V. (2006, Julho 19). Formação tecnológica. *Diário Económico*, p. 2.

Teichler, U. (2001). Changing patterns of the higher education system and the perennial search of the second sector for stability and identity. Post-Conference publication of 10th EURASHE Annual Conference, Chania.

The Bologna framework and national qualifications frameworks – an introduction. (2008). [online]. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qualifications/documents/Bologna_Framework_and_Certification_revised_29_02_08.pdf [consulta: 2008-08-20].

The Bordeaux Communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training. (2008, Novembro 26). Communiqué of the European Ministers for vocational education and training, the European social partners and the European Commission, meeting in Bordeaux on 26 November 2008 to review the priorities and strategies of the Copenhagen process. [online]. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bordeaux_en.pdf [consulta: 2009-01-08].

The European Association for University Lifelong Learning. (2005, Julho). *University lifelong learning in the Bologna process: from Bergen to London and beyond*. [on line]. http://www.eucen.org/PolicyStatementPaper05/BergenSynthesisvFinal_cover.pdf [consulta: 2008-08-21].

Tiana Ferrer, A. (1988). *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: UNED.

Topolsky, J. (1985). *Metodología de la historia*. Madrid: Cátedra.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1997, Novembro). *International standard classification of education – ISCED 1997*. [on line]. <http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/docs/ficheiros/111387eo.pdf> [consulta: 2006, Maio].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998). *La educación superior en el siglo XXI – Visión y acción*. Informe final da Conferência Mundial sobre la Educación Superior. Paris: Autor.

Vallés, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.

Von Wright, G. H. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial.

Weber, M. (1969). *Economía y sociedad*. México: Fondo Cultura Económica.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. (3ª Ed.) Thousand Oaks, California: Sage.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. (3ª Ed.) Porto Alegre: Bookman.

SIGLAS

Siglas

AESBUC – Associação para a Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica
AFTEBI – Associação para a Formação Tecnológica da Beira Interior
AFTEM – Associação para a Formação Tecnológica em Engenharia Mecânica e Materiais
ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida
ANACOM – Autoridade Nacional de Comunicações
ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANFEI – Associação Nacional de Formação em Electrónica Industrial
ANQ – Agência Nacional para a Qualificação
APCER – Associação Portuguesa de Certificação
AR – Assembleia da República
ATEC – Associação de Formação para a Indústria
CAP – Certificado de Aptidão Profissional
CCE – Comissão das Comunidades Europeias
CDRsp – Centro de Desenvolvimento Rápido e Sustentado de Produto
CE – Comissão Europeia
CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training
CEE – Comunidade Económica Europeia
CEF – Cursos de Educação e Formação
CET – Cursos de Especialização Tecnológica
CF – Classificação Final
CFCT – Componente de Formação em Contexto de Trabalho
CFGC – Componente de Formação Geral e Científica
CFT – Componente de Formação Tecnológica
CGD – Centro de Gestão Directa
CGP – Centro de Gestão Participada
CIME – Comissão Interministerial para o Emprego
CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNO – Centro Novas Oportunidades
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
CTC – Centro de Transferência e Valorização do Conhecimento
CTFTPS – Comissão Técnica para a Formação Tecnológica Pós-Secundária
CUE – Conselho da União Europeia
DET – Diploma de Especialização Tecnológica
DGERT – Direcção-Geral do Emprego e Relações de Trabalho
DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional

DRLVT – Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo
EA – Educação de Adultos
EALV – Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida
ECDL – European Computer Driving Licence (Carta Europeia de Condução em Informática)
ECTS – European Credit Transfer System
ECVET – Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional
EDP – Energias de Portugal
EFA – Educação e Formação de Adultos
EFP – Educação e formação profissional
EFTA/EEE – Associação Europeia de Comércio Livre/Espaço Económico Europeu
EID – Empresa de Investigação e Desenvolvimento de Electrónica, SA
ENT – Escola de Novas Tecnologias
ESTER – Associação para a Formação Tecnológica do Sector das Rochas Ornamentais e Industriais
ESTM – Escola de Tecnologia Mecânica
ET – Escolas Tecnológicas
ETDI – Escola Tecnológica de Designers Industriais
ETGI – Escola Tecnologia e Gestão Industrial
FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional
FOR.ACTIVOS – Centro de Formação de Activos
FOR.CET – Centro de Formação para Cursos de Especialização Tecnológica
FORESP – Associação para a Formação e Especialização Tecnológica
FORINO – Associação para a Escola de Novas Tecnologias
FP – Formação Profissional
FSE – Fundo Social Europeu
GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento em Educação
GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo
GPEARI – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais
IAPMEI – Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional
IES – Instituições de Ensino Superior
I&D – Investigação e Desenvolvimento
INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados
INE- Instituto Nacional de Estatística
INETI – Instituto Nacional de Engenharia e Tecnologia Industrial
INOVA – Instituto de Inovação Tecnológica dos Açores
IPL – Instituto Politécnico de Leiria
ISCED – International Standard Classification of Education
LBFES – Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LNEG – Laboratório Nacional de Energia e Geologia
LNETI – Laboratório Nacional de Engenharia e Tecnologia Industrial
MAOTDR – Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional
MCIES – Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior
MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
ME – Ministério da Educação
MEI – Ministério da Economia e Inovação
MESS – Ministério do Emprego e da Segurança Social
MIE – Ministério da Indústria e Energia
MRH – Mudança e Recursos Humanos, SA
MTS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade
MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
NOVOTECNA – Associação para o Desenvolvimento Tecnológico
NUT – Nomenclatura de Unidade Territorial para fins Estatísticos
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior
PCM – Presidência do Conselho de Ministros
PDR – Plano de Desenvolvimento Regional
PE – Parlamento Europeu
PEDIP – Programa Específico de Desenvolvimento da Indústria Portuguesa
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programme for International Student Assessment
PNACE – Plano Nacional de Acção para o Crescimento e Emprego
POPH – Programa Operacional Potencial Humano
PRIME – Programa de Incentivos à Modernização da Economia
PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
QEQ – Quadro Europeu de Qualificações
QNQ – Quadro Nacional de Qualificações
QREN – Quadro de Referência Estratégica Nacional
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SAPE – Serviço de Apoio ao Estudante
SAS – Serviços de Acção Social
SD – Suplemento ao Diploma
SNQ – Sistema Nacional de Qualificações
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
SRAP – Sistema de Regulação de Acesso a Profissões
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TRIÁGOLO – Escola de Especialização Tecnológica Triângulo

UE – União Europeia

UED – Unidade de Ensino a Distância

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

VET – Vocational Education and Training

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Índice de Figuras

Figura 2.1 – Modalidades de investigação, técnicas de recolha de dados e relatórios de investigação.....	61
Figura 3.1 – Modalidades de formação profissional.....	100
Figura 3.2 – Desenvolvimentos mais relevantes da reflexão produzida a seguir à Declaração de Lisboa	114
Figura 3.3 – Educação e Formação 2010 – objectivos estratégicos e operacionais.....	130
Figura 3.4 – Posicionamento dos diferentes países da UE relativamente a quatro aspectos relacionados com a ALV e os sistemas de qualificações	141
Figura 3.5 – Organização de uma qualificação em Unidades segundo o sistema ECVET	165
Figura 3.6 – Estrutura e funcionamento da transferência de Unidades no sistema ECVET	170
Figura 3.7 – Organização e objectivos operativos dos sub-programas que integram o “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida”	182
Figura 3.8 – PNACE 2005/2008 e as suas inter-relações com outros programas e planos de acção	195
Figura 3.9 – Linhas de actuação da Reforma da Formação Profissional.....	201
Figura 3.10 – Estrutura das qualificações inseridas no CNQ.....	212
Figura 3.11 – Correspondência entre as modalidades de educação e formação e dupla certificação.....	213
Figura 3.12 – Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades e sua interligação com o processo de RVCC	220
Figura 4.1 – Evolução do enquadramento legislativo e regulamentar da formação pós-secundária não superior em Portugal.....	233
Figura 4.2 – Diagrama do Sistema Educativo Português.....	240
Figura 4.3 – Diagrama esquemático da estrutura dos CET: acesso e ingresso, plano de formação, certificação e prosseguimento de estudos	243
Figura 5.1 – Estrutura orgânica do IPL	295
Figura 5.2 – Esquema de cruzamento entre questões (itens) utilizado na análise inferencial de dados ..	329

Índice de Quadros

Quadro 1.1 - Dados e indicadores de contexto sobre a população portuguesa (1981, 1991, 2001 e 2007)	20
Quadro 1.2 - Distribuição e evolução da população residente em Portugal por grupo etário (1991, 2001 e 2007).....	21
Quadro 1.3 - Previsão de evolução da população portuguesa por grupo etário (2000 – 2020)	22
Quadro 1.4 - Evolução do número de alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino (1979/1980 – 2006/2007).....	23
Quadro 1.5 - Evolução do número de alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino (1999/2000 – 2006/2007) por NUT II	24
Quadro 1.6 - Evolução da Taxa Real de Escolarização em Portugal	25
Quadro 1.7 - População portuguesa residente em 2001, segundo o nível de educação por grupo etário (dos 18 aos 64 anos)	28
Quadro 1.8 - Nível de educação: População adulta entre os 24 e os 65 anos por nível mais elevado de educação completo (2006).....	31
Quadro 1.9 - População adulta entre os 25 e os 64 anos que completou o ensino secundário e o ensino superior, por grupo etário (2006).....	32
Quadro 1.10 - Taxa de conclusão do ensino secundário por programa e género (2006).....	32
Quadro 1.11 - Taxas de conclusão do ensino pós-secundário não superior em idade normal de conclusão, por tipo de programa e género (2006)	33
Quadro 1.12 - Taxas de graduação no ensino superior (2006)	34
Quadro 1.13 - Taxas de sobrevivência no ensino superior (2005).....	34
Quadro 1.14 – Evolução de indicadores estruturais em Portugal e na UE 27 entre 2000 e 2007	45
Quadro 1.15 – Taxas de desemprego e nível de escolaridade da população com idades entre os 25 e 64 anos, por género (2006).....	46
Quadro 1.16 – Evolução da população activa, empregada e desempregada, por nível de escolaridade mais elevado completo, em Portugal (2007, 2008, 2009).....	47
Quadro 2.1 – Quadro resumo dos métodos, procedimentos e fontes utilizados nas diferentes fases de desenvolvimento do trabalho de investigação	64
Quadro 3.1 – Acções prioritárias propostas para a ALV	122
Quadro 3.2 – “Convites” formulados na resolução do CUE sobre aprendizagem ao longo da vida.....	125

Quadro 3.3 – Indicadores e níveis de referência adoptados no Conselho da União Europeia de 5 de Maio de 2003	134
Quadro 3.4 – Prioridades definidas no Comunicado de Maastricht	148
Quadro 3.5 – Evolução das prioridades para a cooperação na EFP	151
Quadro 3.6 – Indicadores de definição dos níveis do QEQ	155
Quadro 3.7 – Descritores de Dublin definidos no âmbito do Processo de Bolonha	158
Quadro 3.8 – Compatibilidade entre o QEQ e o Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior	159
Quadro 3.9 – Objectivos específicos, acções e destinatários do “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida”	180
Quadro 3.10 – Acções suportadas pelos sub-programas sectoriais	183
Quadro 3.11 – Áreas de intervenção e metas definidas para cada um dos objectivos definidos na EALV e os resultados obtidos	191
Quadro 4.1 - Distribuição de CET registados por IES (MCTES), por natureza de instituição e por área de estudo	255
Quadro 4.2 - Distribuição de CET autorizados a funcionar em instituições de formação não superior no âmbito do ME, MTSS e MEI, por área de estudo.....	256
Quadro 4.3 - Evolução do número de formandos inscritos em escolas tuteladas pelo ME, por género ...	260
Quadro 4.4 - Distribuição dos formandos inscritos no ME e MCTES, em função da idade	261
Quadro 4.5 - Evolução do número de formandos inscritos no ME, por natureza de instituição e por região	262
Quadro 4.6 - Evolução do número de formandos inscritos no ME, por área de estudo.....	263
Quadro 4.7 - Evolução do número de conclusões no ME, por natureza de instituição e área de estudo .	264
Quadro 4.8 - Evolução do número de formandos inscritos em IES (MCTES), por género	265
Quadro 4.9 - Evolução do número de formandos inscritos em IES (MCTES), por natureza de instituição	266
Quadro 4.10 - Evolução do número de formandos inscritos nas IES (MCTES), por natureza de instituição e por região	267
Quadro 4.11 - Evolução do número de formandos inscritos em IES (MCTES), por área de estudo	268
Quadro 4.12 - Evolução do número de diplomados em IES (MCTES), por natureza de instituição e por área de estudo	269
Quadro 4.13 - Evolução do número de formandos inscritos em CET no IPL, por género	270
Quadro 4.14 - Evolução do número de formandos inscritos em CET no IPL, por área de estudo.....	271

Quadro 4.15 – Evolução do número de diplomados em especialização tecnológica (DET) no IPL, por área de estudo e género	272
Quadro 4.16 - Evolução do número de formandos inscritos em centros de formação tutelados pelo MTSS, por género.....	273
Quadro 4.17 - Distribuição dos formandos inscritos nos centros de formação (MTSS) em função da idade	274
Quadro 4.18 - Evolução do número de formandos inscritos, por tipo de centro de formação (MTSS)	275
Quadro 4.19 - Evolução do número de formandos inscritos nos centros de formação (MTSS) por Direcção Regional do IEFP	275
Quadro 4.20 - Evolução do número de formandos inscritos em centros de formação (MTSS), por área de estudo	276
Quadro 4.21 - Evolução do número de diplomados em centros de formação (MTSS), por natureza do centro	276
Quadro 4.22 - Homologações de formação profissional no âmbito das ET, por promotor.....	279
Quadro 4.23 - Evolução do número de formandos inscritos em Escolas Tecnológicas tuteladas pelo MEI	280
Quadro 4.24 - Evolução do número de formandos inscritos em cinco Escolas Tecnológicas (AFTEBI, ENTA, FORESP, FORINO e NOVOTECNA), por área de estudo	281
Quadro 4.25 - Evolução do número de diplomados por Escola Tecnológica tuteladas pelo MEI	281
Quadro 4.26 - Evolução do número de formandos inscritos em CET na FORINO entre 2002 e 2007, por género.....	283
Quadro 4.27 - Evolução do número de formandos inscritos em CET na FORINO entre 2002 e 2007, por área de estudo	283
Quadro 4.28 – Evolução do número de diplomados em especialização tecnológica (DET) na FORINO, por área de estudo	284
Quadro 4.29 - Evolução do número de formandos inscritos em CET nas instituições tuteladas pelos ME, MCTES e MTSS.....	285
Quadro 4.30 - Evolução do número de formandos inscritos em CET nas instituições tuteladas pelos ME, MCTES e MTSS, por região.....	287
Quadro 4.31 - Evolução do número de formandos inscritos em CET nas instituições tuteladas pelos ME, MCTES e MTSS, por área de estudo.....	288
Quadro 4.32 - Evolução do número de diplomados em CET nas instituições tuteladas pelos ME, MCTES, MTSS e MEI.....	289
Quadro 5.1 – Comparação entre o número de diplomados em CET inquiridos e o número de respostas obtidas, por CET e por género	297
Quadro 5.2 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Idade”	298

Quadro 5.3 – Distribuição das frequências relativamente ao género.....	299
Quadro 5.4 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Mudou de residência para frequentar o CET?”.....	299
Quadro 5.5 – Medida de localização estatística (Moda) da questão “Nível de escolaridade dos pais”.....	300
Quadro 5.6 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”	301
Quadro 5.7 – Distribuição das frequências relativamente às questões “Reprovou até ao 9º ano de escolaridade?” e “Reprovou no ensino secundário ou profissional?”.....	301
Quadro 5.8 – Distribuição das frequências relativamente à questão “No Ensino Secundário, que tipo de estabelecimento frequentou?”.....	302
Quadro 5.9 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Que habilitações escolares possuía antes de ingressar no CET?”	302
Quadro 5.10 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Já se tinha candidatado ao Ensino Superior Público” antes de ingressar no CET	303
Quadro 5.11 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Já tinha estado inscrito num curso superior?” antes de ingressar no CET	303
Quadro 5.12 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Candidatou-se à frequência de um curso superior após a conclusão do CET?”	304
Quadro 5.13 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”.....	305
Quadro 5.14 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Qual a relação dessa actividade profissional com o CET em que se inscreveu?”	305
Quadro 5.15 – Distribuição das frequências relativamente à variável “Actividade exercida após a conclusão do CET”.....	306
Quadro 5.16 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Como teve conhecimento do CET?”	307
Quadro 5.17 – Distribuição das frequências relativamente às três opções mais importantes na frequência do CET.....	308
Quadro 5.18 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Plano curricular bem estruturado”.....	309
Quadro 5.19 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Formação prática equilibrada e com utilidade”	310
Quadro 5.20 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Aplicação no estágio dos conhecimentos adquiridos no CET”	310

Quadro 5.21 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Boas condições dos espaços físicos, em particular dos laboratoriais”	311
Quadro 5.22 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Director(a) de curso prestou o apoio adequado”	311
Quadro 5.23 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Formadores bem preparados”	312
Quadro 5.24 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Formadores com experiência na área do CET”	312
Quadro 5.25 – Medida de localização estatística (Moda) dos itens considerados na análise da questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas”	313
Quadro 5.26 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa” no que se refere ao item “Facilitou a integração no mercado de trabalho”	315
Quadro 5.27 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa” no que se refere ao item “Permitiu desenvolver novas competências”	316
Quadro 5.28 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa” no que se refere ao item “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos”	316
Quadro 5.29 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa” no que se refere ao item “Favoreceu a procura de emprego”	317
Quadro 5.30 – Distribuição percentual das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa” no que se refere ao item “Desenvolveu a capacidade de resolver problemas”	317
Quadro 5.31 – Medida de localização estatística (Moda) relativa à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”	318
Quadro 5.32 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho”	320
Quadro 5.33 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “Preparam para o desempenho de uma profissão”	321
Quadro 5.34 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “São uma via alternativa para entrar num curso superior”	321

Quadro 5.35 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “São uma alternativa para quem não consegue ter notas para entrar num curso superior”	322
Quadro 5.36 – Distribuição das frequências em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “São um meio para actualizar e obter novos conhecimentos”	322
Quadro 5.37 – Medida de localização estatística (Moda) relativa à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”	323
Quadro 5.38 – Comentários e resumo das sugestões formuladas	325
Quadro 5.39 – Comentários e resumo das sugestões formuladas (continuação).....	326
Quadro 5.40 – Variáveis e categorias de resposta consideradas para a análise em tabelas de contingência 2x2	330
Quadro 5.41 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”	331
Quadro 5.42 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”	332
Quadro 5.43 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”.....	332
Quadro 5.44 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”.....	333
Quadro 5.45 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”	333
Quadro 5.46 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”	334
Quadro 5.47 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”	334
Quadro 5.48 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”.....	335
Quadro 5.49 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Idade”.....	336
Quadro 5.50 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Idade”.....	336
Quadro 5.51 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”.....	337
Quadro 5.52 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”	338

Quadro 5.53 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Idade”	338
Quadro 5.54 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Idade”	339
Quadro 5.55 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”	339
Quadro 5.56 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”	340
Quadro 5.57 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Idade”	341
Quadro 5.58 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Idade”	341
Quadro 5.59 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”	342
Quadro 5.60 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”	342
Quadro 5.61 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”	343
Quadro 5.62 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”	343
Quadro 5.63 – Comparação entre o número de diplomados na FORINO em CET inquiridos e o número de respostas obtidas, por CET	345
Quadro 5.64 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Idade”	346
Quadro 5.65 – Distribuição das frequências relativamente ao género	347
Quadro 5.66 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Mudou de residência para frequentar o CET?”	347
Quadro 5.67 – Medida de localização estatística (Moda) da questão “Nível de escolaridade dos pais” ...	348
Quadro 5.68 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”	349
Quadro 5.69 – Distribuição das frequências relativamente às questões “Reprovou até ao 9º ano de escolaridade?” e “Reprovou no ensino secundário ou profissional?”	350
Quadro 5.70 – Distribuição das frequências relativamente à questão “No Ensino Secundário, que tipo de Estabelecimento frequentou?”	350
Quadro 5.71 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Que habilitações escolares possuía antes de ingressar no CET?”	351

Quadro 5.72 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Já se tinha candidatado ao Ensino Superior Público” antes de ingressar no CET	351
Quadro 5.73 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Já tinha estado inscrito num curso superior?” antes de ingressar num CET	352
Quadro 5.74 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Candidatou-se à frequência de um curso superior após a conclusão do CET?”	353
Quadro 5.75 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”	353
Quadro 5.76 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Qual a relação dessa actividade profissional com o CET em que se inscreveu?”	354
Quadro 5.77 – Distribuição das frequências relativamente à variável “Actividade exercida após a conclusão do CET”	355
Quadro 5.78 – Distribuição das frequências relativamente à questão “Como teve conhecimento do CET?”	356
Quadro 5.79 – Distribuição das frequências relativamente às três opções mais importantes na frequência do CET	357
Quadro 5.80 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Plano curricular bem estruturado”	358
Quadro 5.81 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Formação prática equilibrada e com utilidade”	358
Quadro 5.82 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Aplicação no estágio dos conhecimentos adquiridos no CET”	359
Quadro 5.83 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Boas condições dos espaços físicos, em particular dos laboratoriais”	359
Quadro 5.84 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Director(a) de curso prestou o apoio adequado”	360
Quadro 5.85 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Formadores bem preparados”	360
Quadro 5.86 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas” no que se refere ao item “Formadores com experiência na área do CET”	361

Quadro 5.87 – Medida de localização estatística (Moda) dos itens considerados na análise da questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas”	362
Quadro 5.88 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?” no que se refere ao item “Facilitou a integração no mercado de trabalho”	364
Quadro 5.89 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?” no que se refere ao item “Permitiu desenvolver novas competências”	364
Quadro 5.90 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?” no que se refere ao item “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos”	365
Quadro 5.91 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?” no que se refere ao item “Favoreceu a procura de emprego”	365
Quadro 5.92 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?” no que se refere ao item “Desenvolveu a capacidade de resolver problemas”	366
Quadro 5.93 – Medida de localização estatística (Moda) relativamente à questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”	367
Quadro 5.94 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho”	369
Quadro 5.95 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “Preparam para o desempenho de uma profissão”	369
Quadro 5.96 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “São uma via alternativa para entrar num curso superior”	370
Quadro 5.97 – Distribuição das frequências de resposta em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “São uma alternativa para quem não consegue ter notas para entrar num curso superior”	370
Quadro 5.98 – Distribuição das frequências em relação à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET” com o item “São um meio para actualizar e obter novos conhecimentos”	371
Quadro 5.99 – Medida de localização estatística (Moda) relativa à questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”	372
Quadro 5.100 – Comentários e resumo das sugestões formuladas	374
Quadro 5.101 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”	376
Quadro 5.102 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”	376

Quadro 5.103 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”.....	377
Quadro 5.104 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos” e “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”.....	377
Quadro 5.105 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”	378
Quadro 5.106 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”	378
Quadro 5.107 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”	379
Quadro 5.108 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Permitiu desenvolver novas competências” e “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”.....	379
Quadro 5.109 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Idade”	380
Quadro 5.110 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Idade”	381
Quadro 5.111 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”	381
Quadro 5.112 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Correspondem às necessidades do mercado de trabalho” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”	382
Quadro 5.113 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Idade”	382
Quadro 5.114 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Idade”	383
Quadro 5.115 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”	383
Quadro 5.116 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Preparam para o desempenho de uma profissão” e “Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?”	384
Quadro 5.117 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Idade”	385
Quadro 5.118 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Idade”	385
Quadro 5.119 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”	386
Quadro 5.120 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?”	386

Quadro 5.121 – Tabela de dupla entrada para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”	387
Quadro 5.122 – Testes do Qui-Quadrado para as variáveis “Candidatou-se à frequência de um curso superior?” e “Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?”	387
Quadro 5.123 – Quadro comparativo dos resultados relativos às questões colocadas sobre “Dados Pessoais”	389
Quadro 5.124 – Quadro comparativo dos resultados relativos às questões colocadas sobre “Percurso Escolar”	390
Quadro 5.125 – Quadro comparativo dos resultados relativos às questões colocadas relacionadas com o “Percurso Profissional”	392
Quadro 5.126 – Quadro comparativo dos resultados relativos à opção pela realização do CET	393
Quadro 5.127 – Quadro comparativo dos resultados relativos aos itens considerados nas questões “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?” e “Face à sua experiência, no seu entender os CET”	394
Quadro 5.128 – Quadro comparativo dos resultados da análise cruzada relativamente aos três aspectos considerados: conhecimentos e competências, empregabilidade e prosseguimento de estudos superiores	396
Quadro 5.129 – Sentido das respostas à questão “Face à sua experiência, como avalia os conhecimentos demonstrados pelos estagiários de CET na área de especialização do curso?”	399
Quadro 5.130 – Sentido das respostas à questão “Como avalia as aptidões evidenciadas pelos estagiários de CET, ao nível do saber-fazer, da capacidade para resolver problemas e conceber soluções?”	400
Quadro 5.131 – Sentido das respostas à questão “E ao nível das competências relacionadas com a autonomia e capacidade de supervisão?”	401
Quadro 5.132 – Sentido da resposta à questão “Em sua opinião e face à sua experiência, em que medida é que a formação proporcionada pelos CET se ajusta às necessidades das empresas/instituições?”	402
Quadro 5.133 – Sentido das respostas à questão “Face à sua experiência, quais são os aspectos desta formação que considera serem mais relevantes para o desempenho de uma profissão qualificada?”	404
Quadro 5.134 – Sentido das respostas à questão “Na sua empresa/instituição há colaboradores com CET? Em caso afirmativo, foram admitidos após o estágio/conclusão ou já trabalhavam antes na empresa/instituição?”	406
Quadro 5.135 – Sentido das respostas à questão “Em sua opinião, pode-se considerar que estes cursos constituem uma alternativa válida para os jovens, relativamente ao prosseguimento de estudos superiores? Porquê?”	407
Quadro 5.136 – Sentido das respostas à questão “Face à realidade sócio-educativa portuguesa e ao facto de existirem muitos portugueses no mercado de trabalho com um nível de escolaridade intermédio	

(ensino secundário completo ou incompleto), em que medida considera que os CET podem ser um meio adequado para que estas pessoas regressem ao sistema de ensino e formação?	409
Quadro 5.137 – Sentido das respostas à questão “Globalmente, como avalia o desempenho dos estagiários de CET?”	412
Quadro 5.138 – Sentido das respostas à questão “Face à sua experiência, que sugestões propunha para melhorar esta oferta formativa?”	413
Quadro 5.139 – Sentido das respostas à questão “Recomendaria a frequência de CET a um colaborador desta empresa/instituição? Porquê?”	414
Quadro 5.140 – Sentido das respostas à questão “No futuro, a sua empresa/organização está disponível para receber mais estagiários de CET? Porquê?”	415
Quadro 5.141 – Sentido das respostas à questão “Há algum aspecto que não tivéssemos focado e que gostasse de referir relativamente à temática que tivemos a abordar? “	416

Índice de Gráficos

Gráfico 1.1 – Distribuição da população residente por NUT II (2001 e 2007)	21
Gráfico 1.2 – Previsão de evolução da população portuguesa por grupo etário (2000 – 2020).....	22
Gráfico 1.3 - Taxas de transição/conclusão e número de alunos inscritos em 2004/2005 por ciclo/ano escolar	26
Gráfico 1.4 - Nível de educação completo da população portuguesa residente em 2001, por grupo etário (dos 18 aos 64 anos)	29
Gráfico 1.5 - Nível educacional da população adulta entre 25 aos 64 anos nos países da OCDE: número médio de anos no sistema de ensino formal (2004).....	30
Gráfico 1.6 – Participação no ensino pré-escolar.....	36
Gráfico 1.7 – Competências de base	37
Gráfico 1.8 – Abandono escolar precoce	38
Gráfico 1.9 – Conclusão, pelos jovens, do ensino secundário	39
Gráfico 1.10 – Participação na aprendizagem ao longo da vida	40
Gráfico 1.11 – Habilitações escolares da população adulta.....	41
Gráfico 1.12 – Graduados em Matemática, Ciência e Tecnologia	42
Gráfico 1.13 – Investimento nos recursos humanos	43
Gráfico 4.1 - Distribuição das cargas horárias pelas diferentes componentes de formação.....	245
Gráfico 4.2 - Evolução do número de formandos inscritos em IES (MCTES), por natureza de instituição.....	266
Gráfico 4.3 - Evolução do número de formandos inscritos em CET nas instituições tuteladas pelos ME, MCTES e MTSS.....	286
Gráfico 5.1 - Comparação entre a distribuição percentual das frequências relativamente à questão “Nível de escolaridade dos pais”	300
Gráfico 5.2 - Distribuição percentual dos formandos que indicaram já ter frequentado um curso superior em instituições públicas e privadas, antes de ingressar no CET	303
Gráfico 5.3 - Formandos com actividade profissional que indicaram ter mantido essa actividade durante a frequência do CET	306
Gráfico 5.4 - Localidades de frequência do CET	307
Gráfico 5.5 - Distribuição percentual das frequências das respostas dos itens considerados na análise da questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas”	313
Gráfico 5.6 - Distribuição da frequência das respostas à “Apreciação Global do Funcionamento do CET”	314

Gráfico 5.7 - Distribuição percentual da frequência das respostas aos diferentes itens da questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”.....	318
Gráfico 5.8 - Distribuição da frequência das respostas à questão “Se voltasse atrás, o que fazia?”.....	319
Gráfico 5.9 - Distribuição percentual da frequência das respostas aos diferentes itens da questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”	323
Gráfico 5.10 - Distribuição percentual das respostas à questão “Recomendava a frequência de um CET a um amigo?”	324
Gráfico 5.11 - Comparação entre a distribuição percentual das frequências relativamente à variável “Nível de escolaridade dos pais”	349
Gráfico 5.12 - Distribuição percentual dos formandos que indicaram já ter frequentado um curso superior em instituições públicas e privadas, antes de ingressar no CET	352
Gráfico 5.13 - Formandos com actividade profissional que indicaram ter mantido essa actividade durante a frequência do CET	354
Gráfico 5.14 - Distribuição percentual das frequências das respostas dos itens considerados na análise da questão “Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas”.....	361
Gráfico 5.15 - Distribuição da frequência das respostas à “Apreciação Global do Funcionamento do CET”	363
Gráfico 5.16 - Distribuição percentual da frequência das respostas aos diferentes itens da questão “Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?”.....	366
Gráfico 5.17 - Distribuição da frequência das respostas à questão “Se voltasse atrás, o que fazia?”.....	368
Gráfico 5.18 - Distribuição percentual da frequência das respostas aos diferentes itens da questão “Face à sua experiência, no seu entender os CET”	371
Gráfico 5.19 - Distribuição percentual das respostas à questão “Recomendava a frequência de um CET a um amigo?”	373

ANEXO 1

Catálogo Nacional de Qualificações

Catálogo Nacional de Qualificações

Área de Educação e Formação	Qualificação	Certificação	Perfil Profissional	Referencial de Formação	Referencial de RVCC	
					Escolar	Profissional
213 - Audiovisuais e Produção dos Media	Operador/a de Fotografia	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Impressão	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Pré-Impressão	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a Gráfico/a de Acabamentos	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Desenho Gráfico	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Multimédia	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a Especialista em Desenvolvimento de Produtos Multimédia	12º ano e Nível 4	Sim	Sim	Não	Não
215 - Artesanato	Artesão/ã Canteiro/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Artesão/ã do Ferro	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Artesão/ã Pintor/a de Azulejo	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Artífice Tanoeiro/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Assistente de Ourivesaria	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Bordador/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Calceteiro/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Florista	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Oleiro/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Tecelão/ã de Tapeçarias	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Artesão/ã das Artes do Metal	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Artesão/ã das Artes do Têxtil	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Pintor/a Artístico/a em Azulejo	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Joalheria/Cravador	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Joalheria/Filigranas	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Ourivesaria de Pratas Graúdas/Cinzelador/a	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Pintura Decorativa	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
Técnico/a de Vidro Artístico	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não	
225 - História e Arqueologia	Assistente de Arqueólogo/a	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Museografia e Gestão do Património	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
322 - Biblioteconomia, Arquivo e Documentação	Técnico/a de Informação, Documentação e Comunicação	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Sim
341 - Comércio	Empregado/a Comercial	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Armazenagem	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a Comercial	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Logística	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Marketing	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Vendas	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Vitrinismo	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
342 - Marketing e Publicidade	Técnico/a de Organização de Eventos	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
343 - Finanças,	Técnico/a Comercial Bancário/a	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não

Área de Educação e Formação	Qualificação	Certificação	Perfil Profissional	Referencial de Formação	Referencial de RVCC	
					Escolar	Profissional
Banca e Seguros	Técnico/a Especialista em Banca e Seguros	12º ano e Nível 4	Sim	Sim	Não	Não
344 - Contabilidade e Fiscalidade	Técnico/a de Contabilidade	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Sim
345 - Gestão e Administração	Técnico/a de Apoio à Gestão	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
346 - Secretariado e Trabalho Administrativo	Assistente Administrativo/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Técnico/a Administrativo/a	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Secretariado	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
347 - Enquadramento na Organização/ Empresa	Técnico/a da Qualidade	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Relações Laborais	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a Especialista de Auditoria a Sistemas de Gestão	12º ano e Nível 4	Sim	Sim	Não	Não
	Técnico/a Especialista em Gestão da Qualidade e do Ambiente	12º ano e Nível 4	Sim	Sim	Não	Não
481 - Ciências Informáticas	Operador/a de Informática	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Programador/a de Informática	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Informática - Instalação e Gestão de Redes	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Sim
	Técnico/a de Informática – Sistemas	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a Especialista em Aplicações Informáticas de Gestão	12º ano e Nível 4	Sim	Sim	Não	Não
	Técnico/a Especialista em Gestão de Redes e Sistemas Informáticos	12º ano e Nível 4	Sim	Sim	Não	Não
	Técnico/a Especialista em Tecnologias e Programação de Sistemas de informação	12º ano e Nível 4	Sim	Sim	Não	Não
521 - Metalurgia e Metalomecânica	Desenhador/a de Construções Mecânicas	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Electromecânico/a de Manutenção Industrial	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Fresador/a Mecânico/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Fundição	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Fundição Injectada	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Máquinas Ferramenta CNC	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Operador/a de Máquinas Ferramentas	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Serralheiro/a Civil	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Serralheiro/a de Moldes, Cunhos e Cortantes	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Serralheiro/a Mecânico/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Serralheiro/a Mecânico/a de Manutenção	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Soldador/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de CAD/CAM	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Desenho de Construções Mecânicas	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Desenho de Cunhos e Cortantes	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Desenho de Moldes	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Laboratório - Fundição	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Manutenção Industrial de Metalurgia e Metalomecânica	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Maquinação e Programação	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Planeamento Industrial de Metalurgia e Metalomecânica	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
Técnico/a de Projecto de Moldes e Modelos	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não	
522 -	Electricista de Instalações	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim

Área de Educação e Formação	Qualificação	Certificação	Perfil Profissional	Referencial de Formação	Referencial de RVCC	
					Escolar	Profissional
Electricidade e Energia	Electromecânico/a de Electrodomésticos	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Electromecânico/a de Refrigeração e Climatização – Sistemas Domésticos e Comerciais	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Desenhador/a de Sistemas de Refrigeração e Climatização	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Electrotecnia	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Gás	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Instalações Eléctricas	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Refrigeração e Climatização	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a Instalador de Sistemas de Bioenergia	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a Instalador de Sistemas Eólicos	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a Instalador de Sistemas Solares Fotovoltaicos	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a Instalador de Sistemas Solares Térmicos	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
523 - Electrónica e Automação	Instalador/a - Reparador/a de Áudio, Rádio, TV e Vídeo	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Instalador/a - Reparador/a de Computadores	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Electrónica/Computadores	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Electrónica/Domótica	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Electrónica/Industrial e Equipamentos	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Electrónica/Instrumentação, Controlo e Telemanutenção	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Electrónica/Telecomunicações	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Electrónica de Computadores	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Electrónica de Equipamentos	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Electrónica de Equipamentos de Som e Imagem (Áudio, Rádio, TV e Vídeo)	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Electrónica Industrial	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Sim
	Técnico/a de Telecomunicações	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Sim
	Técnico/a Especialista em Automação, Robótica e Controlo Industrial	12º ano e Nível 4	Sim	Sim	Não	Não
	524 - Tecnologias de Processos Químicos	Técnico/a de Análise Laboratorial	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim
Técnico/a de Química Industrial		12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
525 - Construção e Reparação de Veículos a Motor	Electricista de Automóveis	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Mecânico/a de Automóveis Ligeiros	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Mecânico/a de Automóveis Pesados de Passageiros e de Mercadorias	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Mecânico/a de Serviços Rápidos	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Construção e Reparação Naval	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Pintor/a de Veículos	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Reparador/a de Carroçarias de Automóveis Ligeiros	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Reparador/a de Motociclos	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Aprovisionamento e Venda de Peças	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Construção Naval/Embarcações de Recreio	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Mecatrónica Automóvel	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Sim
	Técnico/a de Produção Automóvel	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Recepção/Orçamentação de Oficina	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não

Área de Educação e Formação	Qualificação	Certificação	Perfil Profissional	Referencial de Formação	Referencial de RVCC	
					Escolar	Profissional
541 - Indústrias Alimentares	Operador/a de Preparação e Transformação de Produtos Cárneos	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Operador/a de Transformação do Pescado	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Pasteleiro/a – Padeiro/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Controlo de Qualidade Alimentar	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Transformação do Pescado	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
542 - Indústria do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro	Costureiro/a Industrial de Malhas	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Costureiro/a Industrial de Tecidos	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Costureiro/a Modista	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Operador/a de Fabrico de Calçado e Componentes	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Operador/a de Fabrico de Marroquinaria	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Fiação	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Operador/a de Tecelagem	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Tinturaria	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Tricotagem	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Modelista de Calçado e de Marroquinaria	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Modelista de Vestuário	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Desenho de Vestuário	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Design de Moda	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Design Têxtil para Estamparia	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Design Têxtil para Malhas	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Design Têxtil para Tecelagem	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Enobrecimento Têxtil	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Gestão da Produção de Calçado e de Marroquinaria	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Manutenção de Máquinas de Calçado e de Marroquinaria	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Máquinas Rectas	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Métodos e Tempos de Calçado e de Marroquinaria	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Moda de Calçado e de Marroquinaria	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Tecelagem	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
543 - Materiais	Carpinteiro/a / Carpinteiro/a de Limpos	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Formista/Moldista	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Marceneiro/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Acabamentos de Madeira e Mobiliário	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Cerâmica	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Operador/a de Granulação e Aglomeração de Cortiça	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Máquinas de Segunda Transformação da Madeira	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Transformação de Cortiça	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Pintor/a / Decorador/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Preparador/a de Cortiça	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Cerâmica	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Cerâmica Criativa	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Desenho de Mobiliário	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não

Área de Educação e Formação	Qualificação	Certificação	Perfil Profissional	Referencial de Formação	Referencial de RVCC	
					Escolar	Profissional
	Técnico/a de Gestão da Produção da Indústria da Cortiça	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Laboratório Cerâmico	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Modelação Cerâmica	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Pintura Cerâmica	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Transformação de Polímeros/Processos de Produção	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
544 - Indústrias Extractivas	Operador/a de Salinas Tradicionais	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a Mineiro/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
582 - Construção Civil e Engenharia Civil	Canalizador/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Condutor/a / Manobrador/a de Equipamento de Movimentação de Terras	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Ladrihador/a / Azulejador/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Operador/a de CAD - Construção Civil	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Pedreiro/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Pintor/a de Construção Civil	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Técnico(a) de Obra/Condutor(a) de Obra	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Sim
	Técnico/a de Desenho da Construção Civil	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Medições e Orçamentos	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Topografia	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a Especialista em Condução de Obra	12º ano e Nível 4	Sim	Sim	Não	Não
621 - Produção Agrícola e Animal	Operador/a Agrícola – Culturas Arvenses/Horticultura	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a Agrícola – Fruticultura/Viticultura	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a Agrícola – Horticultura/Fruticultura	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a Agrícola – Horticultura/Fruticultura Biológicas	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a Apícola	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Máquinas Agrícolas	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Pecuária - Bovinicultura	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Pecuária - Pequenos Ruminantes	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Pecuária - Suinicultura, Avicultura e Cunicultura	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Tratador/a / Desbastador/a de Equinos	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Tratador/a de Animais em Cativeiro	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
Técnico/a de Produção Agrária	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não	
622 - Floricultura e Jardinagem	Operador/a de Jardinagem	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Manutenção em Campos de Golfe (Golf Keeper)	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Jardinagem e Espaços Verdes	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
623 - Silvicultura e Caça	Motosserrista	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a Florestal	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Sapador/a Florestal	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Gestão Cínegética	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Recursos Florestais e Ambientais	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
624 - Pescas	Pescador/a	Nível 1	Sim	Sim	Não	Não
	Ajudante de Maquinista	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Marinheiro/a Pescador/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não

Área de Educação e Formação	Qualificação	Certificação	Perfil Profissional	Referencial de Formação	Referencial de RVCC	
					Escolar	Profissional
	Operador/a Aquícola	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Contramestre Pescador/a	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Maquinista Prático de 2ª Classe	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Aquicultura	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
725 - Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica	Técnico/a de Óptica Ocular	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
729 - Saúde	Operador/a de Hidrobalneoterapia	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Termalismo	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
761 - Serviço de Apoio a Crianças e Jovens	Acompanhante de Crianças	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Técnico/a de Acção Educativa	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Sim
762 - Trabalho Social e Orientação	Agente em Geriatria	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Animador/a Sociocultural	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
811 - Hotelaria e Restauração	Cozinheiro/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Empregado/a de Andares	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Empregado/a de Bar (Barman/Barmaid)	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Empregado/a de Mesa	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Sim
	Operador/a de Manutenção Hoteleira	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Recepcionista de Hotel	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Cozinha/Pastelaria	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Mesa/Bar	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
812 - Turismo e Lazer	Acompanhante de Turismo Equestre	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Agências de Viagens e Transportes	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Informação e Animação Turística	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Turismo Ambiental e Rural	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a Especialista de Animação em Turismo de Saúde e Bem-estar	12º ano e Nível 4	Sim	Sim	Não	Não
	Técnico/a Especialista de Gestão de Turismo	12º ano e Nível 4	Sim	Sim	Não	Não
	Técnico/a Especialista de Turismo Ambiental	12º ano e Nível 4	Sim	Sim	Não	Não
813 - Desporto	Técnico/a de Gestão Desportiva	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
815 - Cuidados de Beleza	Cabeleireiro/a de Homem	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Cabeleireiro/a de Senhora	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Cabeleireiro/a Unissexo	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Manicura-Pedicura	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Massagista de Estética	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Esteticista-Cosmetologista	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
850 - Protecção do Ambiente	Operador/a de Estações de Tratamento de Águas (ETA)	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Estações de Tratamento de Águas Residuais (ETAR)	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Operador/a de Sistemas de Tratamento de Resíduos Sólidos	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Técnico/a de Gestão do Ambiente	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não
861 - Protecção de Pessoas e Bens	Bombeiro/a	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não
	Tripulante de Ambulâncias de Socorro	9º ano e Nível 2	Sim	Sim	Sim	Não

Área de Educação e Formação	Qualificação	Certificação	Perfil Profissional	Referencial de Formação	Referencial de RVCC	
					Escolar	Profissional
862 - Segurança e Higiene no Trabalho	Técnico/a de Segurança e Higiene do Trabalho	12º ano e Nível 3	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação [on line].

<http://www.catalogo.anq.gov.pt/ConsultaCatalogo/Qualificacoes/Paginas/Qualificacoes.aspx> [consulta: 2009-02-16].

ANEXO 2

Lista de CET registados nas instituições de Ensino Superior

Lista de CET registados nas instituições de Ensino Superior

(actualizado a 20 de Fevereiro de 2009)

a) Por ordem alfabética das instituições de ensino superior

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Escola Náutica Infante D. Henrique	P	Lisboa e Vale do Tejo	Electrónica e Automação Naval	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 26525/2008
Escola Náutica Infante D. Henrique	P	Lisboa e Vale do Tejo	Exploração do Transporte Rodoviário de Mercadorias	60	Serviços de transporte	Aguarda publicação
Escola Náutica Infante D. Henrique	P	Lisboa e Vale do Tejo	Manutenção Mecânica Naval	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 26524/2008
Escola Superior Artística do Porto (Guimarães)	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	72	Informática	Aguarda publicação
Escola Superior Artística do Porto (Guimarães)	P	Norte	Ilustração Gráfica	71	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Escola Superior de Artes Decorativas	P	Lisboa e Vale do Tejo	Conservação e Restauro de Estuques Decorativos	66	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 9796/2008
Escola Superior de Artes Decorativas	P	Lisboa e Vale do Tejo	Conservação e Restauro de Madeira e Mobiliário	66	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 9795/2008
Escola Superior de Artes Decorativas	P	Lisboa e Vale do Tejo	Conservação e Restauro de Pintura Mural	66	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 9810/2008
Escola Superior de Artes Decorativas	P	Lisboa e Vale do Tejo	Conservação e Restauro de Pintura sobre Madeira	66	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 9794/2008
Escola Superior de Educação de Torres Novas	P	Lisboa e Vale do Tejo	Aplicações Informáticas de Gestão	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	P	Lisboa e Vale do Tejo	Animação em Turismo de Natureza e Aventura	64,8	Serviços pessoais	Despacho n.º 11949-AM/2007
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	P	Lisboa e Vale do Tejo	Gastronomia e Artes Culinárias	64,8	Serviços pessoais	Despacho n.º 11949-AN/2007
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	P	Lisboa e Vale do Tejo	Recepção e Alojamento Hoteleiro	64,8	Serviços pessoais	Despacho n.º 11949-AO/2007
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	P	Lisboa e Vale do Tejo	Segurança e Higiene Alimentar	64,8	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 11949-AQ/2007
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	P	Lisboa e Vale do Tejo	Técnicas de Restauração	64,8	Serviços pessoais	Despacho n.º 11949-AP/2007
Escola Superior de Tecnologias de Fafe	P	Norte	Gestão de Redes e Sistemas Informáticos	86	Informática	Aguarda publicação
Escola Superior de Tecnologias de Fafe	P	Norte	Gestão de Turismo	86	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais (Porto)	P	Norte	Banca e Seguros	60	Ciências empresariais	Despacho n.º 14835-AC/2007
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	60	Informática	Despacho n.º 1135/2009
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário	75	Serviços sociais	Aguarda publicação
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Técnicas de Desporto e de Lazer	85	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Técnicas de Gerontologia	80	Serviços sociais	Despacho n.º 28874/2008

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Animação em Turismo de Natureza e Aventura	80	Serviços pessoais	Despacho n.º 1127/2009
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	60	Informática	Aguarda publicação
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Técnicas de Gerontologia	80	Serviços sociais	Despacho n.º 1115/2009
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Centro Norte	Técnicas de Gerontologia	80	Serviços sociais	Despacho n.º 1123/2009
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Técnicas de Gestão Ambiental	80	Protecção do ambiente	Aguarda publicação
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Norte	Condução e Acompanhamento de Obra	80	Arquitectura e construção	Despacho n.º 28877/2008
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Norte	Técnicas de Desporto e de Lazer	85	Serviços pessoais	Despacho n.º 28872/2008
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Norte	Tecnologia Alimentar	70	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 1119/2009
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Centro Norte	Condução e Acompanhamento de Obra	80	Arquitectura e construção	Despacho n.º 28875/2008
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Centro Norte	Contabilidade e Gestão	60	Ciências empresariais	Despacho n.º 28873/2008
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Centro Norte	Técnicas e Gestão Hoteleira	69	Serviços pessoais	Despacho n.º 1134/2009
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Lisboa e Vale do Tejo	Técnicas e Gestão de Turismo	68	Serviços pessoais	Despacho n.º 28870/2008
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Lisboa e Vale do Tejo	Técnicas e Gestão Hoteleira	69	Serviços pessoais	Despacho n.º 28871/2008
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Condução de Obra	86	Arquitectura e construção	Despacho n.º 9798/2008
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Artes	Despacho n.º 846/2007
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Gestão de Vendas	90	Ciências empresariais	Despacho n.º 10869/2008
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Gestão Operacional em Logística	75	Ciências empresariais	Despacho n.º 10639/2008
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Herbalismo	82	Ciências da vida	Aguarda publicação
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	74	Informática	Despacho n.º 258/2007
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Técnico Especialista de Contabilidade	75	Ciências empresariais	Despacho n.º 10870/2008
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Tecnologia Mecatrónica	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 28866/2008
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Topografia e Sistemas de Informação Geográfica	77	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Gestão de Animação Turística	80	Serviços pessoais	Despacho n.º 19550/2008
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Técnicas de Restauração	80	Serviços pessoais	Despacho n.º 19551/2008
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Análises Químicas e Microbiológicas	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 21644/2008
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Cuidados Veterinários	60	Ciências veterinárias	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Culturas Regadas	60	Agricultura, siveicultura e pescas	Despacho n.º 21363/2008
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Gestão de Recursos Cinegéticos e Aquícolas	60	Agricultura, siveicultura e pescas	Aguarda publicação

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Instalação e Manutenção de Espaços Verdes	60	Agricultura, sylvicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Olivicultura e Viticultura	60	Agricultura, sylvicultura e pescas	Despacho n.º 21362/2008
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Qualidade Ambiental	60	Protecção do ambiente	Despacho n.º 14835-AE/2007
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Segurança e Higiene Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 13417-L/2007
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Psicogerontologia	60	Ciências sociais e do comportamento	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Banca e Seguros	60	Ciências empresariais	Despacho n.º 13417-I/2007
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Condução de Obra	90	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	60	Informática	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Projecto e Instalação de Redes Locais de Computadores	60	Informática	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Sistemas de Informação Geográfica	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 10876/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Cuidados Veterinários	60	Ciências veterinárias	Despacho n.º 10990/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Instalação e Manutenção de Espaços Verdes	60	Agricultura, sylvicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Qualidade Alimentar	80	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 11949-AJ/2007
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Qualidade Ambiental	80	Protecção do ambiente	Despacho n.º 11949-AL/2007
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Tecnologia Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Vitivinicultura	80	Agricultura, sylvicultura e pescas	Despacho n.º 11949-AI/2007
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Animação Desportiva	60	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	60	Informática	Despacho n.º 9987/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Secretariado e Assessoria Administrativa	60	Ciências empresariais	Despacho n.º 21460/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Treino Desportivo de Jovens Atletas	60	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Análises Químicas e Biológicas	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 26526/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Condução de Obra	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 26523/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Contabilidade e Gestão	60	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	60	Informática	Despacho n.º 19541/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Instalações Eléctricas e de Automatização	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 26528/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Produção Metalomecânica	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 19544/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Tecnologia e Gestão Automóvel	60	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Informática	60	Informática	Despacho n.º 1133/2009
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Promoção Turística e Cultural	60	Serviços pessoais	Despacho n.º 26522/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Técnico de Laboratório	60	Ciências da vida	Despacho n.º 9805/2008

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Instituto Politécnico de Castelo Branco	P	Centro Sul	Automação e Manutenção Industrial	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 19549/2008
Instituto Politécnico de Castelo Branco	P	Centro Sul	Condução de Obra	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 28869/2008
Instituto Politécnico de Castelo Branco	P	Centro Sul	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	60	Informática	Despacho n.º 21462/2008
Instituto Politécnico de Castelo Branco	P	Centro Sul	Electrotecnia e Instalações Eléctricas	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 25390/2008
Instituto Politécnico de Castelo Branco	P	Centro Sul	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	60	Informática	Despacho n.º 25369/2008
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Defesa da Floresta contra Incêndios	60	Agricultura, sylvicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Qualidade Alimentar	90	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 10640/2008
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Qualidade Ambiental	80	Protecção do ambiente	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Aplicações Informáticas de Gestão	66	Informática	Despacho n.º 25401/2008
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Automação, Robótica e Controlo Industrial	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 13417-B/2007
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Construção Civil e Obras Públicas	60	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Construção e Administração de Websites	60	Informática	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Energia e Automação	60	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	60	Informática	Despacho n.º 379/2007
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Tecnologia e Gestão Automóvel	60	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Condução de Obra	81,5	Arquitectura e construção	Despacho n.º 548/2007
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Despacho n.º 646/2007
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Qualidade Ambiental	80	Protecção do ambiente	Despacho n.º 847/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Aplicações Informáticas de Gestão	90	Informática	Despacho n.º 648/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Aquecimento, Ventilação e Ar Condicionado	90	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14835-P/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Automação e Energia	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14835-Q/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Condução e Acompanhamento de Obra	90	Arquitectura e construção	Despacho n.º 14835-O/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Conservação e Reabilitação de Edificações	85	Arquitectura e construção	Despacho n.º 14835-R/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Construção e Administração de Websites	80	Informática	Despacho n.º 14835-N/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Informática	Despacho n.º 21467/2008
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Energias Renováveis	90	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14835-T/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Fabricação Automática - Técnico de Desenho e Fabrico Metalomecânico	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 25392/2008
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Gestão Ambiental	90	Protecção do ambiente	Despacho n.º 14835-S/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Gestão da Qualidade	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 25389/2008
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Gestão de Animação Turística	85	Serviços pessoais	Aguarda publicação

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Ilustração Gráfica	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 14835-V/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	90	Informática	Despacho n.º 647/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Logística em Emergência	90	Serviços de segurança	Despacho n.º 14835-AL/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Modelos e Protótipos para Design	80	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 14835-U/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Organização e Gestão Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 21468/2008
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Práticas Administrativas e Relações Públicas	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 21466/2008
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Projecto de Moldes	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14835-AD/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Qualidade Alimentar	80	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 1125/2009
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário	85	Serviços sociais	Despacho n.º 5939/2009
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Técnicas de Restauração	85	Serviços pessoais	Despacho n.º 1126/2009
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Técnico de Design de Mobiliário	80	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 14835-AJ/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Técnico de Intervenção Social em Toxicodependência	80	Serviços sociais	Despacho n.º 5940/2009
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Tecnologia Automóvel: Gestão de Oficina Automóvel	85	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 21465/2008
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Topografia e Cadastro	80	Arquitectura e construção	Despacho n.º 21464/2008
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Técnicas e Gestão Hoteleira	90	Serviços pessoais	Despacho n.º 14835-AL/2007
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Automação, Robótica e Controlo Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Condução de Obra	80	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Contabilidade	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Manutenção Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Qualidade Alimentar	80	Indústrias transformadoras	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Tecnologia Electromecânica	80	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Guia de Turismo Equestre	60	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Instalação e Manutenção de Espaços Verdes	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Mecanização e Tecnologia Agrária	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Produção Enológica	60	Indústrias transformadoras	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Cadastro e Avaliação de Propriedades	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 10860/2008
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Cuidados Veterinários	60	Ciências veterinárias	Despacho n.º 19542/2008
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Olivicultura e Tecnologia do Azeite	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Segurança e Higiene Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 10861/2008
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Sistemas de Informação Geográfica	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 10862/2008

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Tecnologias de Produção Integrada em Horticolas	60	Agricultura, sicultura e pescas	Despacho n.º 10868/2008
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Viticultura e Enologia	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	76	Informática	Despacho n.º 1117/2009
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	67	Informática	Despacho n.º 21361/2008
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Automação e Instrumentação Industrial	60	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Desenho e Projecto de Construções Mecânicas	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 736/2007
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Electromedicina	60	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Estudo e Projecto de Sistemas de Refrigeração e Climatização	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 11949-N/2007
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Gestão de Oficinas Automóvel	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 11949-AR/2007
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Instalações Eléctricas, Manutenção e Automação	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 1136/2009
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Qualidade Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 848/2007
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Qualidade Ambiental	60	Protecção do ambiente	Despacho n.º 11949-AT/2007
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Sistemas Electrónicos e Computadores	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 11949-AS/2007
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	60	Informática	Despacho n.º 11949-AU/2007
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Telecomunicações e Redes	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 11949-AV/2007
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Construção e Obras Públicas	80	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Aplicações Informáticas de Gestão	65	Ciências empresariais	Despacho n.º 853/2007
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Banca e Seguros	73	Ciências empresariais	Despacho n.º 25408/2008
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Contabilidade e Gestão	60	Ciências empresariais	Despacho n.º 25391/2008
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Gestão da Qualidade	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 25406/2008
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Técnicas e Gestão de Turismo	60	Serviços pessoais	Despacho n.º 28864/2008
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Automação, Robótica e Controlo Industrial	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 13417-A/2007
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Condução de Obra	80	Arquitectura e construção	Despacho n.º 28868/2008
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	64	Informática	Despacho n.º 13417-D/2007
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Instalações Eléctricas e Automação Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 9799/2008
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Sistemas de Informação Geográfica	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 28867/2008
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	79,5	Informática	Despacho n.º 13417-C/2007
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	78	Artes	Despacho n.º 737/2007
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Fabricação Automática	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 9804/2008

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	78	Informática	Despacho n.º 28876/2008
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Projecto de Construções Mecânicas	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 9800/2008
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	79,5	Informática	Despacho n.º 13417-E/2007
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Cuidados Veterinários	60	Ciências veterinárias	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Culturas Regadas	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Gestão da Qualidade e Sistemas Ambientais	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Gestão de Animação Turística em Espaço Rural	85	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Instalação e Manutenção de Espaços Verdes	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Segurança e Higiene Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Sistemas de Informação Geográfica	80	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Aplicações Informáticas de Gestão	70	Informática	Despacho n.º 28865/2008
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Construção Civil e Obras Públicas	71	Arquitectura e construção	Despacho n.º 1131/2009
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	70	Informática	Despacho n.º 10863/2008
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Tecnologia Alimentar	70	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 9986/2008
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	70	Informática	Despacho n.º 10864/2008
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Contabilidade e Gestão	60	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Automação e Energia	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 19543/2008
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Condução de Obra	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 19747/2008
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Energia e Climatização	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 19746/2008
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	60	Informática	Despacho n.º 19545/2008
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Manutenção Industrial	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 10989/2008
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Técnico de Design de Mobiliário	60,5	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 10875/2008
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Técnico de Laboratório	60	Ciências da vida	Despacho n.º 19546/2008
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Produção Avícola	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Sistemas de Informação Geográfica	60	Ciências físicas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Viticultura e Enologia	62	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Banca e Seguros	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 845/2007
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Contabilidade	60	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Contabilidade Pública	60	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Gestão Comercial	62,5	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Gestão da Qualidade	62,5	Ciências empresariais	Despacho n.º 19548/2008

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Serviços Jurídicos	62,5	Direito	Despacho n.º 19547/2008
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	86	Artes	Despacho n.º 259/2007
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	86	Informática	Despacho n.º 9806/2008
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Organização Industrial	73	Indústrias transformadoras	Aguarda publicação
Instituto Politécnico do Porto	P	Norte	Aplicações Informáticas de Gestão	60	Informática	Despacho n.º 849/2007
Instituto Politécnico do Porto	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	60	Artes	Despacho n.º 738/2007
Instituto Politécnico do Porto	P	Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	60	Informática	Despacho n.º 850/2007
Instituto Português de Administração e Marketing de Matosinhos	P	Norte	Gestão de Lojas	60	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Aplicações Informáticas de Gestão	80	Informática	Despacho n.º 9793/2008
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Contabilidade e Empreendedorismo Organizacional	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 1113/2009
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Informática	Despacho n.º 9792/2008
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Desenvolvimento de Sistemas de Informação	80	Informática	Despacho n.º 9797/2008
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Divulgação Comercial na Saúde	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Gestão Comercial	62,5	Ciências empresariais	Despacho n.º 1120/2009
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Gestão da Qualidade	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 9791/2008
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Gestão Industrial	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Higiene Ocupacional	80	Serviços de segurança	Aguarda publicação
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Aguarda publicação
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Técnico de Desporto e de Lazer	80	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Técnicas de Gerontologia	80	Serviços sociais	Despacho n.º 21461/2008
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Gestão Administrativa de Recursos Humanos	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 25409/2008
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Técnicas de Secretariado Jurídico	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Administração e Línguas	P	Ilhas	Gestão Administrativa de Recursos Humanos	62	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Administração e Línguas	P	Ilhas	Técnicas de Turismo Ambiental	62	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Relações Laborais	84	Ciências sociais e do comportamento	Aguarda publicação
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	90	Informática	Aguarda publicação
Instituto Superior de Entre Douro e Vouga	P	Centro Norte	Banca e Seguros	88	Ciências empresariais	Despacho n.º 21463/2008
Instituto Superior de Línguas e Administração de Bragança	U	Norte	Gestão de Associações	80	Serviços sociais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Línguas e Administração de Bragança	U	Norte	Gestão Turística	80	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Línguas e Administração de Bragança	U	Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Aguarda publicação
Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria	U	Centro Sul	Banca e Seguros	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria	U	Centro Sul	Gestão de Turismo	80	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria	U	Centro Sul	Técnicas de Gestão da Qualidade e do Ambiente	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém	U	Lisboa e Vale do Tejo	Banca e Seguros	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 1121/2009
Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém	U	Lisboa e Vale do Tejo	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Informática	Despacho n.º 1122/2009
Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém	U	Lisboa e Vale do Tejo	Gestão de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Despacho n.º 1116/2009
Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém	U	Lisboa e Vale do Tejo	Gestão de Turismo	80	Serviços pessoais	Despacho n.º 1114/2009
Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém	U	Lisboa e Vale do Tejo	Técnicas de Gestão da Qualidade e do Ambiente	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 1124/2009
Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia	U	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Informática	Despacho n.º 25405/2008
Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia	U	Norte	Gestão de Associações	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 25407/2008
Instituto Superior de Serviço Social da Universidade Lusíada de Lisboa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Acolhimento em Instituição	80	Serviços sociais	Despacho n.º 18141/2008
Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa (Porto)	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	82	Artes	Despacho n.º 1130/2009
Instituto Superior Miguel Torga	U	Centro	Aplicações Informáticas de Gestão	60	Informática	Aguarda publicação
Instituto Superior Miguel Torga	U	Centro	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	60	Informática	Aguarda publicação
ISCIA - Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração	P	Centro Norte	Aplicações Informáticas de Gestão	80	Informática	Despacho n.º 1129/2009
ISCIA - Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração	P	Centro Norte	Gestão de Animação Turística	60	Serviços pessoais	Despacho n.º 1128/2009
Universidade Autónoma de Lisboa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Arqueologia	80	Humanidades	Aguarda publicação
Universidade Autónoma de Lisboa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Informática	Despacho n.º 9802/2008
Universidade Autónoma de Lisboa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Despacho n.º 9801/2008
Universidade Autónoma de Lisboa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Técnico Especialista em Bases de Dados	80	Informática	Despacho n.º 9809/2008
Universidade Autónoma de Lisboa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	80	Informática	Despacho n.º 9803/2008
Universidade da Beira Interior	U	Centro	Desenvolvimento de Software e Administração de Sistemas	80	Informática	Despacho n.º 9790/2008
Universidade de Aveiro	U	Centro Norte	Energias Renováveis	80	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Universidade de Aveiro	U	Centro Norte	Logística	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Universidade de Aveiro	U	Centro Norte	Sistemas de Informação Geográfica	80	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Universidade de Aveiro	U	Centro Norte	Técnicas e Gestão de Turismo	80	Serviços pessoais	Despacho n.º 1118/2009
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Banca e Seguros	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 327/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Organização e Planificação do Trabalho	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 15350-G/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Desenvolvimento de Software e Administração de Sistemas	80	Informática	Despacho n.º 15350-B/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Gestão da Qualidade	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 15350-H/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Despacho n.º 15350-E/2007

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Instalações Eléctricas e Automação Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 15350-F/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Práticas Administrativas e Tradução	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 9807/2008
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Tecnologia Mecatrónica	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 15350-D/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Topografia e Desenho Assistido por Computador	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 15350-C/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Automação, Robótica e Controlo Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14835-AG/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Construção Civil e Obras Públicas	80	Arquitectura e construção	Despacho n.º 14835-AB/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Artes	Despacho n.º 257/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Desenvolvimento de Software e Administração de Sistemas	80	Informática	Despacho n.º 14835-X/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Despacho n.º 14835-AM/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Instalações Eléctricas e Automação Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14835-Z/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Organização e Planificação do Trabalho	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 14835-AH/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Projecto de Moldes	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14835-AA/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Tecnologia Mecatrónica	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 15350-A/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	80	Informática	Despacho n.º 9808/2008
Universidade de Évora	U	Alto Alentejo	Manutenção Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Universidade de Évora	U	Alto Alentejo	Técnicas de Geotecnia	82	Ciências físicas	Despacho n.º 5941/2009
Universidade de Évora	U	Alto Alentejo	Técnico de Gestão da Qualidade e Sistemas Ambientais	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Universidade de Évora	U	Alto Alentejo	Treino Desportivo de Jovens Atletas	60	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	U	Norte	Viticultura e Enologia	80	Agricultura, sylvicultura e pescas	Despacho n.º 5938/2009
Universidade do Algarve	U	Algarve	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	60	Artes	Despacho n.º 852/2007
Universidade do Algarve	U	Algarve	Electrónica e Telecomunicações	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 650/2007
Universidade do Algarve	U	Algarve	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	60	Informática	Despacho n.º 649/2007
Universidade do Algarve	U	Algarve	Instalação e Manutenção de Espaços Verdes	60	Agricultura, sylvicultura e pescas	Aguarda publicação
Universidade do Algarve	P	Algarve	Gestão de Animação Turística	60	Serviços pessoais	Despacho n.º 851/2007
Universidade do Algarve	P	Algarve	Técnico Especialista de Contabilidade	60	Ciências empresariais	Despacho n.º 10873/2008
Universidade do Algarve	P	Algarve	Encarregado de Construção Civil	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 10874/2008
Universidade do Algarve	P	Algarve	Instalações Eléctricas e Automação Industrial	70	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 10872/2008
Universidade do Algarve	P	Algarve	Instalações Solares	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 13417-O/2007
Universidade do Algarve	P	Algarve	Manutenção de Instalações Técnicas e da Qualidade do Ar Interior em Edifícios	60	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Universidade do Algarve	P	Algarve	Qualidade Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 10871/2008
Universidade do Algarve	P	Algarve	Segurança e Higiene Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 13417-H/2007
Universidade do Algarve	P	Algarve	Técnicas de Análise	70	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 10865/2008
Universidade do Algarve	P	Algarve	Telecomunicações e Redes	70	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 10866/2008
Universidade do Algarve	P	Algarve	Topografia e Cadastro	70	Arquitectura e construção	Despacho n.º 13417-J/2007
Universidade do Minho	U	Norte	Aplicações de Métodos e Técnicas de Geologia	62,5	Ciências físicas	Aguarda publicação
Universidade do Minho	U	Norte	Desenvolvimento de Software e Administração de Sistemas	80	Informática	Despacho n.º 9656/2008
Universidade dos Açores - Angra do Heroísmo	U	Ilhas	Conservação e Restauro de Madeiras e Mobiliário	66	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 10877/2008
Universidade dos Açores - Angra do Heroísmo	U	Ilhas	Qualidade Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 13417-G/2007
Universidade dos Açores - Angra do Heroísmo	U	Ilhas	Operador Marítimo - Turístico	90	Serviços pessoais	Despacho n.º 28878/2008
Universidade dos Açores - Ponta Delgada	U	Ilhas	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	63	Informática	Despacho n.º 13417-F/2007
Universidade dos Açores - Ponta Delgada	U	Ilhas	Gestão da Qualidade	60	Ciências empresariais	Despacho n.º 1132/2009
Universidade Fernando Pessoa	U	Norte	Aplicações Informáticas de Gestão	79	Ciências empresariais	Despacho n.º 12423/2008
Universidade Fernando Pessoa	U	Norte	Condução de Obra	77	Arquitectura e construção	Despacho n.º 12422/2008
Universidade Fernando Pessoa	U	Norte	Qualidade Ambiental	72	Protecção do ambiente	Despacho n.º 12612/2008
Universidade Lusíada de Vila Nova de Famalicão	U	Norte	Aplicações Informáticas de Gestão	60	Informática	Aguarda publicação
Universidade Lusíada de Vila Nova de Famalicão	U	Norte	Automação, Robótica e Controlo Industrial	75	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 1112/2009
Universidade Lusíada de Vila Nova de Famalicão	U	Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	60	Informática	Despacho n.º 26527/2008
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	U	Lisboa e Vale do Tejo	Condução de Obra	75	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	U	Lisboa e Vale do Tejo	Sistemas de Informação Geográfica	80	Arquitectura e construção	Despacho n.º 10867/2008
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	U	Norte	Técnicas e Gestão de Turismo	90	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Total			311			

Legenda: P – Politécnico; U - Universitário

Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior [on line].

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CET/CETS+no+Ensino+Superior.htm> [consulta: 2009-03-10].

b) Por ordem da área de estudo

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Artes	Despacho n.º 846/2007
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	78	Artes	Despacho n.º 737/2007
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	86	Artes	Despacho n.º 259/2007
Instituto Politécnico do Porto	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	60	Artes	Despacho n.º 738/2007
Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa (Porto)	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	82	Artes	Despacho n.º 1130/2009
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Artes	Despacho n.º 257/2007
Universidade do Algarve	U	Algarve	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	60	Artes	Despacho n.º 852/2007
Universidade Autónoma de Lisboa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Arqueologia	80	Humanidades	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Psicogerontologia	60	Ciências sociais e do comportamento	Aguarda publicação
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Relações Laborais	84	Ciências sociais e do comportamento	Aguarda publicação
Escola Superior Artística do Porto (Guimarães)	P	Norte	Ilustração Gráfica	71	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Escola Superior de Educação de Torres Novas	P	Lisboa e Vale do Tejo	Aplicações Informáticas de Gestão	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais (Porto)	P	Norte	Banca e Seguros	60	Ciências empresariais	Despacho n.º 14835-AC/2007
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Centro Norte	Contabilidade e Gestão	60	Ciências empresariais	Despacho n.º 28873/2008
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Gestão de Vendas	90	Ciências empresariais	Despacho n.º 10869/2008
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Gestão Operacional em Logística	75	Ciências empresariais	Despacho n.º 10639/2008
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Técnico Especialista de Contabilidade	75	Ciências empresariais	Despacho n.º 10870/2008
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Banca e Seguros	60	Ciências empresariais	Despacho n.º 13417-I/2007
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Secretariado e Assessoria Administrativa	60	Ciências empresariais	Despacho n.º 21460/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Contabilidade e Gestão	60	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Gestão da Qualidade	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 25389/2008
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Ilustração Gráfica	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 14835-V/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Práticas Administrativas e Relações Públicas	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 21466/2008
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Contabilidade	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Aplicações Informáticas de Gestão	65	Ciências empresariais	Despacho n.º 853/2007
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Banca e Seguros	73	Ciências empresariais	Despacho n.º 25408/2008
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Contabilidade e Gestão	60	Ciências empresariais	Despacho n.º 25391/2008
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Gestão da Qualidade	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 25406/2008
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Gestão da Qualidade e Sistemas Ambientais	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Contabilidade e Gestão	60	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Banca e Seguros	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 845/2007
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Contabilidade	60	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Contabilidade Pública	60	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Gestão Comercial	62,5	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Gestão da Qualidade	62,5	Ciências empresariais	Despacho n.º 19548/2008
Instituto Português de Administração e Marketing de Matosinhos	P	Norte	Gestão de Lojas	60	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Contabilidade e Empreendedorismo Organizacional	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 1113/2009
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Divulgação Comercial na Saúde	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Gestão Comercial	62,5	Ciências empresariais	Despacho n.º 1120/2009
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Gestão da Qualidade	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 9791/2008
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Gestão Industrial	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Gestão Administrativa de Recursos Humanos	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 25409/2008
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Técnicas de Secretariado Jurídico	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Administração e Línguas	P	Ilhas	Gestão Administrativa de Recursos Humanos	62	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Entre Douro e Vouga	P	Centro Norte	Banca e Seguros	88	Ciências empresariais	Despacho n.º 21463/2008
Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria	U	Centro Sul	Banca e Seguros	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria	U	Centro Sul	Técnicas de Gestão da Qualidade e do Ambiente	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém	U	Lisboa e Vale do Tejo	Banca e Seguros	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 1121/2009
Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém	U	Lisboa e Vale do Tejo	Técnicas de Gestão da Qualidade e do Ambiente	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 1124/2009
Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia	U	Norte	Gestão de Associações	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 25407/2008
Universidade de Aveiro	U	Centro Norte	Logística	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Banca e Seguros	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 327/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Organização e Planificação do Trabalho	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 15350-G/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Gestão da Qualidade	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 15350-H/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Práticas Administrativas e Tradução	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 9807/2008
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Organização e Planificação do Trabalho	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 14835-AH/2007
Universidade de Évora	U	Alto Alentejo	Técnico de Gestão da Qualidade e Sistemas Ambientais	80	Ciências empresariais	Aguarda publicação
Universidade do Algarve	P	Algarve	Técnico Especialista de Contabilidade	60	Ciências empresariais	Despacho n.º 10873/2008
Universidade dos Açores - Ponta Delgada	U	Ilhas	Gestão da Qualidade	60	Ciências empresariais	Despacho n.º 1132/2009
Universidade Fernando Pessoa	U	Norte	Aplicações Informáticas de Gestão	79	Ciências empresariais	Despacho n.º 12423/2008

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Serviços Jurídicos	62,5	Direito	Despacho n.º 19547/2008
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Herbalismo	82	Ciências da vida	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Técnico de Laboratório	60	Ciências da vida	Despacho n.º 9805/2008
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Técnico de Laboratório	60	Ciências da vida	Despacho n.º 19546/2008
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Sistemas de Informação Geográfica	60	Ciências físicas	Aguarda publicação
Universidade de Évora	U	Alto Alentejo	Técnicas de Geotecnia	82	Ciências físicas	Despacho n.º 5941/2009
Universidade do Minho	U	Norte	Aplicações de Métodos e Técnicas de Geologia	62,5	Ciências físicas	Aguarda publicação
Escola Superior Artística do Porto (Guimarães)	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	72	Informática	Aguarda publicação
Escola Superior de Tecnologias de Fafe	P	Norte	Gestão de Redes e Sistemas Informáticos	86	Informática	Aguarda publicação
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	60	Informática	Despacho n.º 1135/2009
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	60	Informática	Aguarda publicação
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	74	Informática	Despacho n.º 258/2007
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	60	Informática	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Projecto e Instalação de Redes Locais de Computadores	60	Informática	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	60	Informática	Despacho n.º 9987/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	60	Informática	Despacho n.º 19541/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Informática	60	Informática	Despacho n.º 1133/2009
Instituto Politécnico de Castelo Branco	P	Centro Sul	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	60	Informática	Despacho n.º 21462/2008
Instituto Politécnico de Castelo Branco	P	Centro Sul	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	60	Informática	Despacho n.º 25369/2008
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Aplicações Informáticas de Gestão	66	Informática	Despacho n.º 25401/2008
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Construção e Administração de Websites	60	Informática	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	60	Informática	Despacho n.º 379/2007
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Despacho n.º 646/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Aplicações Informáticas de Gestão	90	Informática	Despacho n.º 648/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Construção e Administração de Websites	80	Informática	Despacho n.º 14835-N/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Informática	Despacho n.º 21467/2008
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	90	Informática	Despacho n.º 647/2007
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	76	Informática	Despacho n.º 1117/2009
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	67	Informática	Despacho n.º 21361/2008
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	60	Informática	Despacho n.º 11949-

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	64	Informática	Despacho n.º 13417-D/2007
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	79,5	Informática	Despacho n.º 13417-C/2007
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	78	Informática	Despacho n.º 28876/2008
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	79,5	Informática	Despacho n.º 13417-E/2007
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Aplicações Informáticas de Gestão	70	Informática	Despacho n.º 28865/2008
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	70	Informática	Despacho n.º 10863/2008
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	70	Informática	Despacho n.º 10864/2008
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	60	Informática	Despacho n.º 19545/2008
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	86	Informática	Despacho n.º 9806/2008
Instituto Politécnico do Porto	P	Norte	Aplicações Informáticas de Gestão	60	Informática	Despacho n.º 849/2007
Instituto Politécnico do Porto	P	Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	60	Informática	Despacho n.º 850/2007
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Aplicações Informáticas de Gestão	80	Informática	Despacho n.º 9793/2008
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Informática	Despacho n.º 9792/2008
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Desenvolvimento de Sistemas de Informação	80	Informática	Despacho n.º 9797/2008
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Aguarda publicação
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	90	Informática	Aguarda publicação
Instituto Superior de Línguas e Administração de Bragança	U	Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Aguarda publicação
Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém	U	Lisboa e Vale do Tejo	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Informática	Despacho n.º 1122/2009
Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém	U	Lisboa e Vale do Tejo	Gestão de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Despacho n.º 1116/2009
Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia	U	Norte	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Informática	Despacho n.º 25405/2008
Instituto Superior Miguel Torga	U	Centro	Aplicações Informáticas de Gestão	60	Informática	Aguarda publicação
Instituto Superior Miguel Torga	U	Centro	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	60	Informática	Aguarda publicação
ISCIA - Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração	P	Centro Norte	Aplicações Informáticas de Gestão	80	Informática	Despacho n.º 1129/2009
Universidade Autónoma de Lisboa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Informática	Despacho n.º 9802/2008
Universidade Autónoma de Lisboa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Despacho n.º 9801/2008
Universidade Autónoma de Lisboa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Técnico Especialista em Bases de Dados	80	Informática	Despacho n.º 9809/2008
Universidade Autónoma de Lisboa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	80	Informática	Despacho n.º 9803/2008
Universidade da Beira Interior	U	Centro	Desenvolvimento de Software e Administração de Sistemas	80	Informática	Despacho n.º 9790/2008
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Desenvolvimento de Software e Administração de Sistemas	80	Informática	Despacho n.º 15350-B/2007

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Despacho n.º 15350-E/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Desenvolvimento de Software e Administração de Sistemas	80	Informática	Despacho n.º 14835-X/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Despacho n.º 14835-AM/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	80	Informática	Despacho n.º 9808/2008
Universidade do Algarve	U	Algarve	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	60	Informática	Despacho n.º 649/2007
Universidade do Minho	U	Norte	Desenvolvimento de Software e Administração de Sistemas	80	Informática	Despacho n.º 9656/2008
Universidade dos Açores - Ponta Delgada	U	Ilhas	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	63	Informática	Despacho n.º 13417-F/2007
Universidade Lusíada de Vila Nova de Famalicão	U	Norte	Aplicações Informáticas de Gestão	60	Informática	Aguarda publicação
Universidade Lusíada de Vila Nova de Famalicão	U	Norte	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	60	Informática	Despacho n.º 26527/2008
Escola Náutica Infante D. Henrique	P	Lisboa e Vale do Tejo	Electrónica e Automação Naval	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 26525/2008
Escola Náutica Infante D. Henrique	P	Lisboa e Vale do Tejo	Manutenção Mecânica Naval	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 26524/2008
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Tecnologia Mecatrónica	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 28866/2008
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Análises Químicas e Microbiológicas	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 21644/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Análises Químicas e Biológicas	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 26526/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Instalações Eléctricas e de Automatização	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 26528/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Produção Metalomecânica	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 19544/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Tecnologia e Gestão Automóvel	60	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Castelo Branco	P	Centro Sul	Automação e Manutenção Industrial	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 19549/2008
Instituto Politécnico de Castelo Branco	P	Centro Sul	Electrotecnia e Instalações Eléctricas	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 25390/2008
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Automação, Robótica e Controlo Industrial	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 13417-B/2007
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Energia e Automação	60	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Tecnologia e Gestão Automóvel	60	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Aquecimento, Ventilação e Ar Condicionado	90	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14835-P/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Automação e Energia	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14835-Q/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Energias Renováveis	90	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14835-T/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Fabricação Automática - Técnico de Desenho e Fabrico Metalomecânico	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 25392/2008
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Organização e Gestão Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 21468/2008
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Projecto de Moldes	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14835-AD/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Tecnologia Automóvel: Gestão de Oficina Automóvel	85	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 21465/2008
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Automação, Robótica e Controlo Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Manutenção Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Tecnologia Electromecânica	80	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Automação e Instrumentação Industrial	60	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Desenho e Projecto de Construções Mecânicas	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 736/2007
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Electromedicina	60	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Estudo e Projecto de Sistemas de Refrigeração e Climatização	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 11949-N/2007
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Gestão de Oficinas Automóvel	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 11949-AR/2007
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Instalações Eléctricas, Manutenção e Automação	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 1136/2009
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Sistemas Electrónicos e Computadores	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 11949-AS/2007
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Telecomunicações e Redes	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 11949-AV/2007
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Automação, Robótica e Controlo Industrial	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 13417-A/2007
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Instalações Eléctricas e Automação Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 9799/2008
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Fabricação Automática	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 9804/2008
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Projecto de Construções Mecânicas	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 9800/2008
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Automação e Energia	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 19543/2008
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Energia e Climatização	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 19746/2008
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Manutenção Industrial	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 10989/2008
Universidade de Aveiro	U	Centro Norte	Energias Renováveis	80	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Universidade de Aveiro	U	Centro Norte	Sistemas de Informação Geográfica	80	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Instalações Eléctricas e Automação Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 15350-F/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Tecnologia Mecatrónica	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 15350-D/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Topografia e Desenho Assistido por Computador	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 15350-C/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Automação, Robótica e Controlo Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14835-AG/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Instalações Eléctricas e Automação Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14835-Z/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Projecto de Moldes	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14835-AA/2007
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Tecnologia Mecatrónica	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 15350-A/2007
Universidade de Évora	U	Alto Alentejo	Manutenção Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
Universidade do Algarve	U	Algarve	Electrónica e Telecomunicações	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 650/2007
Universidade do Algarve	P	Algarve	Instalações Eléctricas e Automação Industrial	70	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 10872/2008
Universidade do Algarve	P	Algarve	Instalações Solares	60	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 13417-O/2007
Universidade do Algarve	P	Algarve	Manutenção de Instalações Técnicas e da Qualidade do Ar Interior em Edifícios	60	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Universidade do Algarve	P	Algarve	Técnicas de Análise	70	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 10865/2008
Universidade do Algarve	P	Algarve	Telecomunicações e Redes	70	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 10866/2008
Universidade Lusíada de Vila Nova de Famalicão	U	Norte	Automação, Robótica e Controlo Industrial	75	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 1112/2009
Escola Superior de Artes Decorativas	P	Lisboa e Vale do Tejo	Conservação e Restauro de Estuques Decorativos	66	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 9796/2008
Escola Superior de Artes Decorativas	P	Lisboa e Vale do Tejo	Conservação e Restauro de Madeira e Mobiliário	66	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 9795/2008
Escola Superior de Artes Decorativas	P	Lisboa e Vale do Tejo	Conservação e Restauro de Pintura Mural	66	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 9810/2008
Escola Superior de Artes Decorativas	P	Lisboa e Vale do Tejo	Conservação e Restauro de Pintura sobre Madeira	66	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 9794/2008
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	P	Lisboa e Vale do Tejo	Segurança e Higiene Alimentar	64,8	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 11949-AQ/2007
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Norte	Tecnologia Alimentar	70	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 1119/2009
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Segurança e Higiene Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 13417-L/2007
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Qualidade Alimentar	80	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 11949-AJ/2007
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Tecnologia Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Qualidade Alimentar	90	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 10640/2008
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Modelos e Protótipos para Design	80	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 14835-U/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Qualidade Alimentar	80	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 1125/2009
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Técnico de Design de Mobiliário	80	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 14835-AJ/2007
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Qualidade Alimentar	80	Indústrias transformadoras	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Produção Enológica	60	Indústrias transformadoras	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Segurança e Higiene Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 10861/2008
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Qualidade Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 848/2007
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Segurança e Higiene Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Tecnologia Alimentar	70	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 9986/2008
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Técnico de Design de Mobiliário	60,5	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 10875/2008
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	P	Norte	Organização Industrial	73	Indústrias transformadoras	Aguarda publicação
Universidade do Algarve	P	Algarve	Qualidade Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 10871/2008
Universidade do Algarve	P	Algarve	Segurança e Higiene Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 13417-H/2007
Universidade dos Açores - Angra do Heroísmo	U	Ilhas	Conservação e Restauro de Madeiras e Mobiliário	66	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 10877/2008
Universidade dos Açores - Angra do Heroísmo	U	Ilhas	Qualidade Alimentar	60	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 13417-G/2007
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Norte	Condução e Acompanhamento de Obra	80	Arquitectura e construção	Despacho n.º 28877/2008
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Centro Norte	Condução e Acompanhamento de Obra	80	Arquitectura e construção	Despacho n.º 28875/2008

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Condução de Obra	86	Arquitectura e construção	Despacho n.º 9798/2008
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Topografia e Sistemas de Informação Geográfica	77	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Condução de Obra	90	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Sistemas de Informação Geográfica	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 10876/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Condução de Obra	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 26523/2008
Instituto Politécnico de Castelo Branco	P	Centro Sul	Condução de Obra	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 28869/2008
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Construção Civil e Obras Públicas	60	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Condução de Obra	81,5	Arquitectura e construção	Despacho n.º 548/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Condução e Acompanhamento de Obra	90	Arquitectura e construção	Despacho n.º 14835-O/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Conservação e Reabilitação de Edificações	85	Arquitectura e construção	Despacho n.º 14835-R/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Topografia e Cadastro	80	Arquitectura e construção	Despacho n.º 21464/2008
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Condução de Obra	80	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Cadastro e Avaliação de Propriedades	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 10860/2008
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Sistemas de Informação Geográfica	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 10862/2008
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Construção e Obras Públicas	80	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Condução de Obra	80	Arquitectura e construção	Despacho n.º 28868/2008
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Sistemas de Informação Geográfica	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 28867/2008
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Sistemas de Informação Geográfica	80	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Construção Civil e Obras Públicas	71	Arquitectura e construção	Despacho n.º 1131/2009
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Condução de Obra	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 19747/2008
Universidade de Aveiro	P	Centro Norte	Construção Civil e Obras Públicas	80	Arquitectura e construção	Despacho n.º 14835-A/2007
Universidade do Algarve	P	Algarve	Encarregado de Construção Civil	60	Arquitectura e construção	Despacho n.º 10874/2008
Universidade do Algarve	P	Algarve	Topografia e Cadastro	70	Arquitectura e construção	Despacho n.º 13417-J/2007
Universidade Fernando Pessoa	U	Norte	Condução de Obra	77	Arquitectura e construção	Despacho n.º 12422/2008
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	U	Lisboa e Vale do Tejo	Condução de Obra	75	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	U	Lisboa e Vale do Tejo	Sistemas de Informação Geográfica	80	Arquitectura e construção	Despacho n.º 10867/2008
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Culturas Regadas	60	Agricultura, sivilicultura e pescas	Despacho n.º 21363/2008
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Gestão de Recursos Cinegéticos e Aquícolas	60	Agricultura, sivilicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Instalação e Manutenção de Espaços Verdes	60	Agricultura, sivilicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Olivicultura e Viticultura	60	Agricultura, sivilicultura e pescas	Despacho n.º 21362/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Instalação e Manutenção de Espaços Verdes	60	Agricultura, sivilicultura e pescas	Aguarda publicação

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Vitivinicultura	80	Agricultura, sicultura e pescas	Despacho n.º 11949-AI/2007
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Defesa da Floresta contra Incêndios	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Instalação e Manutenção de Espaços Verdes	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Mecanização e Tecnologia Agrária	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Olivicultura e Tecnologia do Azeite	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Tecnologias de Produção Integrada em Hortícolas	60	Agricultura, sicultura e pescas	Despacho n.º 10868/2008
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Viticultura e Enologia	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Culturas Regadas	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Instalação e Manutenção de Espaços Verdes	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Produção Avícola	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Viseu	P	Centro Norte	Viticultura e Enologia	62	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	U	Norte	Viticultura e Enologia	80	Agricultura, sicultura e pescas	Despacho n.º 5938/2009
Universidade do Algarve	U	Algarve	Instalação e Manutenção de Espaços Verdes	60	Agricultura, sicultura e pescas	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Cuidados Veterinários	60	Ciências veterinárias	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Cuidados Veterinários	60	Ciências veterinárias	Despacho n.º 10990/2008
Instituto Politécnico de Santarém	P	Lisboa e Vale do Tejo	Cuidados Veterinários	60	Ciências veterinárias	Despacho n.º 19542/2008
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Cuidados Veterinários	60	Ciências veterinárias	Aguarda publicação
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário	75	Serviços sociais	Aguarda publicação
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Técnicas de Gerontologia	80	Serviços sociais	Despacho n.º 28874/2008
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Técnicas de Gerontologia	80	Serviços sociais	Despacho n.º 1115/2009
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Centro Norte	Técnicas de Gerontologia	80	Serviços sociais	Despacho n.º 1123/2009
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário	85	Serviços sociais	Despacho n.º 5939/2009
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Técnico de Intervenção Social em Toxicodependência	80	Serviços sociais	Despacho n.º 5940/2009
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Técnicas de Gerontologia	80	Serviços sociais	Despacho n.º 21461/2008
Instituto Superior de Línguas e Administração de Bragança	U	Norte	Gestão de Associações	80	Serviços sociais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Serviço Social da Universidade Lusíada de Lisboa	U	Lisboa e Vale do Tejo	Acolhimento em Instituição	80	Serviços sociais	Despacho n.º 18141/2008
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	P	Lisboa e Vale do Tejo	Animação em Turismo de Natureza e Aventura	64,8	Serviços pessoais	Despacho n.º 11949-AM/2007

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	P	Lisboa e Vale do Tejo	Gastronomia e Artes Culinárias	64,8	Serviços pessoais	Despacho n.º 11949-AN/2007
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	P	Lisboa e Vale do Tejo	Recepção e Alojamento Hoteleiro	64,8	Serviços pessoais	Despacho n.º 11949-AO/2007
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	P	Lisboa e Vale do Tejo	Técnicas de Restauração	64,8	Serviços pessoais	Despacho n.º 11949-AP/2007
Escola Superior de Tecnologias de Fafe	P	Norte	Gestão de Turismo	86	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Técnicas de Desporto e de Lazer	85	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Animação em Turismo de Natureza e Aventura	80	Serviços pessoais	Despacho n.º 1127/2009
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Norte	Técnicas de Desporto e de Lazer	85	Serviços pessoais	Despacho n.º 28872/2008
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Centro Norte	Técnicas e Gestão Hoteleira	69	Serviços pessoais	Despacho n.º 1134/2009
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Lisboa e Vale do Tejo	Técnicas e Gestão de Turismo	68	Serviços pessoais	Despacho n.º 28870/2008
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	U	Lisboa e Vale do Tejo	Técnicas e Gestão Hoteleira	69	Serviços pessoais	Despacho n.º 28871/2008
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Gestão de Animação Turística	80	Serviços pessoais	Despacho n.º 19550/2008
Instituto Politécnico da Guarda	P	Centro Norte	Técnicas de Restauração	80	Serviços pessoais	Despacho n.º 19551/2008
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Animação Desportiva	60	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Treino Desportivo de Jovens Atletas	60	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Promoção Turística e Cultural	60	Serviços pessoais	Despacho n.º 26522/2008
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Gestão de Animação Turística	85	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Técnicas de Restauração	85	Serviços pessoais	Despacho n.º 1126/2009
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Técnicas e Gestão Hoteleira	90	Serviços pessoais	Despacho n.º 14835-AL/2007
Instituto Politécnico de Portalegre	P	Alto Alentejo	Guia de Turismo Equestre	60	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Tomar	P	Centro Sul	Técnicas e Gestão de Turismo	60	Serviços pessoais	Despacho n.º 28864/2008
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	P	Norte	Gestão de Animação Turística em Espaço Rural	85	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Técnico de Desporto e de Lazer	80	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Administração e Línguas	P	Ilhas	Técnicas de Turismo Ambiental	62	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Línguas e Administração de Bragança	U	Norte	Gestão Turística	80	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria	U	Centro Sul	Gestão de Turismo	80	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém	U	Lisboa e Vale do Tejo	Gestão de Turismo	80	Serviços pessoais	Despacho n.º 1114/2009
ISCIA - Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração	P	Centro Norte	Gestão de Animação Turística	60	Serviços pessoais	Despacho n.º 1128/2009
Universidade de Aveiro	U	Centro Norte	Técnicas e Gestão de Turismo	80	Serviços pessoais	Despacho n.º 1118/2009
Universidade de Évora	U	Alto Alentejo	Treino Desportivo de Jovens Atletas	60	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Universidade do Algarve	P	Algarve	Gestão de Animação Turística	60	Serviços pessoais	Despacho n.º 851/2007

Instituição de ensino superior	Tipo de Ensino	Região	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Universidade dos Açores - Angra do Heroísmo	U	Ilhas	Operador Marítimo - Turístico	90	Serviços pessoais	Despacho n.º 28878/2008
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	U	Norte	Técnicas e Gestão de Turismo	90	Serviços pessoais	Aguarda publicação
Escola Náutica Infante D. Henrique	P	Lisboa e Vale do Tejo	Exploração do Transporte Rodoviário de Mercadorias	60	Serviços de transporte	Aguarda publicação
Instituto Piaget - Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.	P	Norte	Técnicas de Gestão Ambiental	80	Protecção do ambiente	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Beja	P	Baixo Alentejo	Qualidade Ambiental	60	Protecção do ambiente	Despacho n.º 14835-AE/2007
Instituto Politécnico de Bragança	P	Norte	Qualidade Ambiental	80	Protecção do ambiente	Despacho n.º 11949-AL/2007
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Qualidade Ambiental	80	Protecção do ambiente	Aguarda publicação
Instituto Politécnico de Coimbra	P	Centro	Qualidade Ambiental	80	Protecção do ambiente	Despacho n.º 847/2007
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Gestão Ambiental	90	Protecção do ambiente	Despacho n.º 14835-S/2007
Instituto Politécnico de Setúbal	P	Lisboa e Vale do Tejo	Qualidade Ambiental	60	Protecção do ambiente	Despacho n.º 11949-AT/2007
Universidade Fernando Pessoa	U	Norte	Qualidade Ambiental	72	Protecção do ambiente	Despacho n.º 12612/2008
Instituto Politécnico de Leiria	P	Centro Sul	Logística em Emergência	90	Serviços de segurança	Despacho n.º 14835-AI/2007
Instituto Superior da Maia	U	Norte	Higiene Ocupacional	80	Serviços de segurança	Aguarda publicação
Total				311		

Legenda: P – Politécnico; U - Universitário

Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior [on line].

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CET/CETS+no+Ensino+Superior.htm> [consulta: 2009-03-10].

ANEXO 3

**Lista dos CET autorizados a funcionar em instituições de formação
que não os estabelecimentos de ensino superior**

Lista dos CET autorizados a funcionar em instituições de formação que não os estabelecimentos de ensino superior

(atualizado a 5 de Janeiro de 2009)

Ministério	Instituição	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
Economia e Inovação	AESBUC - Escola de Tecnologia de Gestão Industrial	Análises Físico-Químicas	72	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 4204/2008
	AESBUC - Escola de Tecnologia de Gestão Industrial	Microbiologia	72	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 4207/2008
	AESBUC - Escola de Tecnologia de Gestão Industrial	Produção Enológica	72	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 4209/2008
	AESBUC - Escola de Tecnologia de Gestão Industrial	Qualidade Alimentar	72	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 4019/2008
	AESBUC - Escola de Tecnologia de Gestão Industrial	Qualidade Ambiental	72	Protecção do ambiente	Despacho n.º 4017/2008
	AFTEBI - Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior	Automação, Robótica e Controlo Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 9754/2008
	AFTEBI - Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Informática	Despacho n.º 28525/2008
	AFTEBI - Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior	Desenvolvimento de Software e Administração de Sistemas	80	Informática	Despacho n.º 9757/2008
	AFTEBI - Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior	Energia Eólica e Tecnologia	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14447/2008
	AFTEBI - Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior	Gestão de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Despacho n.º 28524/2008
	AFTEBI - Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior	Industrialização de Produto Moda	80	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 28527/2008
	AFTEBI - Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior	Manutenção Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 9756/2008
	AFTEBI - Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior	Qualidade, Ambiente e Segurança	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 14636/2008
	AFTEBI - Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior	Qualidade Alimentar	80	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 14632/2008
	AFTEBI - Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior	Tratamento de Águas e Efluentes	80,5	Protecção do ambiente	Despacho n.º 14631/2008
	AFTEBI - Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior	Ultimação Têxtil	80	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 14635/2008
	AFTEM - Associação para a Formação Tecnológica de Engenharia Mecânica e	Energias Renováveis	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 4018/2008
	AFTEM - Associação para a Formação Tecnológica de Engenharia Mecânica e	Gestão da Manutenção	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 4016/2008
	AFTEM - Associação para a Formação Tecnológica de Engenharia Mecânica e	Gestão da Produção Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 4015/2008
	AFTEM - Associação para a Formação Tecnológica de Engenharia Mecânica e	Refrigeração e Climatização	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 9759/2008
	AFTEM - Associação para a Formação Tecnológica de Engenharia Mecânica e	Tecnologia Mecânica	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 9758/2008
	AFTEM - Associação para a Formação Tecnológica de Engenharia Mecânica e	Tecnologia Mecatrónica	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 4202/2008
	ENTA - Escola de Novas Tecnologias dos Açores	Automação, Robótica e Controlo Industrial	79	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 28530/2008

Ministério	Instituição	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
	ENTA - Escola de Novas Tecnologias dos Açores	Gestão da Qualidade e do Ambiente	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 28526/2008
	ENTA - Escola de Novas Tecnologias dos Açores	Higiene e Segurança Alimentar	80	Indústrias transformadoras	Despacho n.º 4014/2008
	ENTA - Escola de Novas Tecnologias dos Açores	Instalação e Manutenção de Redes e Sistemas Informáticos	80	Informática	Despacho n.º 4013/2008
	ENTA - Escola de Novas Tecnologias dos Açores	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	80	Informática	Despacho n.º 28529/2008
	FORESP - Escola Tecnológica de Vale de Cambra	Aplicações Informáticas de Gestão	80	Informática	Despacho n.º 14633/2008
	FORESP - Escola Tecnológica de Vale de Cambra	Automação, Robótica e Controlo Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14630/2008
	FORESP - Escola Tecnológica de Vale de Cambra	Gestão da Produção Mecânica	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 14634/2008
	FORESP - Escola Tecnológica de Vale de Cambra	Manutenção Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 15080/2008
	FORESP - Escola Tecnológica de Vale de Cambra	Organização e Gestão Industrial	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 14637/2008
	FORINO - Associação para a Escola Novas Tecnologias	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	80	Informática	Despacho n.º 4205/2008
	FORINO - Associação para a Escola Novas Tecnologias	Desenvolvimento de Software e Administração de Sistemas	80	Informática	Despacho n.º 28528/2008
	FORINO - Associação para a Escola Novas Tecnologias	Energia e Automação Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 4206/2008
	FORINO - Associação para a Escola Novas Tecnologias	Organização e Gestão Industrial	80	Ciências empresariais	Despacho n.º 4208/2008
	FORINO - Associação para a Escola Novas Tecnologias	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	80	Informática	Despacho n.º 4012/2008
	FORINO - Associação para a Escola Novas Tecnologias	Telecomunicações e Redes	80	Engenharia e técnicas afins	Despacho n.º 4203/2008
	Instituto de Turismo de Portugal	Pastelaria Avançada	63	Serviços pessoais	Despacho n.º 9755/2008
	Instituto de Turismo de Portugal	Técnicas Avançadas de Cozinha	63	Serviços pessoais	Despacho n.º 27308/2008
	Instituto de Turismo de Portugal	Técnicas e Gestão do Turismo	60	Serviços pessoais	Despacho n.º 24 619/2007
	Instituto de Turismo de Portugal	Técnicas e Gestão Hoteleira	60	Serviços pessoais	Despacho n.º 24 620/2007
Educação	Escola Profissional de Torredeita	Animação em Turismo de Saúde e Bem-Estar		Serviços pessoais	Aguarda publicação
	Escola Profissional de Torredeita	Automação, Robótica e Controlo Industrial		Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
	Escola Profissional de Torredeita	Condução de Obra	78	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
	Escola Secundária de Montejunto	Aplicações Informáticas de Gestão	75	Informática	Despacho n.º 24 754/2008
Trabalho e Solidariedade Social	INETESE - Instituto de Educação Técnica de Seguros	Banca e Seguros	77	Ciências empresariais	Despacho n.º 6062/2008
	AMBIFORMED - Ambiente, Medicina, Higiene e Segurança no Trabalho	Planeamento e Coordenação de Obra	78	Arquitectura e construção	Aguarda publicação
	AMBIFORMED - Ambiente, Medicina, Higiene e Segurança no Trabalho	Técnicas de Auditoria a Sistemas de Gestão	78	Ciências empresariais	Aguarda publicação
	AMBIFORMED - Ambiente, Medicina, Higiene e Segurança no Trabalho	Técnicas de Gestão da Qualidade e do Ambiente	75	Ciências empresariais	Aguarda publicação
	Alquimia da Cor, Produções Digitais, Lda.	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	60	Artes	Aguarda publicação
	Alquimia da Cor, Produções Digitais, Lda.	Design e Produção Gráfica	60	Artes	Aguarda publicação
	Associação Comercial e Industrial de Barcelos	Aplicações Informáticas de Gestão	75	Informática	Aguarda publicação
	Associação Comercial e Industrial de Barcelos	Automação, Robótica e Controlo Industrial	80	Engenharia e técnicas afins	Aguarda publicação
	CENATEX II	Aplicações Informáticas de Gestão	88,5	Informática	Aguarda publicação

Ministério	Instituição	Denominação	ECTS	Área CNAEF	Diploma legal
	CENATEX II	Gestão de Redes e Sistemas Informáticos	74,5	Informática	Aguarda publicação
	CEQUAL	Técnicas de Auditoria a Sistemas de Gestão	84,5	Ciências empresariais	Aguarda publicação
	CEQUAL	Técnicas de Gestão da Qualidade e do Ambiente	82	Ciências empresariais	Aguarda publicação
	GTI - Gabinete de Apoio Técnico ao Investimento	Aplicações Informáticas de Gestão	60	Informática	Aguarda publicação
	GTI - Gabinete de Apoio Técnico ao Investimento	Gestão de Redes e Sistemas Informáticos	60	Informática	Aguarda publicação
	GTI - Gabinete de Apoio Técnico ao Investimento	Técnicas de Auditoria a Sistemas de Gestão	60	Ciências empresariais	Aguarda publicação
	LUSOINFO	Aplicações Informáticas de Gestão	71	Informática	Aguarda publicação
	LUSOINFO	Gestão de Redes e Sistemas Informáticos	71	Informática	Aguarda publicação
	Total		63		

Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior [on line].

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/AssuntosDiversos/CET+no+Ensino+não+Superior/> [consulta: 2009-03-10].

ANEXO 4

**Inscritos em cursos de especialização tecnológica (CET) por
subsistema de ensino, estabelecimento e sexo no ano lectivo de
2007-2008**

Inscritos em cursos de especialização tecnológica (CET'S) por subsistema de ensino, estabelecimento e sexo no ano lectivo de 2007-2008

Subsistema de Ensino	Estabelecimento de Ensino	Total HM	%
Ensino Superior Público	Instituto Politécnico de Leiria	1.131	23,5%
Ensino Superior Público	Universidade de Aveiro	840	17,5%
Ensino Superior Público	Instituto Politécnico de Tomar	434	9,0%
Ensino Superior Público	Instituto Politécnico de Bragança	320	6,7%
Ensino Superior Privado	Instituto Superior da Maia	289	6,0%
Ensino Superior Público	Instituto Politécnico de Beja	262	5,4%
Ensino Superior Público	Instituto Politécnico de Setúbal	226	4,7%
Ensino Superior Público	Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	218	4,5%
Ensino Superior Público	Instituto Politécnico de Coimbra	212	4,4%
Ensino Superior Público	Universidade do Algarve	167	3,5%
Ensino Superior Privado	Universidade Fernando Pessoa	114	2,4%
Ensino Superior Público	Instituto Politécnico da Guarda	90	1,9%
Ensino Superior Público	Instituto Politécnico de Castelo Branco	89	1,8%
Ensino Superior Público	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	71	1,5%
Ensino Superior Público	Instituto Politécnico do Porto	59	1,2%
Ensino Superior Público	Instituto Politécnico de Viana do Castelo	56	1,2%
Ensino Superior Público	Instituto Politécnico de Portalegre	54	1,1%
Ensino Superior Público	Instituto Politécnico de Viseu	46	1,0%
Ensino Superior Público	Universidade dos Açores - Angra do Heroísmo	28	0,6%
Ensino Superior Privado	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	27	0,6%
Ensino Superior Público	Instituto Politécnico de Santarém	25	0,5%
Ensino Superior Privado	Escola Superior de Artes Decorativas	22	0,5%
Ensino Superior Público	Universidade de Évora	18	0,4%
Ensino Superior Público	Universidade da Beira Interior	13	0,3%
TOTAL		4.811	100,0%

Fonte: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais. [on line].

<http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/?idc=47&idi=230451> [consulta: 2008-07-10].

ANEXO 5

**Questionário aos diplomados dos cursos de especialização
tecnológica**

QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO TECNOLÓGICA

DEPOIS DE PREENCHIDO, AGRADECEMOS A DEVOLUÇÃO DO PRESENTE QUESTIONÁRIO, NO ENVELOPE RSF QUE ANEXAMOS, ATÉ AO DIA 18/04/2008.

No preenchimento deste inquérito deve ter em atenção os seguintes aspectos:

1. Preencher o questionário de acordo com o exemplo, utilizando caneta azul ou preta.
2. Em cada questão deverá assinalar apenas uma resposta, salvo indicação contrária.
3. Nas questões abertas, deverá escrever em maiúsculas.

Exemplo:

Para qualquer esclarecimento, agradecemos que nos contacte através do endereço de e-mail "for.cet@ipleiria.pt" ou pelo número azul 808 200 310.

1. DADOS PESSOAIS

1.1. Idade:

- menos de 20 anos
 entre 20 - 23 anos
 entre 24 - 29 anos
 entre 30 - 39 anos
 entre 40 - 49 anos
 50 anos ou mais

1.2. Sexo: M F

1.3. Nacionalidade:

- Portugal
 Outros países da UE
 PALOP
 Brasil
 Outros países

1.4. Mudou de residência para frequentar o CET?

- Sim Não

1.5. Concelho de residência actual:

_____ Não preencher

1.6. Nível de escolaridade dos pais:

- Sem qualquer escolaridade
- 4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe)
- 6º ano de escolaridade (antigo ciclo preparatório)
- 9º ano de escolaridade (antigo 5º ano liceal ou ensino técnico)
- Ensino Secundário (antigo 7º ano liceal ou 12º ano)
- Ensino Superior (Bacharelato ou Licenciatura)
- Ensino Pós-graduado (Mestrado ou Doutoramento)

Pai Mãe

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. PERCURSO ESCOLAR

2.1. Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou?

- Sim Não

Se sim:

2.1.1. Reprovou até ao 9º ano de escolaridade?

- Sim Não

2.1.2. Reprovou no ensino secundário ou profissional?

- Sim Não

2.2. No Ensino Secundário, que tipo de estabelecimento frequentou?

- Escola Secundária pública Colégio / Escola privada Escola Profissional ou Tecnológica
 Outra. Qual? _____



01	07	
----	----	--

2.3. Que habilitações escolares possuía antes de ingressar no CET?

- 12º ano de escolaridade com qualificação profissional de nível III
- 12º ano de escolaridade sem qualificação profissional de nível III
- Ensino Secundário incompleto e experiência profissional comprovada na área do CET
- Diploma de Especialização Tecnológica
- Curso Superior
- Outra. Qual? _____

Não preencher

--	--	--

2.4. Antes de frequentar o CET:

Já se tinha candidatado ao Ensino Superior público? Sim Não

Já tinha estado inscrito num curso superior? Sim Não

Se sim:

Foi numa instituição: Pública Privada

2.5. Depois de concluído o CET:

Candidatou-se à frequência de um curso superior? Sim Não

Se sim:

Ingressou no curso que pretendia? Sim Não

Se sim:

No IPL

Noutra instituição. Qual? _____

Não preencher

--	--	--

Se não:

Pretende fazê-lo no próximo ano? Sim Não

Se não: Pretende fazê-lo mais tarde? Sim Não

3. PERCURSO PROFISSIONAL

3.1. Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?

Estudante a tempo inteiro (passe, sff, à questão 3.2)

Desempregado (passe, sff, à questão 3.2)

Tinha uma actividade profissional. Qual? _____

Não preencher

--	--	--

3.1.1. Como era exercida essa actividade?

A tempo inteiro A tempo parcial

3.1.2. Que tipo de vínculo tinha nessa actividade?

Contrato individual de trabalho por termo indeterminado / Nomeação definitiva

Contrato individual de trabalho a termo certo

Contrato individual de trabalho a termo incerto

Profissional liberal (trabalhador independente; a "recibos verdes"; ...)

Trabalhador por conta própria (empresário)

Outra. Qual? _____

Não preencher

--	--	--

3.1.3. Qual a relação dessa actividade profissional com o CET em que se inscreveu?

Actividade directamente relacionada com o curso

Actividade algo relacionada com curso

Actividade nada relacionada com o curso

3.1.4. Manteve a mesma actividade profissional durante a realização do curso? Sim Não



3.2. Após conclusão do CET:

- Permaneceu no mesmo emprego
- Mudou de emprego
- Arranjou emprego na área do CET
- Arranjou emprego numa área não relacionada com o CET
- Ficou no desemprego
- Optou por estudar a tempo inteiro
- Outra. Qual? _____

Não preencher

4. OPINIÃO SOBRE O CET

4.1. Indique o CET que frequentou:

Não preencher

4.2. Local

Não preencher

4.3. Como teve conhecimento do CET?

- Amigos e/ou familiares
- Internet
- Jornais
- Rádio
- Cartazes / Folhetos
- Outra. Qual? _____

Não preencher

4.4. O que o levou a optar por este CET? (Indique as 3 opções mais importantes)

- Trabalhava na área do curso
- Pretendia obter novas competências necessárias à actividade profissional
- Pretendia obter novas competências que permitissem o acesso a outra actividade profissional
- Pretendia aprofundar conhecimentos numa área específica
- Integrava-se numa área profissional que gostava de desenvolver no futuro
- Não consegui entrar num curso superior
- Permitia o acesso a um curso superior
- Foi uma escolha muito influenciada pelos pais/amigos/familiares
- Localização geográfica do CET próximo da área de residência
- Outra. Qual? _____

Não preencher

4.5. Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas:

	Discor do totalmente	Discor do	Não concor do nem discor do	Concor do	Concor do totalmente
- Plano curricular bem estruturado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formação prática equilibrada e com utilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Aplicação no estágio dos conhecimentos adquiridos no CET	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Boas condições dos espaços físicos, em particular dos laboratoriais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Director(a) de curso prestou o apoio adequado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formadores bem preparados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formadores com experiência na área do CET	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



4.6. Apreciação global sobre o funcionamento do CET:

Classifique de 1 (mínimo) a 5 (máximo)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.7. Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?

Classifique de 1 (Nada importante) a 5 (Muito importante)

	1	2	3	4	5
Facilitou a integração no mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permitiu desenvolver novas competências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favoreceu a procura de emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolveu a capacidade de resolver problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.8. Se voltasse atrás, o que fazia?

- Inscrevia-se no mesmo CET
- Inscrevia-se noutra CET da mesma instituição
- Inscrevia-se num CET de outra instituição
- Não se inscrevia num CET

4.9. Face à sua experiência, no seu entender os CET:

	Discor do totalmente	Discor do	Não concor do nem discor do	Concor do	Concor do totalmente
Correspondem às necessidades do mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparam para o desempenho de uma profissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
São uma via alternativa para entrar num curso superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
São uma alternativa para quem não consegue ter notas para entrar num curso superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
São um meio para actualizar e obter novos conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.10. Recomendava a frequência de um CET a um amigo?

- Sim
- Não

4.11. Outros comentários e sugestões que deseje apresentar sobre os CET:

O Instituto Politécnico de Leiria compromete-se a assegurar a confidencialidade dos dados, sendo os mesmos utilizados apenas no âmbito de trabalhos técnicos e científicos.





QUESTIONÁRIO AOS DIPLOMADOS DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO TECNOLÓGICA

DEPOIS DE PREENCHIDO, AGRADECEMOS A DEVOLUÇÃO DO PRESENTE QUESTIONÁRIO, NO ENVELOPE RSF QUE ANEXAMOS, ATÉ AO DIA 19/05/2008.

No preenchimento deste inquérito deve ter em atenção os seguintes aspectos:

1. Preencher o questionário de acordo com o exemplo, utilizando caneta azul ou preta.
2. Em cada questão deverá assinalar apenas uma resposta, salvo indicação contrária.
3. Nas questões abertas, deverá escrever em maiúsculas.

Exemplo:

Para qualquer esclarecimento, agradecemos que nos contacte através do número azul 808 200 310.

1. DADOS PESSOAIS

- 1.1. Idade: menos de 20 anos
 entre 20 - 23 anos
 entre 24 - 29 anos
 entre 30 - 39 anos
 entre 40 - 49 anos
 50 anos ou mais
- 1.2. Sexo: M F
- 1.3. Nacionalidade: Portugal
 Outros países da UE
 PALOP
 Brasil
 Outros países
- 1.4. Mudou de residência para frequentar o CET?
 Sim Não
- 1.5. Concelho de residência actual: _____
Não preencher

1.6. Nível de escolaridade dos pais:

- | | Pai | Mãe |
|---|--------------------------|--------------------------|
| - Sem qualquer escolaridade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - 4º ano de escolaridade (antiga 4ª classe) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - 6º ano de escolaridade (antigo ciclo preparatório) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - 9º ano de escolaridade (antigo 5º ano liceal ou ensino técnico) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Ensino Secundário (antigo 7º ano liceal ou 12º ano) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Ensino Superior (Bacharelato ou Licenciatura) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Ensino Pós-graduado (Mestrado ou Doutoramento) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. PERCURSO ESCOLAR

- 2.1. Antes de ingressar no CET, alguma vez reprovou? Sim Não
- Se sim:
- 2.1.1. Reprovou até ao 9º ano de escolaridade? Sim Não
- 2.1.2. Reprovou no ensino secundário ou profissional? Sim Não

2.2. No Ensino Secundário, que tipo de estabelecimento frequentou?

- Escola Secundária pública Colégio / Escola privada Escola Profissional ou Tecnológica
- Outra. Qual? _____



02 06

1/4

2.3. Que habilitações escolares possuía antes de ingressar no CET?

- 12º ano de escolaridade com qualificação profissional de nível III
- 12º ano de escolaridade sem qualificação profissional de nível III
- Ensino Secundário incompleto e experiência profissional comprovada na área do CET
- Diploma de Especialização Tecnológica
- Curso Superior
- Outra. Qual? _____

Não preencher

--	--	--

2.4. Antes de frequentar o CET:

- Já se tinha candidatado ao Ensino Superior público? Sim Não
- Já tinha estado inscrito num curso superior? Sim Não
- Se sim:
- Foi numa instituição: Pública Privada

2.5. Depois de concluído o CET:

- Candidatou-se à frequência de um curso superior? Sim Não
- Se sim:
- Ingressou no curso que pretendia? Sim Não
- Em que instituição? _____

Não preencher

--	--	--

Se não:

- Pretende fazê-lo no próximo ano?
- Se não: Pretende fazê-lo mais tarde? Sim Não
- Sim Não

3. PERCURSO PROFISSIONAL

3.1. Antes da frequência do CET qual era a sua situação profissional?

- Estudante a tempo inteiro (passe, sff, à questão 3.2)
- Desempregado (passe, sff, à questão 3.2)
- Tinha uma actividade profissional. Qual? _____

Não preencher

--	--	--

3.1.1. Como era exercida essa actividade?

- A tempo inteiro A tempo parcial

3.1.2. Que tipo de vínculo tinha nessa actividade?

- Contrato individual de trabalho por termo indeterminado / Nomeação definitiva
- Contrato individual de trabalho a termo certo
- Contrato individual de trabalho a termo incerto
- Profissional liberal (trabalhador independente; a "recibos verdes"; ...)
- Trabalhador por conta própria (empresário)
- Outra. Qual? _____

Não preencher

--	--	--

3.1.3. Qual a relação dessa actividade profissional com o CET em que se inscreveu?

- Actividade directamente relacionada com o curso
- Actividade algo relacionada com curso
- Actividade nada relacionada com o curso

3.1.4. Manteve a mesma actividade profissional durante a realização do curso? Sim Não



3.2. Após conclusão do CET:

- Permaneceu no mesmo emprego
- Mudou de emprego
- Arranjou emprego na área do CET
- Arranjou emprego numa área não relacionada com o CET
- Ficou no desemprego
- Optou por estudar a tempo inteiro
- Outra. Qual? _____

Não preencher

4. OPINIÃO SOBRE O CET

4.1. Indique o CET que frequentou:

Não preencher

4.2. Local

Não preencher

4.3. Como teve conhecimento do CET?

- Amigos e/ou familiares
- Internet
- Jornais
- Rádio
- Cartazes / Folhetos
- Outra. Qual? _____

Não preencher

4.4. O que o levou a optar por este CET? (indique as 3 opções mais importantes)

- Trabalhava na área do curso
- Pretendia obter novas competências necessárias à actividade profissional
- Pretendia obter novas competências que permitissem o acesso a outra actividade profissional
- Pretendia aprofundar conhecimentos numa área específica
- Integrava-se numa área profissional que gostava de desenvolver no futuro
- Não conseguí entrar num curso superior
- Permitia o acesso a um curso superior
- Foi uma escolha muito influenciada pelos pais/amigos/familiares
- Localização geográfica do CET próximo da área de residência
- Outra. Qual? _____

Não preencher

4.5. Indique em que medida o CET correspondeu às suas expectativas:

	Discor do totalmente	Discor do	Não concor do nem discor do	Concor do	Concor do totalmente
- Plano curricular bem estruturado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formação prática equilibrada e com utilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Aplicação no estágio dos conhecimentos adquiridos no CET	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Boas condições dos espaços físicos, em particular dos laboratoriais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Director(a) de curso prestou o apoio adequado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formadores bem preparados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Formadores com experiência na área do CET	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



4.6. Apreciação global sobre o funcionamento do CET:

Classifique de 1 (mínimo) a 5 (máximo)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.7. Em que medida o CET foi importante para o preparar para a vida activa?

Classifique de 1 (Nada importante) a 5 (Muito importante)

	1	2	3	4	5
Facilitou a integração no mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permitiu desenvolver novas competências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permitiu actualizar e adquirir novos conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favoreceu a procura de emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolveu a capacidade de resolver problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.8. Se voltasse atrás, o que fazia?

- Inscrevia-se no mesmo CET
- Inscrevia-se noutro CET da mesma instituição
- Inscrevia-se num CET de outra instituição
- Não se inscrevia num CET

4.9. Face à sua experiência, no seu entender os CET:

	Discor do totalmente	Discor do	Não concor do nem discor do	Concor do	Concor do totalmente
Correspondem às necessidades do mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparam para o desempenho de uma profissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
São uma via alternativa para entrar num curso superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
São uma alternativa para quem não consegue ter notas para entrar num curso superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
São um meio para actualizar e obter novos conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.10. Recomendava a frequência de um CET a um amigo?

- Sim
- Não

4.11. Outros comentários e sugestões que deseje apresentar sobre os CET:

A FORINO e o Instituto Politécnico de Leiria comprometem-se a assegurar a confidencialidade dos dados, sendo os mesmos utilizados apenas no âmbito de trabalhos técnicos e científicos.



ANEXO 6

**Dados complementares dos inquéritos aos diplomados dos cursos
de especialização tecnológica (CET) de 2006 e 2007**

IPL – Dados complementares dos inquiridos aos diplomados dos cursos de especialização tecnológica (CET) de 2006 e 2007

1. DADOS PESSOAIS

1.5. Concelho de residência actual

	Concelho	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Leiria	26	20,8	23,9	23,9
	Nazaré	14	11,2	12,8	36,7
	Alcobaça	11	8,8	10,1	46,8
	Caldas da Rainha	8	6,4	7,3	54,1
	Peniche	6	4,8	5,5	59,6
	Porto de Mós	5	4,0	4,6	64,2
	Figueiró dos Vinhos	5	4,0	4,6	68,8
	Marinha Grande	4	3,2	3,7	72,5
	Castanheira de Perâ	3	2,4	2,8	75,2
	Alvaiázere	3	2,4	2,8	78,0
	Pombal	2	1,6	1,8	79,8
	Soure	2	1,6	1,8	81,7
	Pedrógão Grande	2	1,6	1,8	83,5
	Mação	2	1,6	1,8	85,3
	Vila de Rei	2	1,6	1,8	87,2
	Torres Vedras	2	1,6	1,8	89,0
	Oeiras	1	0,8	0,9	89,9
	Loures	1	0,8	0,9	90,8
	Cadaval	1	0,8	0,9	91,7
	Óbidos	1	0,8	0,9	92,7
	Sintra	1	0,8	0,9	93,6
	Anadia	1	0,8	0,9	94,5
	Alcanena	1	0,8	0,9	95,4
	Santarém	1	0,8	0,9	96,3
	Rio Maior	1	0,8	0,9	97,2
	Sardoal	1	0,8	0,9	98,2
Lourinhã	1	0,8	0,9	99,1	
Setúbal	1	0,8	0,9	100,0	
Total		109	87,2	100,0	
Missing	System	16	12,8		
Total		125	100,0		

1.6. Nível de escolaridade dos pais

1.6.1. Nível de escolaridade do Pai

	Nível de escolaridade	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sem qualquer escolaridade	4	3,2	3,3	3,3
	4.º ano de escolaridade	78	62,4	63,9	67,2
	6.º ano de escolaridade	8	6,4	6,6	73,8
	9.º ano de escolaridade	14	11,2	11,5	85,2
	Ensino secundário	13	10,4	10,7	95,9
	Ensino superior (bach / licenc)	5	4,0	4,1	100,0
Total		122	97,6	100,0	
Missing	System	3	2,4		
Total		125	100,0		

1.6.2. Nível de escolaridade da Mãe

	Nível de escolaridade	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sem qualquer escolaridade	10	8,0	8,1	8,1
	4.º ano de escolaridade	65	52,0	52,8	61,0
	6.º ano de escolaridade	16	12,8	13,0	74,0
	9.º ano de escolaridade	15	12,0	12,2	86,2
	Ensino secundário	11	8,8	8,9	95,1
	Ensino superior (bach / licenc)	6	4,8	4,9	100,0
Total		123	98,4	100,0	
Missing	System	2	1,6		
Total		125	100,0		

2. PERCURSO ESCOLAR

2.4. Antes de frequentar o CET:

2.4.2. Antes de frequentar o CET, já tinha estado inscrito num curso superior?

2.4.2.1. Se sim, em que tipo de instituição de ensino superior se inscreveu?

	Count	%
Pública	24	82,8
Privada	5	17,2
Total	29	100,0

2.5. Depois de concluído o CET, candidatou-se à frequência de um curso superior?

2.5.1. Se sim, ingressou no curso que pretendia?

	Count	%
Sim	69	95,8
Não	3	4,2
Total	72	100,0

2.5.2. Se não, pretende fazê-lo no próximo ano?

	Count	%
Sim	12	22,6
Não	40	75,5
NS/NR	1	1,9
Total	53	100,0

2.5.2.1. Se não, pretende fazê-lo mais tarde?

	Count	%
Sim	26	65,0
Não	13	32,5
NS/NR	1	2,5
Total	40	100,0

3. PERCURSO PROFISSIONAL

3.1. Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?

3.1.1. Como era exercida essa actividade?

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	A tempo inteiro	85	95,5	96,6	96,6
	A tempo parcial	3	3,4	3,4	100,0
Total		88	98,9	100,0	
Missing	System	1	1,1		
Total		89	100,0		

3.1.2. Que tipo de vínculo tinha nessa actividade?

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Contrato individual de trabalho por tempo indeterminado	42	47,2	49,4	49,4
	Contrato individual de trabalho a termo certo	32	36,0	37,6	87,1
	Contrato individual de trabalho a termo incerto	5	5,6	5,9	92,9
	Profissional liberal (trabalhador independente)	4	4,5	4,7	97,6
	Trabalhador por conta própria (empresário)	1	1,1	1,2	98,8
	Outra	1	1,1	1,2	100,0
Total		85	95,5	100,0	
Missing	System	4	4,5		
Total		89	100,0		

3.1.4. Manteve a mesma actividade profissional durante a realização do curso?

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sim	76	85,4	88,4	88,4
	Não	10	11,2	11,6	100,0
Total		86	96,6	100,0	
Missing	System	3	3,4		
Total		89	100,0		

4. OPINIÃO SOBRE O CET

4.1. Indique o CET que frequentou:

	Área de Estudo	CET	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Ciências empresariais	Organização e Planificação do Trabalho	7	5,6	6,1	6,1
	Indústrias transformadoras	Qualidade Alimentar	7	5,6	6,1	12,2
		Desenho e Projecto de Construções Mecânicas	6	4,8	5,2	17,4
	Engenharia e técnicas afins	Fabricação Automática	4	3,2	3,5	20,9
		Gestão de Redes	15	12,0	13,0	33,9
	Informação e Jornalismo	Documentação e Informação	14	11,2	12,2	46,1
	Artes	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	10	8,0	8,7	54,8
	Serviços sociais	Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário	26	20,8	22,6	77,4
	Ciências empresariais	Aplicações Informáticas de Gestão	11	8,8	9,6	87,0
	Serviços pessoais	Técnicas e Gestão Hoteleira	11	8,8	9,6	96,5
Gestão de Animação Turística		4	3,2	3,5	100,0	
Total			115	92,0	100,0	
Missing	System		10	8,0		
Total			125	100,0		

4.2. Local do CET:

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Escola Superior de Tecnologia e Gestão - Leiria	26	20,8	20,8	20,8
	Escola Superior de Educação - Leiria	13	10,4	10,4	31,2
	Escola Superior de Artes e Design - Caldas da Rainha	10	8,0	8,0	39,2
	FOR.CET da Nazaré	25	20,0	20,0	59,2
	FOR.CET de Vila de Rei	6	4,8	4,8	64,0
	FOR.CET de Alcobaça	18	14,4	14,4	78,4
	Escola Superior de Tecnologia do Mar - Peniche	12	9,6	9,6	88,0
	FOR.CET de Figueiró dos Vinhos	15	12,0	12,0	100,0
Total		125	100,0	100,0	

4.6. Apreciação global sobre o funcionamento do CET

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Mínimo	1	0,8	0,8	0,8
	2	8	6,4	6,5	7,3
	3	36	28,8	29,3	36,6
	4	62	49,6	50,4	87,0
	Máximo	16	12,8	13,0	100,0
Total		123	98,4	100,0	
Missing	System	2	1,6		
Total		125	100,0		

4.8. Se voltasse atrás, o que fazia?

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Inscrevia-se no mesmo CET	86	68,8	69,4	69,4
	Inscrevia-se noutra CET do IPL	26	20,8	21,0	90,3
	Inscrevia-se num CET de outra instituição	2	1,6	1,6	91,9
	Não se inscrevia num CET	10	8,0	8,1	100,0
Total		124	99,2	100,0	
Missing	System	1	0,8		
Total		125	100,0		

4.10. Recomendava a frequência de um CET a um amigo?

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sim	121	96,8	96,8	96,8
	Não	4	3,2	3,2	100,0
Total		125	100,0	100,0	

FORINO – Dados complementares dos inquiridos aos diplomados dos cursos de especialização tecnológica (CET) de 2006 e 2007

1. DADOS PESSOAIS

1.5. Concelho de residência actual

	Concelho	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Lisboa	9	15,0	16,4	16,4
	Odivelas	4	6,7	7,3	23,6
	Loures	4	6,7	7,3	30,9
	Mangualde	4	6,7	7,3	38,2
	Oeiras	4	6,7	7,3	45,5
	Sintra	4	6,7	7,3	52,7
	Amadora	3	5,0	5,5	58,2
	Almada	2	3,3	3,6	61,8
	Carcavelos	2	3,3	3,6	65,5
	Gondomar	2	3,3	3,6	69,1
	Caldas da Rainha	2	3,3	3,6	72,7
	Viseu	2	3,3	3,6	76,4
	Bombarral	1	1,7	1,8	78,2
	Moita	1	1,7	1,8	80,0
	Angra do Heróismo	1	1,7	1,8	81,8
	Seia	1	1,7	1,8	83,6
	Seixal	1	1,7	1,8	85,5
	Vila Franca de Xira	1	1,7	1,8	87,3
	Santo Tirso	1	1,7	1,8	89,1
	Azambuja	1	1,7	1,8	90,9
	Região Autónoma dos	1	1,7	1,8	92,7
	Barreiro	1	1,7	1,8	94,5
	Arruda dos Vinhos	1	1,7	1,8	96,4
	Penalva do Castelo	1	1,7	1,8	98,2
Benavente	1	1,7	1,8	100,0	
Total		55	91,7	100,0	
Missing	System	5	8,3		
Total		60	100,0		

1.6. Nível de escolaridade dos pais

1.6.1. Nível de escolaridade do Pai

	Nível de escolaridade	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sem qualquer escolaridade	1	1,7	1,7	1,7
	4.º ano de escolaridade	30	50,0	50,8	52,5
	6.º ano de escolaridade	5	8,3	8,5	61,0
	9.º ano de escolaridade	7	11,7	11,9	72,9
	Ensino secundário	9	15,0	15,3	88,1
	Ensino superior (bach / licenc)	6	10,0	10,2	98,3
	Ensino pós-graduado (mest / dout)	1	1,7	1,7	100,0
Total		59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		

1.6.2. Nível de escolaridade da Mãe

	Nível de escolaridade	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sem qualquer escolaridade	3	5,0	5,0	5,0
	4.º ano de escolaridade	28	46,7	46,7	51,7
	6.º ano de escolaridade	5	8,3	8,3	60,0
	9.º ano de escolaridade	6	10,0	10,0	70,0
	Ensino secundário	13	21,7	21,7	91,7
	Ensino superior (bach / licenc)	3	5,0	5,0	96,7
	Ensino pós-graduado (mest / dout)	2	3,3	3,3	100,0
Total		60	100,0	100,0	

2. PERCURSO ESCOLAR

2.4. Antes de frequentar o CET:

2.4.2. Antes de frequentar o CET, já tinha estado inscrito num curso superior?

2.4.2.1. Se sim, em que tipo de instituição de ensino superior se inscreveu?

	Count	%
Pública	13	76,5
Privada	4	23,5
Total	17	100,0

2.5. Depois de concluído o CET, candidatou-se à frequência de um curso superior?

2.5.1. Se sim, ingressou no curso que pretendia?

	Count	%
Sim	11	84,6
Não	2	15,4
Total	13	100,0

2.5.2. Se não, pretende fazê-lo no próximo ano?

	Count	%
Sim	14	29,8
Não	31	66,0
NS/NR	2	4,3
Total	47	100,0

2.5.2.1. Se não, pretende fazê-lo mais tarde?

	Count	%
Sim	12	38,7
Não	15	48,4
NS/NR	4	12,9
Total	31	100,0

3. PERCURSO PROFISSIONAL

3.1. Antes da frequência do CET, qual era a sua situação profissional?

3.1.1. Como era exercida essa actividade?

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	A tempo inteiro	14	87,5	87,5	87,5
	A tempo parcial	2	12,5	12,5	100,0
Total		16	100,0	100,0	

3.1.2. Que tipo de vínculo tinha nessa actividade?

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Contrato individual de trabalho por tempo indeterminado	8	50,0	53,3	53,3
	Contrato individual de trabalho a termo certo	4	25,0	26,7	80,0
	Contrato individual de trabalho a termo incerto	2	12,5	13,3	93,3
	Profissional liberal (trabalhador independente)	1	6,3	6,7	100,0
Total		15	93,8	100,0	
Missing	System	1	6,3		
Total		16	100,0		

3.1.4. Manteve a mesma actividade profissional durante a realização do curso?

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sim	11	68,8	78,6	78,6
	Não	3	18,8	21,4	100,0
Total		14	87,5	100,0	
Missing	System	2	12,5		
Total		16	100,0		

4. OPINIÃO SOBRE O CET

4.1. Indique o CET que frequentou:

	Área de Estudo	CET	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Artes	Desenvolvimento de Produtos Multimédia	13	21,7	24,1	24,1
		Organização e Gestão Industrial	11	18,3	20,4	44,5
	Engenharia e técnicas afins	Telecomunicações e Redes	14	23,3	25,9	70,4
		Energia e Automação Industrial	6	10,0	11,1	81,5
	Informática	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	10	16,7	18,5	100,0
Total			54	90,0	100,0	
Missing	System		6	10,0		
Total			60	100,0		

4.6. Apreciação global sobre o funcionamento do CET

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	3	13	21,7	21,7	21,7
	4	40	66,7	66,7	88,3
	Máximo	7	11,7	11,7	100,0
Total		60	100,0	100,0	

4.8. Se voltasse atrás, o que fazia?

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Inscrevia-se no mesmo CET	52	86,7	88,1	88,1
	Inscrevia-se noutra CET da mesma instituição	3	5,0	5,1	93,2
	Inscrevia-se num CET de outra instituição	4	6,7	6,8	100,0
	Não se inscrevia num CET	0	0,0	0,0	100,0
Total		59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		

4.10. Recomendava a frequência de um CET a um amigo?

		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Sim	58	96,7	98,3	98,3
	Não	1	1,7	1,7	100,0
Total		59	98,3	100,0	
Missing	System	1	1,7		
Total		60	100,0		

ANEXO 7

Guião da entrevista aos responsáveis de empresas e instituições

Guião da entrevista

Introdução ao tema:

Trata-se de um trabalho de investigação com o qual se pretende estudar e analisar uma nova realidade formativa de natureza pós-secundária: Cursos de Especialização Tecnológica (CET).

Um dos objectivos deste trabalho é o de estudar o percurso escolar, profissional e o grau de satisfação dos diplomados em CET, e perceber o contributo deste tipo de formação para a actualização e aquisição de novos conhecimentos e competências, prosseguimento de estudos e empregabilidade.

Para o efeito, numa primeira fase realizámos um inquérito por questionário aos diplomados de duas instituições. Nesta fase, com base nos resultados obtidos, estamos a realizar um conjunto de entrevistas a empresas e instituições que receberam estagiários, de forma a ampliar e confirmar os resultados obtidos.

Deste modo, o seu contributo através da resposta às questões colocadas de seguida é de extrema importância para completar e validar os resultados obtidos na primeira fase deste trabalho.

QUESTÕES – Actualização e aquisição de novos conhecimentos e competências:

1. O aspecto mais valorado pelos diplomados dos CET é a actualização e aquisição de novos conhecimentos. Face à sua experiência, como avalia os conhecimentos demonstrados pelos estagiários de CET na área de especialização do curso?
2. Um outro aspecto bastante valorizado pelos diplomados foi o desenvolvimento de novas competências. Como avalia as aptidões evidenciadas pelos estagiários de CET, ao nível do saber-fazer, da capacidade para resolver problemas e conceber soluções?
3. E ao nível das competências relacionadas com a autonomia e capacidade de supervisão?

QUESTÕES – Empregabilidade

4. No inquérito realizado, a generalidade dos diplomados de CET, independentemente de exercerem ou não uma actividade profissional, consideram que estes cursos correspondem às necessidades do mercado de trabalho. Em sua opinião e face à sua

experiência, em que medida é que a formação proporcionada pelos CET se ajusta às necessidades das empresas/instituições?

5. Um outro aspecto destacado pelos diplomados no inquérito é o facto da realização de um CET preparar para o desempenho de uma profissão. Face à sua experiência, quais são os aspectos desta formação que considera serem mais relevantes para o desempenho de uma profissão qualificada?
6. Na sua empresa/instituição há colaboradores com CET?
 - a. *Em caso afirmativo*, foram admitidos após o estágio/conclusão ou já trabalhavam antes na empresa/instituição?
 - b. *Neste último caso*, notou diferenças no seu desempenho profissional após a realização do CET? *Em caso afirmativo*, em que aspectos?

QUESTÕES – Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e perspectivas

Os CET caracterizam-se por ser uma formação pós-secundária não superior, especializada e de curta duração (cerca de 18 meses).

7. Em sua opinião, pode-se considerar que estes cursos constituem uma alternativa válida para os jovens, relativamente ao prosseguimento de estudos superiores? Porquê?
8. Face à realidade sócio-educativa portuguesa e ao facto de existirem muitos portugueses no mercado de trabalho com um nível de escolaridade intermédio (ensino secundário completo ou incompleto), em que medida considera que os CET podem ser um meio adequado para que estas pessoas regressem ao sistema de ensino e formação?
9. Globalmente, como avalia o desempenho dos estagiários de CET?
10. Face à sua experiência, que sugestões propunha para melhorar esta oferta formativa?
11. Recomendaria a frequência de CET a um colaborador desta empresa/instituição? Porquê?
12. No futuro, a sua empresa/organização está disponível para receber mais estagiários de CET? Porquê?

Em termos de questões chegámos ao fim. Há algum aspecto que não tivéssemos focado e que gostasse de referir relativamente à temática que tivemos a abordar?

Muito obrigado!

ANEXO 8

Transcrição das entrevistas aos responsáveis de empresas e instituições

AZKAR Portugal

Entrevista com o responsável da empresa

Vialonga – Lisboa

- 1. O aspecto mais valorado pelos diplomados dos CET é a actualização e aquisição de novos conhecimentos. Face à sua experiência, como avalia os conhecimentos demonstrados pelos estagiários de CET na área de especialização do curso?**

Eles vêm bastante bem preparados. Nós já tivemos aqui estagiários desta área e já tivemos também estagiários de universidades e politécnicos e os da FORINO vêm muito bem preparados; são verdadeiramente bem preparados para o mercado de trabalho.

- 2. Um outro aspecto bastante valorizado pelos diplomados foi o desenvolvimento de novas competências. Como avalia as aptidões evidenciadas pelos estagiários de CET, ao nível do saber-fazer, da capacidade para resolver problemas e conceber soluções?**

Na maioria dos casos sim, mas algumas coisas depende das pessoas. Eles vêm preparados para fazer, para intervir, para agir; vê-se que eles estão preparados e que já aprenderam como é que se deve fazer as coisas ou já viram; pronto, tiveram oportunidade no curso deles.

- 3. E ao nível das competências relacionadas com a autonomia e capacidade de supervisão?**

Na sua generalidade sim. Em alguns casos depende das pessoas, mas sim, o desempenho que tivemos de todos os estagiários foi sempre bastante bom e a todos eles fizemos a proposta de ficarem cá a trabalhar; para alguns não foi possível porque moravam muito longe, mas a todos se deram responsabilidades, alguns chegaram mesmo a tomar conta de pequenos departamentos, de pequenos sectores, mesmo durante o estágio, para nos ajudar em momentos mais complicados, e as coisas correram muito bem! Conseguiram ter um bom desempenho, ser autónomos e integraram-se todos bem na equipa; a todos eles foi bastante fácil a adaptação e a integração também foi bastante boa, claro salvo algumas excepções, porque as pessoas são diferentes, naturalmente.

- 4. No inquérito realizado, a generalidade dos diplomados de CET, independentemente de exercerem ou não uma actividade profissional, consideram que estes cursos correspondem às necessidades do mercado de trabalho. Em sua opinião e face à sua experiência, em que medida é que a formação proporcionada pelos CET se ajusta às necessidades das empresas/instituições?**

Concordo, concordo, porque tivemos aqui pessoas muito diferentes e tudo o que lhes foi proposto elas não tiveram muitas dificuldades de adaptação e eram pessoas diferentes. Adaptam-se facilmente, estão preparadas para responder às necessidades da empresa.

- 5. Um outro aspecto destacado pelos diplomados no inquérito é o facto da realização de um CET preparar para o desempenho de uma profissão. Face à sua experiência, quais são os aspectos desta formação que considera serem mais relevantes para o desempenho de uma profissão qualificada?**

Eu vejo que eles estão preparados para muita coisa, eles são bastante polivalentes, porque às vezes as pessoas tiram um curso superior e depois vê-se que não estão preparadas para determinadas áreas, mas eles estão preparados para agarrar várias coisas, porque cada um que cá esteve, nós demos um projecto de um âmbito diferente e todos eles o conseguiram agarrar; todos eram daquele curso e todos conseguiram, desde a área da manutenção, desde a área da informática, desde a área da supervisão de pessoas, todos eles conseguiram agarrar o projecto facilmente.

- 6. Na sua empresa/instituição, há colaboradores com Curso de Especialização Tecnológica? Foram admitidos após o estágio ou já trabalhavam antes na empresa/instituição?**

Neste momento não há! Não, porque aqueles que nós não conseguíamos enquadrar era porque moravam realmente muito longe, porque as pessoas, apesar do curso, às vezes não estão dispostas a fazer tantos quilómetros para irem trabalhar e porque, além disso, também tendo o curso que tiveram são aliciadas para outros sítios e isso aconteceu-nos mais do que uma vez. E a última situação foi a de uma pessoa que esteve cá 4 anos, assumiu várias responsabilidades na empresa, desde a área da manutenção à área da qualidade, depois já estava na área da distribuição ligada aos transportes; infelizmente teve um momento familiar menos bom e saiu da empresa na sequência disso, mas sei que neste momento está numa empresa como a nossa, com uma posição fantástica! Também lhe serviu a experiência aqui e o curso, mas era uma pessoa...temos muita, muita pena!

Vieram todos na sequência de estágios. Nós temos mesmo um protocolo com a FORINO para eles virem cá fazer o estágio de final de curso. O estágio é muito importante, porque às vezes vem gente aqui que nunca fez nada na vida, nunca fez um estágio (de outros sítios: de universidades), que nunca fizeram nada!

7. Em sua opinião, pode-se considerar que estes cursos constituem uma alternativa válida para os jovens, relativamente ao prosseguimento de estudos superiores? Porquê?

Pode ser uma alternativa, mas como o tempo também é um bocado reduzido, de certeza que ele precisará, mais cedo ou mais tarde, depois de uma especialização. Não sei se será um bocadinho comparável agora aos cursos com Bolonha e isso tudo, porque agora são mais curtos, existe uma formação base e depois quem quiser especializar-se um bocadinho mais ainda faz o mestrado. Além disso, acho que Bolonha agora incluiu muito a parte prática, esta questão do estágio.

Por exemplo, o caso do colaborador que nós tivemos da FORINO, esteve cá praticamente 4 anos, ele sentia necessidade de estudar mais, de aprender mais porque ele sentia que havia coisas que ele ainda não sabia e que precisava, porque, por exemplo, ele expectava vir a ser gerente desta delegação, que é o responsável máximo. E então ele sentia que tinha que estudar um bocadinho mais para lá chegar, porque ele a base tinha-a toda.

8. Face à realidade sócio-educativa portuguesa e ao facto de existirem muitos portugueses no mercado de trabalho com um nível de escolaridade intermédio (ensino secundário completo ou incompleto), em que medida considera que os CET podem ser um meio adequado para que estas pessoas regressem ao sistema de ensino e formação e actualizem e obtenham novos conhecimentos?

Eu acho que sim. Sinceramente sim, porque mesmo em termos de curso é muito mais estimulante do que um curso tradicional, porque é muito prático e tem muitas áreas, foca imensas áreas. Eu acho que sim que podia ser uma boa alternativa. E os estagiários diziam-me: “isto é uma maneira de eu estudar pouco tempo e rapidamente entrar no mercado de trabalho e ter a formação que necessito para entrar no mercado de trabalho e a qualificação”.

9. Globalmente, como avalia o desempenho dos estagiários de CET?

Como bom, muito bom não. Bom! Numa escala de 1 a 5, é 4!

10. Face à sua experiência, que sugestões propunha para melhorar esta oferta formativa?

Em relação ao curso que eles fizeram, eu vejo-os preparados para muita coisa; eles são capazes de investigar e procurar por eles mesmos. Não há assim nada que eu identifique em particular; como curso não, como pessoas sim! Para cada um poderia identificar o que é que eles fariam para melhorar, mas como curso eu acho que o curso é bastante completo.

11. Recomendaria a frequência de CET a um colaborador desta instituição? Porquê?

Já recomendei várias vezes!

Porque, pela tal questão das pessoas às vezes sentirem a necessidade de aprender um bocadinho mais, de ser um curso onde eles podem aprender, em pouco tempo, muito e a formação ser muito abrangente, ser de várias áreas, vários domínios e eles poderem saber um bocadinho de economia, saber um bocadinho de manutenção, saber um bocadinho de informática, mas saber coisas realmente importantes para trabalhar, porque às vezes entramos nas universidades e aprendemos coisas que não servem para nada. E eu vejo que o que eles aprenderam realmente é aplicável e, por isso, eu já recomendei a várias pessoas; e devo contar que da FORINO, porque eu conheço a FORINO e gosto muito da FORINO, porque acho realmente que a formação que eles podem adquirir lá é muito boa e prepara-os bastante bem para o mercado de trabalho.

12. No futuro, a AZKAR está disponível para receber mais estagiários de CET? Porquê?

Claro! Todos os anos recebemos pelo menos um! Às vezes não virá um, porque ele não consegue arranjar ninguém da zona; é a tal questão das pessoas não estarem disponíveis para fazer muitos quilómetros para fazer um estágio. E é depois a perspectiva deles ficarem e terem de fazer esses quilómetros todos quando um dia...porque nós temos sempre esta perspectiva, porque um estagiário que venha, se conseguirmos vamos tentar integrá-lo na equipa.

Em termos de questões chegámos ao fim. Há algum aspecto que não tivéssemos focado e que gostasse de referir relativamente à temática que tivemos a abordar?

Talvez só uma curiosidade minha que é perceber o que é que o Politécnico de Leiria faz diferente da FORINO.

Muito obrigado!

Câmara Municipal de Alcobaça

Entrevista com o responsável da instituição

Alcobaça

- 1. O aspecto mais valorado pelos diplomados dos CET é a actualização e aquisição de novos conhecimentos. Face à sua experiência, como avalia os conhecimentos demonstrados pelos estagiários de CET na área de especialização do curso? Ou seja, o curso efectivamente contribuiu para lhes dar mais conhecimentos ou não, na sua opinião?**

Sim! No entanto, há aqui realidades distintas porque, embora os processos tenham passado sempre por mim, a orientação concreta, a pessoa que no dia-a-dia estava com o estagiário nem sempre fui eu, mas com aqueles que eu contactei diariamente, efectivamente via-se que o curso tinha sido útil e que eles desenvolviam bem as tarefas dentro daquilo que tinha sido a área de especialização que tinham desenvolvido durante o Curso de Especialização Tecnológica.

Aqueles que eu não acompanhei directamente, aquilo que, de facto, fiz foi aferir junto das pessoas que estavam a gerir o trabalho, a orientar o estágio, como é que tinha sido e também em relação a todos me foi dito que eram pessoas que tinham cumprido com aquilo que seria expectável, ainda que a um estagiário que faz um estágio curricular também não se lhe exige muito até porque nós estamos sempre um bocado na expectativa de como é que será a pessoa, porque à partida podemos ter uma pessoa que, de facto, desenvolva bastantes coisas e podemos ter um estagiário que, enfim, não seja tão brilhante, por assim dizer.

Nota-se que até pelo facto de virem para cá logo na sequência no curso e, de facto, não haver ali um hiato temporal, isso é importante.

- 2. Um outro aspecto bastante valorizado pelos diplomados foi o desenvolvimento de novas competências. Como avalia as aptidões evidenciadas pelos estagiários de CET, ao nível do saber-fazer, da capacidade para resolver problemas e conceber soluções?**

Sim, sim, ou seja, na maior parte dos casos o problema até era mais da nossa parte, era sabermos decidir qual era a melhor solução, até porque o número de soluções que nos era

apresentado era bastante satisfatório. Portanto, notava-se que as pessoas sabiam fazer de uma maneira, mas também sabiam fazer de outra.

3. E ao nível das competências relacionadas com a autonomia e capacidade de supervisão?

Aí nota-se mais dificuldades, porque, no fundo, vêem estagiar para uma instituição que não conhecem e que, no fundo, existe sempre uma grande dependência entre eles e o orientador do estágio, ou seja, se o orientador tem mais capacidade de estar com eles, tempo disponível e os pode orientar de forma mais próxima, eu penso que não têm dificuldades; se o orientador do estágio não for uma pessoa tão disponível, penso que aí eles podem sentir mais alguma dificuldade e aí podem ser muito pró-activos, mas estando numa instituição onde não conhecem as pessoas, onde nem sempre estão ligados à rede, porque há depois as outras situações das máquinas, se estão disponíveis ou não, os computadores, tudo isso, eu penso que aí eles sentem mais alguma dificuldade. Mas eu não diria que isso tenha a ver com algum defeito ou com algum problema deles, tem mais a ver com a maneira como eles são enquadrados no estágio.

4. No inquérito realizado, a generalidade dos diplomados de CET, independentemente de exercerem ou não uma actividade profissional, consideram que estes cursos correspondem às necessidades do mercado de trabalho. Em sua opinião e face à sua experiência, em que medida é que a formação proporcionada pelos CET se ajusta às necessidades das empresas/instituições?

Eu acho que estes cursos ajudam a resolver ali, digamos, um patamar intermédio, ou seja, entre o licenciado e a pessoa que apenas tem o 12.º ano. Agora com a situação das novas oportunidades é muito fácil uma pessoa ter o 12.º ano e, muitas das vezes, esse 12.º ano não é um 12.º ano que confira, digamos, grandes aptidões, as tais competências e o hiato que existe, ou seja, o desfasamento que existe entre um 12.º ano e um licenciado é muito grande e muitas das vezes nós também ouvimos dizer os empregadores: “mas eu para isso não preciso de um doutor”; precisa de uma pessoa que saiba fazer as coisas, mas que não seja um licenciado. Nesse sentido, eu sinto e eu considero que estes cursos são úteis, penso que eles só têm um problema é que, de facto, são lançados numa altura, ou seja, à 4/5 anos, em que realmente o mercado de trabalho já não estava a viver um momento muito favorável e pensando no caso da Câmara Municipal, nós temos visto passar por aqui até pessoas muito capazes em áreas que até nos faziam falta. Mas, a nossa própria capacidade de absorver e de empregar as pessoas

também está muito limitada e, muitas das vezes, temos bastante pena porque identificamos pessoas que poderiam desenvolver um excelente trabalho.

- 5. Um outro aspecto destacado pelos diplomados no inquérito é o facto da realização de um CET preparar para o desempenho de uma profissão. Face à sua experiência, quais são os aspectos desta formação que considera serem mais relevantes para o desempenho de uma profissão qualificada?**

Sim, eles estão preparados e há algumas áreas onde eu penso que até, felizmente, os cursos até estão programados para profissões que podem ser exercidas a título individual, o que é bom. Há outras em que isso não acontece, ou seja, por exemplo uma pessoa, a título individual, desenvolver um trabalho a nível de serviço social e desenvolvimento comunitário é complicado. Começar ela própria com uma empresa, quando aqui, digamos, ao nosso redor já existem instituições muito pujantes que servem, que promovem serviços, que prestam serviços para os idosos e para as crianças, aí a concorrência pode ser complicada, o que não quer dizer que não possa haver nichos de mercado. Mas, por exemplo nesta área dos produtos multimédia, administração e gestão de websites, eu aí penso que se o curso não providenciar a capacidade da pessoa para encontrar uma colocação numa instituição, numa empresa, numa câmara municipal, no mínimo dos mínimos acho que lhe abre algumas perspectivas para depois, em termos pessoais, poderem ser prestadores de serviços e poderem ser, digamos, empresários em nome individual.

- 6. Na Câmara Municipal de Alcobaça há colaboradores com Curso de Especialização Tecnológica?**

Quer dizer, não muitos, mas há. Há pessoas que efectivamente já frequentaram os cursos.

E foram admitidos após o estágio? Ou já cá estavam?

Já cá estavam.

Notou ou notaram diferenças no desempenho profissional após a realização do CET?

Sim, nota-se.

Em que aspecto?

Digamos que as pessoas estando a trabalhar e há muito tempo já afastados da escola, há determinado tipo de aspectos em que vão ficando menos frescas, por assim dizer. Nota-se que estes cursos aparecem para algumas pessoas como que um refrescar de algumas coisas que entretanto já se tinham aprendido ou que se tinham afluído noutras circunstâncias, porque os trabalhadores também fazem algumas acções de formação promovidas pelo município. Nota-se que, efectivamente, quando as pessoas estão a fazer um curso também gostam de demonstrar aos colegas e às pessoas com quem trabalham que também sabem, e consoante aprenderam no curso que estão a fazer, que se deve fazer assim e não fazer de outra forma. Nesse aspecto noto que é importante e efectivamente, a situação dos CET, não só aqui na câmara, mas também noutras situações, são cursos que têm sido aproveitados mais por pessoas que trabalham durante o dia e que fazem o curso à noite, do que propriamente pessoas que estudem em exclusivo.

7. Em sua opinião, pode-se considerar que estes cursos constituem uma alternativa válida para os jovens, relativamente ao prosseguimento de estudos superiores? Porquê?

Eu acho que sim, mas na consciência da opinião pública provavelmente ainda não. Ou seja, ainda há um longo percurso a fazer para promover a imagem e, digamos, criar alguma consciência também junto dos empregadores, junto da sociedade e junto dos potenciais candidatos de que efectivamente o CET é uma boa ferramenta. Porque eu considero que os cursos são válidos, mas actualmente esta situação de Bolonha também não sei o que é que vai trazer, não estou 100% por dentro, mas entre os 18 meses num CET ou os 36 meses numa licenciatura, penso que provavelmente o estudante sentir-se-á tentado a permanecer, digamos, mais 1 ano e meio nos estudos e ter um grau de licenciatura. Penso que é aí que podemos ter um problema porque quando estávamos a falar de licenciaturas de 4 anos ou de 5 anos era uma coisa; licenciaturas em 3 anos, penso que, mesmo até para uma família que não tem grandes meios e que tem algumas dificuldades, hoje em dia o esforço de ter um filho no ensino superior continua a ser um esforço razoável, mas comparativamente é inferior, porque passou para 3 anos, mas eu penso que tem potencial, tem mais-valias, deve ser promovido. Por exemplo, houve uma sessão em que o Sr. Primeiro-Ministro entregou um conjunto de diplomas a diplomados dos CET. Acho que isso foi uma boa iniciativa, devia fazer isso mais vezes, ele ou o ministro, ou seja, devia dar um bocado mais de promoção.

8. Face à realidade sócio-educativa portuguesa e ao facto de existirem muitos portugueses no mercado de trabalho com um nível de escolaridade intermédio (ensino secundário completo ou incompleto), em que medida considera que os CET podem ser um meio adequado para que estas pessoas regressem ao sistema de ensino e formação e actualizem e obtenham novos conhecimentos?

Eu acho que sim, inclusivamente penso que até, a primeira vaga, de inscritos que nós aqui tivemos nos cursos de Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário, penso que era basicamente isso, ou seja, que eram pessoas até com mais do que 30 anos, alguns se calhar até já na “casa” dos 40, que já trabalhavam há muitos anos, que tinham efectivamente um 12.º ano feito há muitos anos, ou um secundário incompleto. Isto para eles foi uma oportunidade de voltarem a ter uma experiência ao nível do ensino sem terem que regressar à escola secundária e a contactar já com uma realidade nova que, no fundo, é uma realidade digamos pré-universitária porque os formadores/os professores que vêm cá dar as diferentes componentes são professores de uma instituição de ensino superior e, portanto, eu penso que para eles foi uma mais-valia. Há aqui, digamos realidades também distintas porque há cursos para os quais há mais aptidão entre as faixas mais jovens, sobretudo na área das novas tecnologias; há cursos que acabam por ser mais transversais. Por exemplo, estou-me a lembrar de Organização e Planificação do Trabalho, de Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário, de Qualidade Alimentar que são cursos que alargam mais o leque.

Também acho que estão ali a contactar com pessoas que já têm uma experiência profissional, que já estão a trabalhar no ramo, já têm no fundo um certo know-how que também acaba por ser enriquecedor para aqueles que estão ali. E, muitas vezes, os jovens também têm que conhecimentos e dominam ferramentas que as pessoas que já estão no mercado de trabalho não dominam, por isso há ali uma complementaridade que é interessante, o que não acontece nas turmas do secundário, pois ali as pessoas são todas niveladas: a mesma idade, a mesma experiência, os mesmos conhecimentos, as mesmas ferramentas; digamos que isto é mais eclético.

9. Globalmente, como avalia o desempenho dos estagiários de CET?

Digamos, de 1 a 5 dava 4, de 0 a 20 dava aí à volta de 14/15. Acho que mais ou menos por aí. Portanto, eu considero que tiveram um bom desempenho. Houve desempenhos distintos: houve quem tivesse desempenho mesmo muito bom, houve outras pessoas que tiveram desempenhos menos conseguidos, mas nenhum deles teve um desempenho negativo, de maneira alguma.

10. Face à sua experiência, que sugestões propunha para melhorar esta oferta formativa?

É assim, eu não sei se, eventualmente, o estágio não devia, em vez de ser no fim, ser ali pelo meio. Ou com um estágio intermédio ou com um estágio dividido em 2 fases, até para avaliar melhor também a evolução da pessoa. Por exemplo, vir aqui numa fase inicial de 1 mês e meio, ao fim de 6 meses de curso, e começar a desenvolver aqui algumas coisas que até nem tinham que ser terminadas na altura, mas alguns desafios que eram logo lançados. Depois a pessoa concluía a formação e voltava e continuava o estágio. Pegava naquilo que tinha começado, desenvolvia...Penso que talvez não fosse mau de todo.

Eu sei que isso poderia introduzir aqui algumas dificuldades, porque naquele mês e meio se calhar havia alguns que depois não aproveitavam bem o mês e meio. Mas, por exemplo, se houvesse um interregno de 2 meses ali no curso, em que o mês e meio era para estágio e 15 dias era para resolver, digamos, as burocracias da instituição que vai acolher o estagiário, e depois voltar às aulas e no fim das aulas fazer uma segunda parte. Penso que isso aí talvez fosse enriquecedor, no sentido de haver logo uma primeira abertura para a realidade concreta, ainda durante a realização dos estudos, e depois haver já uma recta final, também não tão alongada, onde também fosse possível, por parte do orientador e da instituição que acolhe, perceber qual é que foi a evolução que ali ocorreu. Eu penso que essa é uma das sugestões a fazer, porque as outras, eu penso que qualquer sugestão que se possa fazer, já foi decerto pensada.

11. Recomendaria a frequência de CET a um colaborador desta instituição? Porquê?

Sim, com certeza!

12. No futuro, a Câmara Municipal de Alcobaça está disponível para receber mais estagiários de CET? Porquê?

Continuamos, claro!

Porquê?

Para já por 2 razões: primeiro, porque efectivamente podem mesmo ser úteis. E, portanto, nesse sentido temos a capacidade de juntar o útil ao agradável; o útil que é ter soluções externas que não têm carácter de permanência e que não têm encargos a ajudarem-nos a

resolver problemas pontuais; ao agradável que é, no fundo, dar uma solução a alguém que estudou aqui ou que é do concelho e que portanto precisa de realizar o estágio. Por outro lado, também por uma questão de responsabilidade, ou seja, se nós, em parceria com o IPL, apoiámos o FOR.CET e acreditamos na bondade dos cursos e os promovemos, depois também não podemos dizer: sim senhor, mas eu estagiários não quero! E, portanto, também por isso estamos sempre disponíveis para acolher estagiários, ainda que nem sempre seja possível fazê-lo com o contingente que, às vezes, fosse desejável. Mas, com certeza que estamos sempre disponíveis para isso.

Em termos de questões chegámos ao fim. Há algum aspecto que não tivéssemos focado e que gostasse de referir relativamente à temática que tivemos a abordar?

Não sei, acho que sendo estes os Cursos de Especialização Tecnológica, penso que talvez valesse a pena envolver mais as entidades empregadoras. Eu sei que, às vezes, as pessoas também não estão com muita vontade nem com muita disponibilidade, ou seja, penso que poderia valer a pena promover ainda mais a interactividade. Não no sentido de lhes dar trabalho e mais chatices, mas para que percebam realmente o que é que se passa aqui. Porque eu penso que as pessoas não têm facilidade em estar despertos para realidades que desconhecem, como tal se conhecerem melhor a realidade, se souberem que centro de formação é que é, que formadores é que são aqueles, quantos alunos é que lá estão, qual é o tipo de formandos que ali estão, eu penso que nós acabamos por criar uma maior consciência a favor destes cursos. Era a única sugestão que eu faria!

Muito obrigado!

inCentea – Tecnologia de Gestão

Entrevista com o responsável da empresa

Leiria

- 1. O aspecto mais valorado pelos diplomados dos CET é a actualização e aquisição de novos conhecimentos. Face à sua experiência, como avalia os conhecimentos demonstrados pelos estagiários de CET na área de especialização do curso?**

A informação que me é dada no final dos períodos de estágio e nós, internamente, para além da avaliação que é feita nos planos curriculares e para a escola e, do próprio relatório, que alguns cursos solicitam, e outros não, aos alunos; há uma divergência, não é uniforme a nível dos CET do IPL; isto é, em termos de enquadramento, digamos assim, e do produto final do estágio, há algumas diferenças entre os cursos; mas, para além dessa questão, como eu dizia, nós internamente formalizamos no final uma pequena conversa com o aluno, com o estagiário, em que basicamente identificamos e pedimos que ele identifique os aspectos que correram melhor, os aspectos mais positivos do estágio, e aquilo que são os aspectos a melhorar e fazemos exactamente o mesmo enquadramento com o tutor que fez o acompanhamento durante o período de estágio; portanto, quando eu me refiro à avaliação que nós fazemos é com base neste tipo de análise ou de revisão de estágio que nós fazemos no final.

A ideia com que nós ficamos é de que efectivamente os alunos têm uma visão de conjunto e uma sensibilidade para as questões bastante interessante, mesmo que não saibam muito profundamente alguns aspectos em concreto; isto é, têm o “overview” – o estado da arte – daquilo que é a sua profissão naquela área de especialização. Portanto, sendo um curso de especialização, mas naturalmente há depois um conjunto diverso de abrangências, e isso de facto têm. E têm com um nível qualitativo superior ao atingido pelos cursos profissionais das escolas profissionais, ao nível do 12.º ano.

Têm um outro aspecto interessante, que não conseguimos perceber se advém do currículo dos CET, se advém das pessoas e das características das pessoas que procuram esse tipo de formação: têm uma atitude muito mais prática, muito mais de aplicação! E esse é um aspecto positivo do ponto de vista de avaliação.

- 2. Um outro aspecto bastante valorizado pelos diplomados foi o desenvolvimento de novas competências. Como avalia as aptidões evidenciadas pelos estagiários de CET, ao nível do saber-fazer, da capacidade para resolver problemas e conceber soluções?**

Têm, têm, têm essa abertura; isto é, podem não saber resolver tudo, mas têm algo que é importante e que nós reconhecemos como fundamental em qualquer nível de formação: tem a ver com o aprender a aprender e, portanto, eu penso que eles têm algumas ferramentas adicionais que, pelo menos, se têm revelado, em contexto de trabalho, importantes.

3. E ao nível das competências relacionadas com a autonomia e capacidade de supervisão?

São autónomos em algum do trabalho que desenvolvem, mas aí também há diferenças entre os cursos. Continuamos sem perceber muito bem se tem a ver com o curso em si, portanto, com a área de especialização; quer queiramos quer não, há áreas que são mais exigentes do ponto de vista dos conhecimentos e das competências necessárias para atingir esse grau de autonomia e eu estou a comparar, por exemplo, com dois, que é os que tenho mais presentes, que são os da área dos software de gestão, das aplicações de gestão, e o de redes e comunicações. De facto, as pessoas que nos chegam da área de redes e comunicações têm um nível de autonomia, de conhecimento técnico superior, mas também pode ser que tenha a ver com aquilo que são as competências base dos alunos que escolhem estes cursos de especialização, isto por um lado; e, por outro, com o facto dos softwares de gestão, das aplicações de gestão, serem muito mais complexos, exigindo, portanto, uma fase inicial ainda de desenvolvimento que não lhe permite essa tal autonomia. Ao nível de conhecimentos adquiridos de base, quer num caso quer noutro, nós achamos que têm níveis bastante satisfatórios.

4. No inquérito realizado, a generalidade dos diplomados de CET, independentemente de exercerem ou não uma actividade profissional, consideram que estes cursos correspondem às necessidades do mercado de trabalho. Em sua opinião e face à sua experiência, em que medida é que a formação proporcionada pelos CET se ajusta às necessidades das empresas/instituições?

São uma mais-valia na nossa área, em concreto, (e é por essa que eu posso responder, pelas outras não!) porque de facto há uma enorme insuficiência de pessoas qualificadas neste domínio da informática. A informática, dita assim, é uma coisa que é tudo e é nada, porque é muito abrangente; portanto, se nós falarmos de alguém que é especialista em tudo o que tenha a ver com segurança da parte de gestão de redes e de servidores, não tem nada a ver com os softwares de gestão, por exemplo. Portanto, estamos perante 2 mundos completamente diferentes naquilo que é o necessário e nos conhecimentos complementares que não são o “core” do curso; por exemplo, num software de gestão têm que ter noções de gestão, de contabilidade, de controlo de gestão, de “balanced scorecard”, etc; já um indivíduo que esteja numa área de redes e sistemas tem a parte da programação e do desenvolvimento. Às vezes,

nós pomos no mesmo saco coisas que não são comparáveis! Mas, de uma forma geral, o que nós sentimos hoje, (e numa fase em que, efectivamente, todos nós ouvimos falar daquilo que é a falta de oferta de empregos e de disponibilidade do mercado de trabalho), é que nós temos dificuldade em recrutar pessoas com competências para a nossa actividade. Nós sentimos que ao nível do 12.º ano, a formação que é atingida mesmo, nos cursos profissionais de 12.º ano, é ainda muito incipiente para o nível de exigência que nós temos em termos da nossa actividade e das nossas funções; Portanto, estaríamos sempre alinhados e a olhar para as licenciaturas, ou seja, para o final do 1.º ciclo do ensino superior. Nós continuamos a considerar que este será o nível de acesso às nossas funções, mas não havendo suficientes, os CET vêm, efectivamente, dar aqui um patamar intermédio importante de qualificação; o que eu quero dizer com isto é: não se pense que uma pessoa com Curso de Especialização Tecnológica nesta área é o suficiente; que depois de iniciar o seu mercado de trabalho não vai ter mais aprendizagens. Agora como um passo intermédio a alcançar e depois, até, para prosseguir estudos numa fase de licenciatura são muito importantes.

- 5. Um outro aspecto destacado pelos diplomados no inquérito é o facto da realização de um CET preparar para o desempenho de uma profissão. Face à sua experiência, quais são os aspectos desta formação que considera serem mais relevantes para o desempenho de uma profissão qualificada?**

Eu diria que prepara para o início do desempenho de uma profissão e que dá bases sólidas para a pessoa tomar esta postura, que é extremamente importante, que é o da aprendizagem permanente ao longo da vida; isto é, de deixa de haver aquela noção de que existe uma fase de formação e após isso inicia-se a vida profissional; não, há aqui um complemento e, portanto, é muito interessante perceber que estes cursos de especialização, até pela sua duração, que é inferior, até pelo próprio ritmo, até pelo entrosamento que existe, permitem fazer esse complemento do profissional à especialização. Até porque, hoje em dia, as profissões ou o desenvolvimento da actividade profissional ao longo da vida de uma pessoa vai tendo diversas nuances e, portanto, não se justifica a pessoa andar a fazer a licenciaturas em cima de licenciaturas, mas justifica-se, eventualmente, fazer cursos de especialização diferentes ao longo da vida, em função das funções que está a desempenhar.

- 6. Na sua empresa, há colaboradores com Curso de Especialização Tecnológica? Foram admitidos após o estágio ou já trabalhavam antes na empresa? Notou diferenças no seu desempenho profissional após a realização do CET? Em que aspectos?**

Há! Temos várias situações! Há colaboradores que têm CET porque fizeram o estágio connosco e ingressaram a seguir; há colaboradores que fizeram CET anteriormente, na vida

deles, e que depois o CET foi um dos factores de valorização na altura da selecção; e há pessoas que são colaboradores da inCentea e que se inscreveram nos CET como forma de formação complementar. Para estes últimos, o CET revela-se importante, no sentido da estruturação, do arrumar ideias, do poder perceber. Quer queiramos quer não, o dia-a-dia de uma actividade profissional - o que eu vou dizer pode não ser politicamente correcto - em determinada medida é limitador, porque cria rotinas e, portanto, há alguns "links", digamos assim, face ao resto da realidade que não são considerados; a frequência do CET permite essa abertura, isto é, a sistematização de ideias, o perceber o enquadramento daquilo que ele já faz noutra contexto e onde é que pode chegar mais além. Por outro lado, permitiu dotar essas pessoas de maior autonomia e lá está, é um passo gradual: são pessoas que tinham terminado o 12.º ano de cursos profissionais, que tinham iniciado a sua vida activa em termos de mercado de trabalho, em que o salto para a licenciatura era algo que ainda era muito... era um passo muito grande para a fase da vida em que eles estavam e para conjugar. O CET permite fazer esse "link" de crescimento pessoal e de aprendizagem. Portanto, é muito positivo!

7. Em sua opinião, pode-se considerar que estes cursos constituem uma alternativa válida para os jovens, relativamente ao prosseguimento de estudos superiores? Porquê?

Eu penso que é assim e aqui haverá espaço para todas as situações. É assim, acho que continuará a haver alunos e, portanto, pessoas que na sua vida escolar não terão necessidade de fazer o CET e, portanto, passarão directamente à licenciatura e, portanto, não vejo o CET como uma condição imperativa; também não vejo o CET como algo intermédio e definitivo, isto é, que só o CET não chega: haverá muitos para os quais o CET chegará; e vejo o CET, realmente, como esse passo intermédio para prosseguir. Agora, por estas razões todas e por estas situações, eu vejo que, efectivamente, o CET é algo importante e que dá resposta: pode ser uma alternativa para os jovens a seguir ao 12.º ano como especialização profissional; e vejo pelo seguinte: porque, quer queiramos quer não, um CET tem por trás toda uma estruturação e todo um enquadramento pedagógico e científico que uma empresa de per si, por muito enquadrado e por muito elaborado que tenha o seu plano de formação, não consegue suportar.

Eu posso ter uma ou duas pessoas para as quais acho que tem interesse aquela formação específica, mas não tenho capacidade, no quadro das minhas pessoas, para desenvolver uma turma e ter acesso aos professores, ter acesso aos formadores e ter acessos aos contextos de trabalho que uma estrutura dessas pode permitir e, portanto, vejo os CET como algo que é muito próximo da formação profissional ligada às empresas e mais distante daquilo que nós tradicionalmente, pelo menos até agora - com Bolonha poderá ser diferente - mas que até aqui nós temos visto, as licenciaturas e, portanto, todo o sistema de ensino superior, como algo que

é estanque em relação ao mercado de trabalho; estanque durante o período de formação, isto é, tem um conjunto de conteúdos que é mais hermético face à realidade. O CET permite essa ligação muito próxima que é muito positiva porque pode ser efectivamente uma sinergia que se aproveita no âmbito da formação.

Isto porquê também? Porque, só para ter uma ideia, nós na inCentea temos um plano de formação muito intenso para todas as pessoas; nós temos um plano de desenvolvimento pessoal que elaboramos anualmente para cada um dos colaboradores que está integrado no nosso processo de avaliação de desempenho e ligado à forma como nós fazemos a gestão das competências internas; em média, cada colaborador tem à volta de 65 horas/ano de formação formal, o que significa que os conteúdos que lá estão associados, aquilo que está a ser feito, exigem um esforço muito grande da nossa parte. Se houver áreas específicas em que as coisas estejam preparadas, que tenham outro suporte, outro fundamento, digamos assim, isso facilita-nos, ajuda-nos imenso neste processo, e os Cursos de Especialização Tecnológica inserem-se aqui neste âmbito. Portanto, nesse sentido sim! É uma formação alternativa, interessante, no sentido de depois ingressarem no mercado de trabalho.

8. Face à realidade sócio-educativa portuguesa e ao facto de existirem muitos portugueses no mercado de trabalho com um nível de escolaridade intermédio (ensino secundário completo ou incompleto), em que medida considera que os CET podem ser um meio adequado para que estas pessoas regressem ao sistema de ensino e formação e actualizem e obtenham novos conhecimentos?

Penso que temos 2 situações: são as pessoas que estão em reconversão profissional e, portanto, têm toda a disponibilidade do mundo para mergulhar aqui; poderá ser um caminho interessante e uma proposta interessante para essas pessoas. Neste caso as maiores dificuldades que eu vejo é de efectivamente poder haver uma distância muito grande entre aquilo que é o nível de base e aquilo que se está a propor e, portanto, temos que ter cuidado; tinha que haver ali uma preparação; com esta ressalva, acho que poderá ser interessante numa perspectiva de reconversão. Acho que poderá ser interessante numa perspectiva de actualização ou de acesso ou de promoção dessa aprendizagem mais permanente, do voltar ao sistema de ensino formal e reconhecido, digamos assim. Porque é importante!

A certificação profissional é muito importante e o facto de nós termos uma formação interna na empresa que permite depois o reconhecimento junto de um fornecedor, junto da Microsoft, junto da Primavera Software, junto da Cisco, e, portanto, há uma credenciação também. Mas, quer queiramos quer não, a credenciação, a qualificação do sistema de ensino formal é uma qualificação importante e, portanto, é reconhecida, é uma mais valia para a pessoa, e isto até do ponto de vista da pessoa, mais para a pessoa do que para a empresa; do ponto de vista da empresa torna-se mais transferível e, portanto, pode ser aqui um cuidado que a empresa: “não,

não, não, eu não quero que eles vão fazer porque, a partir do momento, eles passam a ser reconhecidos no exterior”; mas quer dizer, numa perspectiva mais aberta e de postura aberta, eu acho que é positivo e acho que seria de fazer. Agora, acho que aí para esses, poderá haver ainda na forma...e nós estamos num caminho em que o óptimo é inimigo do bom e muito já se tem feito, mas aí poderíamos ter necessidade de articular os CET e a realização - e agora estou a falar das horas de formação, a que horas é que é a formação, o tempo de formação versus o tempo de estágio - tornando-o mais compatível com quem está no mercado de trabalho, portanto quem não tem todo o tempo livre para... e isto porquê? Porque há algumas situações em que eu noto que é necessário fazer alguma adequação, isto para as pessoas que têm necessidade e que poderiam ter interesse em fazer um curso de especialização numa perspectiva de reconversão. A adequação, e aqui estou a falar um bocadinho fora até do contexto da inCentea, porque no nosso caso, nós identificámos alguns CET que são aplicados directamente à nossa realidade, mas há situações de empresas em que os CET não têm esta adequação e, portanto, só é possível se houver um Curso de Especialização Tecnológica que encaixe perfeitamente na área de trabalho que a pessoa está a desenvolver naquele momento; caso contrário é muito complicado para uma pessoa que esteja a desenvolver uma actividade profissional que não tenha um “match” perfeito com um dos Curso de Especialização Tecnológica disponíveis, frequentar e fazer esse “upgrade”.

9. Globalmente, como avalia o desempenho dos estagiários de CET?

É positivo!

Nós internamente, no nosso sistema de avaliação (tivemos aqui uma discussão sobre a questão das escalas e sobre as questões dos ímpares e dos pares, etc) optámos por utilizar uma escala de 5, em que basicamente dizemos que o 1 é “não cumpre minimamente os requisitos mínimos”, o 2 é que “fica aquém dos requisitos mínimos”, o 3 é que “cumpre”, o 4 é que “cumpre plenamente” e o 5 “excede os requisitos mínimos”. Eu diria que ficaríamos ali entre o 3 e o 4, na média. Portanto, é positivo, francamente positivo! Tivemos uma situação de um jovem que por acaso foi admitido na inCentea na altura em que já estava a frequentar o CET, portanto ainda não tinha completado, mas já estava numa fase final e claramente excedeu, mas também teve a ver com toda a sua experiência profissional anterior e o enquadramento. Agora, nós notamos também uma diferença muito grande entre as pessoas que fazem o CET de carreira - isto é, que terminam o 12.º ano e depois ainda não sabem bem o que é que vão fazer e vão fazer o CET ou que não têm experiência profissional nenhuma nesta área, mas acham que é precisamente a questão da requalificação - e aqueles já estão a trabalhar nessa área; a utilidade e a valorização que um CET traz se a pessoa tiver efectivamente já a trabalhar na área é muito superior; é quase...isto é mal comparado e, portanto, não pode ser dito assim, mas é assim: aqui há uns anos havia alguma discussão

sobre a questão dos mestrados; dos mestrados serem logo a seguir à licenciatura ou realizados por alguém que tem alguns anos de experiência profissional e depois vai fazer o mestrado; o valor que essa pessoa consegue retirar do próprio mestrado, a capacidade que tem para desenvolver o mestrado é superior, às vezes com mais limitações de tempo e disponibilidade. Mas porquê? Porque vê as coisas com outro sentido e aproveita-as no sentido correcto e, portanto, isso é a diferença que se sente entre, quando falamos do desempenho dos estagiários no momento do CET; há efectivamente algo que expurgado de tudo o resto tem a ver com o CET e, portanto, é positivo; mas é muito ampliado se a pessoa tiver uma experiência profissional anterior.

10. Face à sua experiência, que sugestões propunha para melhorar esta oferta formativa?

É assim, eu tenho muita dificuldade em dizer mal ou em dizer que há coisas a melhorar sem perceber ou sem contribuir para essa melhoria e, portanto, aquilo que eu vou dizer se calhar não devia dizer, porque pode ser inclusivamente arranjar mais trabalho para a inCentea. Mas, eu penso que algo que era importante, era de haver na fase, não sei bem em que fase, porque eu também não estou muito bem por dentro dos vossos processos, mas há neste momento algo que eu acho que é engraçado e que acontece nas escolas profissionais e que acontece com o IPL ou com outras entidades que promovam Cursos de Especialização Tecnológica que é: a um dado momento consultam as empresas para nós enviarmos uma declaração onde dizem que “consideramos de interesse, de valor, e que estamos disponíveis para acolher estagiários daquele âmbito de formação assim, assim”; normalmente, o que nos chega é o nome do curso; o nome do curso pode dizer tudo, mas diz nada! E o que eu penso que poderia ser melhorado é precisamente esse entrosamento. Eu como não conheço os vossos processos e as limitações, inclusivamente em termos de tramitação, não estou a dizer que seja no princípio, que seja no meio, que seja no fim, mas algures no meio da elaboração dos curricula, dos programas curriculares, portanto dos temas a abordar, de haver um acompanhamento diferente. Porquê? Porque, eu acho que as empresas não devem fechar-se em si próprias e na questão do mercado e não estar abertas àquilo que é algo que é mais de vanguarda e que pode vir através, precisamente, do sistema científico e de ensino. Mas, às vezes, há situações alternativas em que o ver uma aplicação ou um exemplo prático - estou a falar de linguagens, estou a falar de produtos finais, estou a falar de certificações. Por exemplo, o politécnico tem uma proximidade com a CISCO; óptimo! Porque é algo que faz sentido, mas se calhar há outras tecnologias; há outras coisas que para nós, nós empresa, poderia ser interessante e que eu não digo que seja indiferente; isto é, era preciso haver mais diálogo neste processo de construção para perceber efectivamente quais são as competências e aquilo que é necessário, de modo a que quem frequenta estes cursos possa estar preparado para mais rapidamente passar à fase de produção; E isto porquê? Porque, isto pode ser válido em todos os níveis de

ensino; nestes Cursos de Especialização Tecnológica acho que se põe de uma forma mais acutilante, porque a perspectiva é precisamente uma preparação directa para o mercado de trabalho e para a profissão. Naturalmente, e agora também uma coisa que eu vou dizer e que não faz sentido pelo conteúdo mas pelo exemplo: naturalmente que uma pessoa que aprendeu, vamos supor que fosse um Curso de Especialização Tecnológica em Programação ou Multimédia, por exemplo, a programar em “PHP” ou “HTML” tem um conjunto já de flexibilidade mental que lhe permite, por exemplo, depois programar em “ASPDotNet”, mas por trás tem todo um outro conjunto de coisas que tem que estudar e que tem que fazer, que pode ser importante.

Portanto, o escolher ir por aqui ou ir por ali, o fazer esta ou fazer aquela ou o desenvolver mais acolá, pode fazer a diferença e esse tipo de proximidade, acho que podia ser um contributo interessante; portanto, isto é, uma maior relação entre a entidade que na escola coordena e que elabora os planos curriculares com as próprias empresas, no sentido de, na medida do possível, e portanto, naturalmente, porque tem que ser sempre eles, a direcção do CET's, porque é a candeia que vai à frente, até porque pode dar alguma orientação, mas ir percebendo o que é que na realidade está a acontecer; esse é um aspecto! Outro aspecto tem a ver precisamente com o cronograma da realização dos cursos e da realização de estágios. Há alturas do ano mais “simpáticas” do que outras e que nós temos, a nível empresarial, maior capacidade de acolher os alunos do CET ou estagiários. Temos uma limitação, por exemplo, para empresas que tenham alguma abertura e que tenham programas de estágio com alguma dimensão: a nível das escolas secundárias, a nível das escolas profissionais, é inevitável que vai concentrar-se tudo entre Maio e Julho, porque eles têm os programas dos anos lectivos que não conseguem fugir a isso. Os CET já têm aqui uma versatilidade um bocadinho diferente: o conseguir não coincidir os períodos de estágio com os outros é importante, porque as pessoas têm uma capacidade de acompanhamento diferente e, portanto, esse será, por exemplo, um outro aspecto importante em termos de programação: quando começa, quando acaba; haver alguma flexibilidade pode ser outro aspecto que eu acho que é relevante aqui nesta articulação.

11. Recomendaria a frequência de CET a um colaborador desta empresa? Porquê?

Sim, sim, sim! Aliás, ultimamente isso tem sido feito em 2 direcções: tem havido colaboradores nossos que são eles que apresentam o pedido ou perguntam-nos a opinião “o que é que acham de fazer assim, assim?” e também tem havido o contrário, nós sugerimos “olhe, há aqui esta situação, achamos que é importante no teu desenvolvimento pessoal de poderes a frequência deste CET”.

12. No futuro, a sua empresa/organização está disponível para receber mais estagiários de CET? Porquê?

Sim, sim, sim! Naturalmente que as nossas contingências são estas: do ter a disponibilidade na altura, do perceber as áreas a que possam fazer e, às vezes, da abertura para..., porque eu agora estou-me a lembrar de uma outra situação que é: às vezes, há áreas novas que têm conexão mas que saem um bocadinho da formatação base das disciplinas; isto é, por exemplo, o CET de Redes e Comunicações – nós neste momento estamos a desenvolver um projecto interno que liga todo o suporte das infra-estruturas com a parte de “Business Intelligence” e, portanto, com a parte de controlo de gestão, etc, e precisamos ter na equipa uma pessoa que venha do lado das aplicações, mas uma pessoa que também venha do lado das redes; essa pessoa naturalmente que vai ter um trabalho de projecto que está ligado com outras áreas, que secalhar vai ter que fazer programação, outras áreas conectas mas que não são da especialização do CET. Mas é algo que é uma oportunidade inclusivamente para a pessoa mais abrangente e essa disponibilidade, de colocar os estagiários nos sítios e nos projectos que eles entendam que nós tenhamos em curso e que os alicie a eles também, é fundamental para conseguirmos descobrir, e, portanto, condiciona o pudermos receber mais ou menos gente, mas sem dúvida nenhuma que estamos disponíveis.

Em termos de questões chegámos ao fim. Há algum aspecto que não tivéssemos focado e que gostasse de referir relativamente à temática que tivemos a abordar?

De momento, francamente que não tenho. Acho que há, eventualmente, só uma questão. e, claro está, tem a ver com esta diferença de que também cada curso tem a sua especificidade. Na realização de todos os estágios em geral, mas nos Cursos de Especialização Tecnológica com maior importância, e porquê? Um aspecto positivo que eu não referi e acho que é de manter que é a duração do período de estágio: o facto de ser de 525 horas é algo que dá algum corpo e que permite fazer alguma coisa; um estágio de 4 semanas ou 3 semanas, não, não! Portanto esse é um aspecto positivo! Mas, ...é assim, nós estamos convencidos que aquilo que estamos a fazer é positivo e é do nosso interesse e é do interesse também do aluno, mas não temos uma informação muito correcta de qual é que é a avaliação do lado do CET do próprio estágio que nós estamos a proporcionar aos estagiários. Isto porquê? Porque, isto numa perspectiva de que nós entendemos que o acolhimento de estágios tem vários benefícios para a inCentea: tem o benefício de nós irmos estando em contacto com as pessoas que chegam ao mercado de trabalho e, portanto, com maior facilidade, colmatar as necessidades que temos internas, numa situação de selecção; tem um benefício que é indirecto, que é o de obrigar os nossos colaboradores a manterem-se actualizados e a manterem as suas próprias rotinas organizadas, porque quando nós temos que explicar aos outros aquilo que fazemos, isso exige-nos disciplina diferente e, portanto, esse é um outro

benefício que nós encontramos; e, vemos também, do ponto de vista da própria dinâmica de contributo para comunidade, isto no âmbito da responsabilidade social, uma forma de devolvermos um pouco à comunidade aquilo que é o que nós conseguimos fazer, que tem a ver com a partilha do nosso conhecimento e das nossas competências e, portanto, o contributo positivo para o desenvolvimento da comunidade onde estamos inseridos. Mas, nesse sentido, e com isto não estou a dizer que os estagiários que estejam na inCentea não façam trabalho útil para a inCentea e não desenvolvam actividade útil, mas o que nós retiramos de maior valor não é o trabalho que eles estão a desenvolver e que, portanto, sendo um estágio não remunerado, não é pago, nem é o facto de, eventualmente, irmos admitir aquelas pessoas. Então, é importante percebermos, medirmos, termos uma avaliação externa daquilo que é o contributo que realmente nós estamos a dar, porque se nós estamos convencidos que estamos a fazer uma coisa muito boa e que temos benefícios, mas que depois afinal isso não resulta para nada; portanto, a nossa ideia é: que as pessoas que saiam da inCentea, que tenham feito estágio na inCentea e que, por acaso, não tenham ficado na inCentea, mas vão trabalhar para algum lado, tenham como referência aquilo que é a maneira de trabalhar da inCentea; e, portanto, esse processo é importante para nós em termos de avaliação.

Muito obrigado!

New Vision

Entrevista com o responsável da empresa

Lisboa

- 1. O aspecto mais valorado pelos diplomados dos CET foi a actualização e aquisição de novos conhecimentos. Face à sua experiência, como avalia os conhecimentos demonstrados pelos estagiários de CET na área de especialização do curso?**

A minha opinião e a minha resposta à questão que coloca é digamos bastante afirmativa. Neste sentido, digamos que as escolas tecnológicas constituem efectivamente uma aposta bem sucedida, infelizmente hoje a passarem por uma fase de alguma indefinição. Mas eu, pessoalmente, não tenho qualquer dúvida que os CET, sendo cursos dirigidos às necessidades das empresas, porque repare bem, os cursos que têm as escolas tecnológicas surgiram a partir das necessidades do próprio mercado; isto é, no caso da FORINO, digamos que a FORINO é um bom exemplo de uma escola tecnológica que surge a partir do mundo empresarial, a FORINO tem a sua génese num grupo empresarial que sentiu e identificou, de facto, a formação como uma necessidade premente das empresas; ou seja, as escolas tecnológicas são, na minha opinião, resultado da própria indústria: foram criadas para servir as necessidades da indústria! Como tal, os CET têm, de facto, características que os diferenciam de uma forma clara de outros cursos de formação. Os CET visam preencher necessidades de formação específicas das empresas e, como tal, eu pessoalmente, tendo também, de certo modo, colaborado durante alguns anos na definição dos conteúdos curriculares, dos programas dos Cursos de Especialização Tecnológica da FORINO, não tenho dúvidas em reconhecer que, efectivamente, os CET estão identificados com as necessidades da indústria e dirigidos às necessidades da indústria. Isso aí não tenho dúvidas nenhuma!

Face à minha experiência na New Vision mas também a minha experiência no âmbito de outras empresas, às quais eu estive ligado directamente, como sócio, e também pela via associativa, como secretário-geral de uma associação empresarial, o que lhe posso dizer é que, efectivamente, até agora só identifiquei os melhores casos relativamente à facilidade e à forma como os estagiários das escolas tecnológicas, e em particular da FORINO, são integrados nas empresas. No caso específico das empresas às quais estou ligado, o que eu lhe posso dizer é que os estagiários oriundos das escolas tecnológicas, e em particular da FORINO, constituíram para nós uma mais-valia significativa; foram aqueles jovens que ainda antes de terminarem o estágio já estavam a executar funções de técnicos nas nossas empresas, ao passo que em muitos casos nós temos que dar formação e às vezes só ao final de um ano é que conseguimos ter técnicos formados e capazes de irem para a “rua”, digamos

assim. No caso dos técnicos da FORINO, ao fim de 2 meses, 3 meses, eles próprios já estão, como estagiários, a desempenhar funções de colaboradores da empresa.

2. Um outro aspecto bastante valorizado pelos diplomados foi o desenvolvimento de novas competências. Como avalia as aptidões evidenciadas pelos estagiários de CET, ao nível do saber-fazer, da capacidade para resolver problemas e conceber soluções?

Eu, relativamente a isso, tenho alguns exemplos práticos, digamos assim. Estando de certo modo envolvido ou, pelo menos, ligado às escolas tecnológicas, como empresário, desde a década de 90, o que eu lhe posso dizer é que, por exemplo no caso específico da New Vision, eu costumo dizer que os nossos melhores “engenheiros” são ex-alunos da FORINO e é um facto! O director do Departamento de Projecto de Hardware da New Vision, empresa essa que tem os seus produtos espalhados, quer no mercado nacional, quer no mercado internacional, é um aluno de nível 4, ex-aluno da FORINO e que hoje se coloca ao lado dos melhores engenheiros da nossa empresa.

3. E ao nível das competências relacionadas com a autonomia e capacidade de supervisão?

Não tenho dúvidas! Os jovens oriundos das escolas tecnológicas, de facto, na minha opinião, eles conseguiram vencer uma barreira importantíssima: é que quando optam pelo ensino tecnológico percebem que o seu conhecimento é diferente do que estar no ensino profissionalizante ou mesmo pela via das escolas ou dos institutos. Eles de facto quando optam pela escola tecnológica percebem que um ano, um ano e meio depois serão técnicos das empresas e estarão necessariamente nas empresas. Ou seja, no fundo, a mentalidade dos jovens oriundos das escolas tecnológicas é um pouco diferente; eu diria que essa mentalidade é construída de uma forma mais rápida e muito direccionada para o tecido empresarial.

4. No inquérito realizado, a generalidade dos diplomados de CET, independentemente de exercerem ou não uma actividade profissional, consideram que estes cursos correspondem às necessidades do mercado de trabalho. Em sua opinião e face à sua experiência, em que medida é que a formação proporcionada pelos CET se ajusta às necessidades das empresas/instituições?

É claramente verdade! É claramente a minha opinião! Há um aspecto fundamental, e sem tirar qualquer valor aos próprios responsáveis pela monitorização, aos próprios formadores das diferentes instituições, mesmo aquelas não ligadas ao ensino tecnológico, o facto de uma

grande parte dos formadores das escolas tecnológicas serem eles próprios, também oriundos das empresas, faz com que, de facto, a formação se desenrole com muitos casos práticos. Eu posso-lhe dizer que há alguns anos atrás fui formador da FORINO, fui responsável pela formação na área das telecomunicações e posso-lhe dizer que, de facto, eu quando estava a dar uma aula de telecomunicações, digamos que a toda a hora, a todo o minuto, inter-relacionava a formação que estava a dar com os produtos e com as necessidades do próprio tecido empresarial; ou seja, sem querer fazer qualquer crítica, porque não é esse o caso, mas de facto também neste caso as escolas tecnológicas, quer pelo seu cariz, pela sua génese, ao integrarem uma grande parte de formadores oriundos do tecido empresarial, realmente, desenvolvem uma formação que aproxima desde logo os alunos às empresas; os exemplos que são dados no dia-a-dia não têm a ver unicamente com a tecnologia de forma abstracta, mas tem a ver com a tecnologia daquele produto, daquela empresa, e isso é importante.

5. Um outro aspecto destacado pelos diplomados no inquérito é o facto da realização de um CET preparar para o desempenho de uma profissão. Face à sua experiência, quais são os aspectos desta formação que considera serem mais relevantes para o desempenho de uma profissão qualificada?

Eu diria que, pelo facto de um jovem optar pela formação tecnológica, pelas escolas tecnológicas, de certo modo, ao fazer essa opção, marca o seu futuro! Quando eles optaram pelo ensino tecnológico, fizeram uma opção de vida profissional, o que quer dizer que, desde logo, a sua forma, a sua postura, a sua maneira de estar ao contactar com uma empresa é diferente. Porquê? Porque de facto foram os jovens que optaram pela formação tecnológica para serem técnicos e isso marca bastante as pessoas; não foi para serem licenciados (que também poderão ser técnicos); eles optam pela via tecnológica para um ano e meio depois poderem estar nas empresas, puderem trabalhar. E isso, a par da formação específica ou da forma como a formação é encarada nas escolas tecnológicas, os inúmeros casos e a aproximação ao tecido empresarial faz com que, de facto, a postura dos jovens seja também diferente.

6. Na sua empresa, há colaboradores com Curso de Especialização Tecnológica? Foram admitidos após o estágio ou já trabalhavam antes na empresa?

Não, não, não. Nós não temos nenhum caso de um jovem que tenha optado por tirar um curso tecnológico já integrado na New Vision. O que eu lhe posso dizer é que a New Vision é uma empresa que hoje tem cerca de 50 e poucas pessoas e cerca de 30% dos nossos quadros são técnicos oriundos das escolas tecnológicas e 95% ou 96% oriundos da FORINO. Por isso, a New Vision poderá ser talvez um dos melhores exemplos da parceria de sucesso que pode ser criada entre uma empresa e uma escola tecnológica. O que eu lhe posso dizer também é que,

salvo um caso ou outro, que eu muito sinceramente nem me recordo das pessoas, mas sei que houve um ou dois casos em que o jovem estagiário no final do seu estágio optou, ou por opção própria ou porque sentiu que efectivamente a empresa também poderia não ter criado a relação desejada com ele, mas eu diria que em 99% dos casos os jovens que têm feito estágio na New Vision são hoje técnicos efectivos; nós não temos técnicos a prazo, por isso neste momento tenho aqui cerca de...para cima de 15 técnicos oriundos da FORINO, que são quadros efectivos da New Vision.

7. Em sua opinião, pode-se considerar que estes cursos constituem uma alternativa válida para os jovens, relativamente ao prosseguimento de estudos superiores? Porquê?

Eu diria que não tenho dúvidas quanto a isso. Temos as escolas tecnológicas que são uma opção válida, e mais, são uma opção desejada. Eu pessoalmente, como empresário, não percebo as dúvidas que possam surgir na mentalidade dos decisores, nomeadamente do Governo, relativamente às escolas tecnológicas. Quando as empresas realmente procuram as escolas tecnológicas, procuram os estagiários e sentem que, de facto, não têm os estagiários que pretendem ter, porque as escolas tecnológicas não debitam, digamos que não conseguem formar o número de técnicos desejados. Eu pessoalmente a única coisa que tenho a dizer é que qualquer hesitação relativamente à importância que as escolas tecnológicas possam ter no desenvolvimento do tecido empresarial e das empresas de base tecnológica em Portugal é um erro. Não há dúvida que, isto digo de uma forma peremptória, as escolas tecnológicas são uma alternativa e talvez a alternativa que nos permite ter mais técnicos disponíveis e, mais, ter técnicos de forma mais rápida; podemos dizer: “ok, podemos obter técnicos de outra forma, dando cursos de licenciatura a jovens”, mas na verdade eu não preciso de licenciados para a maior parte das funções que são desempenhadas na minha empresa pelos técnicos oriundos das escolas tecnológicas; eu se tiver que optar entre admitir estes técnicos e um licenciado ou um bacharel de um instituto ou de uma universidade para determinadas funções, eu prefiro admitir um técnico porque, de facto: primeiro, o custo de um técnico, de um quadro intermédio, é mais baixo do que o custo de um quadro licenciado; por outro lado, os jovens oriundos das escolas tecnológicas têm um conjunto de conhecimentos, têm uma bagagem que é mais do que suficiente; é a necessária para que esses jovens possam desempenhar funções técnicas ao nível do apoio às actividades de investigação e desenvolvimento, ao apoio à instalação e assistência técnica, ao apoio à montagem e teste de produtos, ao apoio à reparação; são tudo exemplos de funções desempenhadas por técnicos oriundos das escolas tecnológicas na nossa empresa.

8. Face à realidade sócio-educativa portuguesa e ao facto de existirem muitos portugueses no mercado de trabalho com um nível de escolaridade intermédio (ensino secundário completo ou incompleto), em que medida considera que os CET podem ser um meio adequado para que estas pessoas regressem ao sistema de ensino e formação e actualizem e obtenham novos conhecimentos?

Eu acho que sim! Acho que sim e mais, eu acho que será uma via mais imediata, mais fácil do que levar essas camadas da população para os politécnicos ou universidades. De facto, eu diria que esse grupo da sociedade, pessoas muitas delas hoje, de facto, inadequadas às novas funções que são pedidas pelas empresas, muitas dessas pessoas, muitos desses menos jovens poderiam ser reconvertidos facilmente; depois de um ano de formação em escolas tecnológicas poderiam preencher funções para as quais eu preciso de pessoas. E posso-lhe dizer que a questão do emprego em Portugal é um falso problema; ou seja, eu preciso de técnicos de electrónica, preciso de técnicos de telecomunicações, preciso de técnicos de redes e não tenho, não consigo arranjar técnicos! Hoje, a minha via, é pedir à FORINO, aos coordenadores pedagógicos da FORINO: “por favor, arranjem-me dois técnicos para estagiar este ano”. Em muitos dos casos a resposta é: “não temos técnicos em número suficiente, já os temos colocados”; ou seja, eu estou à procura de técnicos, como também procuro engenheiros de desenvolvimento de hardware, de desenvolvimento de software e não conseguimos. Por isso, o que os sistemas de ensino em Portugal não conseguem formar são jovens com formação que as empresas precisam.

Eu tenho alguns exemplos de reconversão, não a nível de jovens técnicos, ou seja, de quadros intermédios, mas ao nível de licenciados. Eu aqui na New Vision tenho dois licenciados: uma licenciada em Filosofia e um licenciado em Matemática. Há 5/6 anos atrás, através da ANETIE – Associação Nacional das Empresas das Tecnologias de Informação e Electrónica, quando eu estava como secretário-geral, realizámos uma acção de formação de reconversão de licenciados. E fizemos uma acção de formação para cerca de 12 pessoas: 12 licenciados formados em Filosofia, em Matemática, mas também formados em Literatura ou Geografia, Biologia, etc, que não conseguiam arranjar emprego. A verdade é que nós conseguimos colocar todos esses jovens, esses 12 licenciados, após um período de formação dirigido às necessidades das empresas, e hoje, não lhe posso dizer se passados estes anos estão todos empregados; o que lhe posso dizer é que os dois jovens que admitimos na New Vision e que vieram estagiar para a New Vision, hoje são dois quadros importantíssimos dentro da empresa. Porquê? Porque, de facto, eles tinham as bases de conhecimento, não tinham a formação específica dirigida às necessidades das empresas. Hoje, um licenciado em Filosofia aprende, de facto, maneiras de pensar, maneiras de encadear o raciocínio, que os colocam num grau privilegiado para serem os melhores programadores.

O país normalmente precisa de muita gente com formação, precisa de aumentar o nível médio da formação, mas eu, na minha posição pessoal, se calhar não lutaria para crescer o número de licenciados, lutaria para crescer o nível de formação médio dos nossos jovens, mas se calhar incentivaria mais a formação dirigida às empresas, a formação intermédia, e não a formação superior; temos hoje dezenas de milhares de licenciados desempregados, que realmente tiraram uma licenciatura por uma questão de “status”, por uma questão familiar. Hoje, digamos que os jovens que se estão a formar em Relações Internacionais ou em cursos que, do ponto de vista cultural, são importantíssimos, dão-lhes uma cultura, mas não lhes dão ferramentas para puderem desempenhar funções nas empresas. Essas pessoas se à formação escolar nós acrescentássemos uma formação específica dirigida às necessidades das empresas poderíamos rapidamente resolver o problema que temos no nosso país que é a falta de quadros para as empresas.

9. Globalmente, como avalia o desempenho dos estagiários de CET?

Eu diria de média-alta! Eu já tenho 58 anos e por isso já trabalho na indústria desde 1978, por isso há 30 anos e, de facto, na gestão de recursos, desde muito cedo fui colocado em funções de direcção de recursos humanos. Eu defendo que qualquer colaborador tem de ser formado; isto é, eu diria que o sucesso ou o insucesso na forma de prestação de muitos colaboradores depende de quem coordena; ou seja, é preciso identificar as lacunas dos colaboradores e dar-lhes formação nas áreas em que eles necessitam. O que eu posso dizer é que, de facto, os jovens oriundos das escolas tecnológicas não só procuram a sua autonomia, o mercado de trabalho como o seu objectivo de curto prazo, como também na maior parte dos casos, talvez porque tenham objectivos mais imediatos, eles de facto têm um desempenho muito superior ao desempenho daqueles jovens que mesmo a nível do ensino superior, que têm uma formação teórica muito boa, até muito generalista, mas a um nível diferente, muito pouco prática e com muitas dificuldades de se integrarem na empresa, porque uns entram por baixo, outros querem entrar por cima!

10. Face à sua experiência, que sugestões propunha para melhorar esta oferta formativa?

Acima de tudo, eu penso que as escolas tecnológicas têm que criar uma relação muito forte com o tecido empresarial. Aliás, o sucesso da FORINO foi construído porque teve a lucidez ou teve, de facto, essa visão! Aliás, ela foi criada a partir da procura, foi criada a partir, digamos, do tecido empresarial para servir o tecido empresarial; logo os conteúdos, o tipo de formação, a formação prática ... Posso-lhe dizer que a FORINO, desde muito cedo, construiu para a formação em telecomunicações um laboratório de telecomunicações; hoje tem equipamentos que muitas outras escolas, mesmo ao nível superior, não têm; isto porque se falamos, por

exemplo, em telecomunicações, temos que falar de comutação telefónica e, de facto, este tema “comutação telefónica” é um tema que só é falado naquelas escolas de formação que estão próximas das empresas e das necessidades; se calhar outros preocupar-se-ão mais com as tecnologias e com as aplicações da tecnologia, mas esquecem-se de se preocupar com aquilo que é a base, ou seja, infra-estruturas. Acho que, de facto, as escolas e as instituições têm que se desenvolver e fortalecer a sua relação com o tecido empresarial, têm que perceber que, efectivamente, para dar formação tecnológica têm que ter uma formação prática muito forte e pouco mais. Penso que as escolas tecnológicas precisarão de confiança, precisarão que o Governo entenda melhor o seu papel, porque enquanto entendeu isso, as coisas correram muito bem e as escolas debitavam técnicos que entravam no mundo do trabalho e empregavam-se. Aliás, os níveis de empregabilidade das escolas tecnológicas demonstram perfeitamente que afinal elas servem para alguma coisa: estão a formar jovens para as empresas. Talvez devêssemos comparar esses níveis de empregabilidade com os níveis de empregabilidade noutras áreas, mesmo em termos do ensino médio e superior; perceberá que temos um índice de empregabilidade de 90% numa escola tecnológica e se é isso que as empresas precisam...

11. Recomendaria a frequência de CET a um colaborador desta empresa? Porquê?

Recomendaria! A New Vision é uma empresa em que se vive tecnologia, é uma empresa muito tecnológica! Mesmo aquelas pessoas que não têm formação intermédia, hoje já são técnicos de electrónica, de telecomunicações, de redes, porque vivendo nesta envolvente tecnológica rapidamente...mas não tenho dúvidas de que aconselharia, recomendaria e recomendo a muitos jovens; aliás tive filhos de alguns amigos que realmente entraram para a faculdade, que não tiveram sucesso, não conseguiram integrar-se no ensino universitário, a quem recomendei. Disse-lhes que achava que a alternativa era um curso tecnológico e indiquei-lhes por acaso a escola e a verdade é que hoje estão radiantes; hoje estão felizes porque, de facto, conseguiram empregar os filhos e os filhos têm a sua vida, são autónomos, têm a sua vida familiar também e são técnicos intermédios.

12. No futuro, a sua empresa/organização está disponível para receber mais estagiários de CET? Porquê?

Nós estamos à espera! Nós somos muito exigentes e por isso, apesar de tudo, identificamos na FORINO a nossa melhor fonte para os nossos técnicos.

Em termos de questões chegámos ao fim. Há algum aspecto que não tivéssemos focado e que gostasse de referir relativamente à temática que tivemos a abordar?

O que eu estranho é que, de facto, os Governos e os nossos responsáveis tenham algumas dificuldades em perceber as escolas tecnológicas como uma forma de resolver, efectivamente, a formação dos nossos jovens. De facto, não há dúvida que se conseguirmos que os jovens que têm potencial, que têm condições, que querem tirar um curso superior, tudo bem, eu acho que nós os devemos estimular, até porque a formação não tem limites; isto é, as pessoas devem estudar, devem aprender e a formação é um bem. Agora, a verdade é que nós estamos confrontados com uma sociedade em que uma grande percentagem dos nossos jovens não completam o 12.º ano, ficam com o 10.º / 11.º ano e perdem-se! Eu acho que o Governo devia criar estímulos para encaminhar esses jovens para as escolas tecnológicas. Fazia um bem à sociedade, fazia um bem à economia, porque ajudaria também as empresas a preencherem algumas das suas necessidades que não conseguem preencher de outra forma. A verdade é que a formação que se consegue através das escolas secundárias por via profissionalizante que dá equivalência ao nível 3, na minha opinião... Como não conseguimos arranjar técnicos de nível 4, como de facto a FORINO não nos consegue disponibilizar técnicos de nível 4 em número suficiente, nós agora estamos a receber estagiários de escolas secundárias; temos aqui neste momento dois estagiários da Escola Secundária de Mafra e outros 2 da Afonso Domingues. Do contacto que tenho tido com esses jovens, identifico desde logo uma diferença entre um jovem que segue a carreira profissionalizante com um outro jovem que segue a carreira... não sei como se diz... mas aqueles que saem com o nível 3 e nós temos aqui alguns estagiários do nível 3, o que nós sentimos é que, efectivamente, eles têm uma formação de base em termos das electrónicas, das tecnologias de base, mas precisarão de complementar essa formação com uma formação mais de âmbito superior, de nível superior, mas penso que para isso mais seis meses, mais um semestre ou dois semestres, como é o caso das escolas tecnológicas, é mais que suficiente; é quanto basta para que esses jovens possam ser úteis à sociedade, possam ser empregados, não lhes tirando a possibilidade de continuarem os seus estudos. A pelo menos dois dos jovens que já entraram há mais tempo, já lhes dei a indicação da FORINO, já foram à FORINO e já se comprometeram, digamos assim, que iriam continuar, que iriam fazer o nível 4, porque muitos deles têm a expectativa de dar um salto para o ensino superior, mas pensarão assim: “Agora, vou fazer o nível 4 que me vai dar a possibilidade também de acesso ao nível superior”, o que é legítimo! Mas, todos eles me dizem: “queríamos fazer o nível 4, mas não queremos deixar a empresa”; isto é, esperam que nós fiquemos com eles e vão querer fazer o nível 4 em regime nocturno e, provavelmente, continuar os seus estudos em regime nocturno. Mas, esses são o tipo de jovens que, de facto, as empresas precisam porque são aqueles jovens que amadureceram muito cedo e vão amadurecer mais cedo ainda, porque vão dispor de ferramentas, vão dispor de uma autonomia que se calhar um jovem que segue uma outra via e que mesmo que queira trabalhar não tem bases, não tem nada que o diferencie perante outros colegas nas empresas. O que vai acontecer é que, em

muitos casos, não consegue e fica perdido e muitos desses jovens voltam atrás para seguir a via tecnológica.

Muito obrigado!

PT Comunicações

Entrevista com o responsável da empresa

Leiria

- 1. O aspecto mais valorado pelos diplomados dos CET é a actualização e aquisição de novos conhecimentos. Face à sua experiência, como avalia os conhecimentos demonstrados pelos estagiários de CET na área de especialização do curso?**

Digamos que os recebi logo numa primeira fase. Os técnicos estagiários foram distribuídos na minha área tecnológica e na área de transmissão de dados. Foram integrados num serviço novo que a PT lançou no início do ano de 2008. Felizmente para a PT e penso que para o país, com muito sucesso; Foi o caso do "IPTV" onde esses três colaboradores foram integrados na área de instalação e manutenção, receberam a proposta de integração neste serviço; foram excelentes, todos.

Notou-se que havia níveis diferentes de conhecimento e até na constituição da própria personalidade de todos eles. Portanto, digamos que um deles, um pouco menos experiente, em relação aos colegas, revelava ainda alguma fragilidade, mas foi uma pessoa sempre humilde a acatar as ordens, a perceber e a cumprir todos os processos técnicos. Todos evoluíram muito ao longo deste tempo que estiveram connosco e, portanto, chegaram ao fim desta fase do estágio numa boa posição, quer a nível do desempenho, quer a integração dentro do próprio grupo de trabalho. Mas houve necessidade de tomar opções e como isto é um programa a nível nacional, infelizmente para eles, e para mim particularmente, não puderam ficar todos na segunda fase, digamos já com um contrato.

A evolução deles foi espectacular e foram pessoas sempre cumpridoras; houve dias, como em tudo na vida, em que as coisas correram menos bem, souberam superar as dificuldades e para mim, pessoalmente, foi uma experiência enriquecedora porque também eles me transmitiram vários conhecimentos, nomeadamente na área da informática; são pessoas com um à-vontade extraordinário. E às vezes coisas que eu, porque fui apreendendo ao longo da vida profissional uma vez que sou de outra geração, sou de electromecânica, tinha algumas dificuldades, aprendi, digamos à minha maneira, e eles de uma forma simples ensinavam outros processos e foi excelente!

- 2. Um outro aspecto bastante valorizado pelos diplomados foi o desenvolvimento de novas competências. Como avalia as aptidões evidenciadas pelos estagiários de**

CET, ao nível do saber-fazer, da capacidade para resolver problemas e conceber soluções?

Todos eles tinham essa característica, mais acentuada, essencialmente, num deles. Este elemento tem uma personalidade forte, é uma pessoa com boa capacidade de decisão, muito boa mesmo, e é um elemento que não se coíbe de meter as “mãos na massa”; e quem trabalha nesta componente técnica sabe que nem sempre é possível trabalhar em ambientes mais cuidados, não quer dizer que os outros também não tenham, mas ele é uma pessoa decididamente um bocadinho superior aos outros.

3. E ao nível das competências relacionadas com a autonomia e capacidade de supervisão?

Têm. Aliás, a empresa entregou uma viatura a cada uma destas pessoas e foram considerados trabalhadores em igualdade de circunstâncias com todos os restantes com vínculo efectivo à empresa - eles só não trabalhavam em situações impeditivas do ponto de vista da segurança de pessoas e bens, da própria lei, que assim o exige, e da organização da empresa - mas todas as outras actividades laborais, eles cumpriam de igual modo como os outros trabalhadores, sem qualquer problema.

4. No inquérito realizado, a generalidade dos diplomados de CET, independentemente de exercerem ou não uma actividade profissional, consideram que estes cursos correspondem às necessidades do mercado de trabalho. Em sua opinião e face à sua experiência, em que medida é que a formação proporcionada pelos CET se ajusta às necessidades das empresas/instituições?

Ajusta-se na perfeição, dado que temos prestadores de serviços externos, portanto, temos muito trabalho de “outsourcing”, e no conjunto de prestadores, felizmente e talvez não seja por acaso que os melhores desempenhos, a este nível, também são aqui na nossa zona centro, principalmente na zona de Leiria, o que quer dizer que também há um grau de exigência maior da parte dos clientes. Por isso, temos que ter as pessoas mais treinadas, mais preparadas, mais autónomas, pelo que já os indiquei alguns dos nossos prestadores externos, porque são pessoas que têm as características que nós já conhecemos - nós PT - a quem nós confiámos um conjunto de tarefas e situações, nomeadamente acessos a edifícios sem qualquer problema; esta componente é importantíssima porque estão a trabalhar num mercado muito sensível, é preciso as pessoas terem responsabilidade naquilo que fazem. Como revelaram essas características, são pessoas que eu propus aos prestadores e que gostaria de ver nos seus quadros - uma vez que não foi possível ficarem connosco – porque também aí são uma

“mais-valia”, resumindo, os prestadores aumentam a qualidade dos serviços, com estes colaboradores.

5. Um outro aspecto destacado pelos diplomados no inquérito é o facto da realização de um CET preparar para o desempenho de uma profissão. Face à sua experiência, quais são os aspectos desta formação que considera serem mais relevantes para o desempenho de uma profissão qualificada?

Acho que, nesta fase, eles tinham já um conjunto de conhecimentos, mais teóricos, nalguns aspectos também tinham conhecimentos práticos precisos, superiores até aos próprios colegas, porque é uma geração com maior apetência para as novas tecnologias e vinham muito bem informados acerca de quais eram os produtos que nós tínhamos, até a nível comercial, o que é interessante. Portanto, estão muito à-vontade, até do ponto de vista do diálogo com o cliente: discutir determinados aspectos, propor soluções; nesse aspecto, após conhecerem a empresa, ficaram ainda melhor preparados, dado que a PT tem regras muito precisas, porque sendo uma empresa líder (sem falsas modéstias, considero que é uma empresa modelo a nível nacional, quer do ponto de vista técnico, quer em muitos outros aspectos, até ao nível da própria gestão dos recursos humanos) acho que aí os estagiários se aperceberam desse outro lado da organização da empresa.

Considero que eles estão mais preparados para - pese embora o facto de hoje o mercado estar um pouco retraído face à situação que se vive a nível internacional - poderem exercer uma profissão liberal, em que podem não querer ir para uma empresa, mas têm um conjunto de ferramentas que lhe permite exercer como trabalhadores independentes nestas áreas, quer na parte de instalação, quer manutenção, quer até na consultadoria, porque têm o tal conjunto de conhecimentos que, às vezes, quando o cliente tem dúvidas, eles estão aptos a aconselhar.

6. Na sua empresa/instituição, há colaboradores com Curso de Especialização Tecnológica? Foram admitidos após o estágio ou já trabalhavam antes na empresa/instituição?

Sim. Fizeram estágio e ficaram com um contrato a termo certo em que têm os direitos e deveres comuns aos restantes colaboradores da empresa. Para todos os efeitos, durante este período de tempo estão no quadro, são iguais a todos os outros.

7. Em sua opinião, pode-se considerar que estes cursos constituem uma alternativa válida para os jovens, relativamente ao prosseguimento de estudos superiores? Porquê?

Sem dúvida. Pegando um pouco no sistema de ensino que havia há décadas - que eram os cursos técnico-comerciais, em que as pessoas, no fundo, nos últimos anos do ensino secundário aprendiam uma profissão - isso caiu um pouco em desuso e massificou-se aquela ideia em que todos se tinham que licenciar como engenheiros ou doutores e ficamos aqui com um hiato; ou eram licenciados/doutores ou então eram indiferenciados, ou seja, não havia especialização. E hoje talvez o país esteja a pagar um pouco por isso. Pegando nesta vossa experiência e nestas pessoas, acho que é a prova de que estes cursos, além de importantes, são necessários, porque estão a preencher uma lacuna; por acaso agora estamos a falar na situação da área das telecomunicações, mas transpondo isto para outras áreas, acho que são iniciativas excelentes. É também por aqui que temos que ir.

8. Face à realidade sócio-educativa portuguesa e ao facto de existirem muitos portugueses no mercado de trabalho com um nível de escolaridade intermédio (ensino secundário completo ou incompleto), em que medida considera que os CET podem ser um meio adequado para que estas pessoas regressem ao sistema de ensino e formação e actualizem e obtenham novos conhecimentos?

Penso que a prova tem a ver com os cursos que surgiram agora: o reconhecimento e validação de novas competências – o sucesso que foi, tanto a nível do 9.º ano, como do 12.º ano. A grande maioria das pessoas, ao contrário daquilo que às vezes se pensa, estão a ávidas de adquirir novos conhecimentos e de se valorizarem, até socialmente; o país não vive só de coisas materiais, também vive um pouco daquele “toque”, de um estímulo. Eu acho que é importante ir buscar essas pessoas outra vez para formação e para coisas concretas em que as pessoas, no fundo, vejam a pequena luz ao fundo do túnel e digam: “não era bem isto que eu, teoricamente, esperava mas tenho esperança, estou a aprender uma profissão que é uma ferramenta que terei para a vida”. É importante voltar a trazer esse conjunto de portugueses, à escola.

Nós tivemos aqui um hiato em que as pessoas ficaram perdidas, não evoluíram para o ensino superior e hoje andam um pouco à deriva, ainda sem saberem bem para onde hão-de ir, em termos profissionais.

9. Globalmente, como avalia o desempenho dos estagiários de CET?

Imitando um pouco o Professor Marcelo, numa escala de 0 a 20, eu acho claramente que as pessoas tiveram acima do 16/17, digamos até que a um deles daria 18.

10. Face à sua experiência, que sugestões propunha para melhorar esta oferta formativa?

Em todo este processo, deviam existir, periodicamente, pequenas reuniões entre o CET e a empresa receptora dos estagiários. Trocamos ideias, afinar determinados processos para as pessoas exporem quais eram as dificuldades que poderiam ter naquele momento e, no fundo, centrarmo-nos no essencial para haver aqui uma baliza, em que as pessoas sabiam...eles sentirem que no fundo: “ok, tenho aqui a baliza técnica e o lado teórico em que sabemos que temos que caminhar por ali”. Era importante fazer estas tais reuniões de balanço.

11. Recomendaria a frequência de CET a um colaborador desta instituição? Porquê?

Sem dúvida!

Eu acho que é assim: no mundo de hoje, as pessoas têm que estar cada vez mais..., não é só a questão de estarem preparadas, é de estarem constantemente actualizadas. E hoje as tecnologias evoluem a um ritmo tal que as pessoas não conseguem, muitas vezes, aperceber-se do quanto estão desactualizadas e, às vezes, até no espaço de um ano, isto para dar uma baliza do tempo. Para dar o exemplo da tecnologia do “IPTV”, nós começámos há pouco mais de um ano com as “coisas”, a perceber por onde vamos, a descobrir caminhos e ao fim deste ano já estamos numa nova tecnologia; no fim-de-semana passado lançou-se a fibra óptica e “é um mundo novo que vem por aí”, quer dizer, um conjunto de equipamentos já estão a ficar fora de circuito, vão entrar novas “coisas”, portanto, isto é constante. Depois, uma das coisas que noto: devíamos ter formação contínua até a outros níveis, como por exemplo, o inglês, que é uma ferramenta de trabalho necessária; as pessoas muitas vezes estão na aplicação informática ou a ler um manual de instruções, que não vem traduzido na língua materna e ficam por ali. Perde-se imenso tempo, muito esforço, às vezes em coisas simples, em que basta saber interpretar uma frase, um parágrafo e a produtividade seria outra. Portanto, acho que são essas coisas em que tem que haver esta ligação também: o Instituto “pegar” nas pessoas, mesmo que já tenham 20 ou 30 anos de empresa, e convidá-las para este tipo de formações. Acho que era importante!

12. No futuro, a PT está disponível para receber mais estagiários de CET? Porquê?

Sem dúvida! Aliás, é ponto de honra do nosso Presidente e de toda a administração. Foi uma experiência ótima que é para continuar e a tendência, até por uma questão também de obrigação social da própria empresa, é, neste momento, para além de manter os postos de trabalho, aumentar também o número de novos estagiários para, no fundo, também dar uma esperança e um sinal ao próprio país. O objectivo da empresa é ter os melhores técnicos; e

quanto mais e melhores candidatos houver, mais campo de recrutamento tem. E, portanto, para termos os melhores de entre os melhores, quantos mais entrarem, mais hipótese temos de escolher.

Em termos de questões chegámos ao fim. Há algum aspecto que não tivéssemos focado e que gostasse de referir relativamente à temática que tivemos a abordar?

Só para finalizar, quem sabe se até eu, um dia, apesar de já não ser propriamente um jovem, mas ainda me considerar à altura de aceitar novos desafios, voltar aqui ao vosso Instituto. Eu e outros colegas meus. Para nós foi muito gratificante termos a trabalhar ao nosso lado pessoas desta faixa etária. Também foi uma lufada de ar fresco, porque estávamos a ficar “cinzentões”, casmurros, já no Outono da carreira profissional e esta gente veio espicaçar, veio trazer também esse “sangue novo” que é preciso, que é importante e que, de certa forma, nos incentiva a voltar aqui a este “seu mundo”.

Muito obrigado!

Tecnologias Imaginadas – Novas Tecnologias e Informática, Lda.

Entrevista com o responsável da empresa

Almada

- 1. O aspecto mais valorado pelos diplomados dos CET é a actualização e aquisição de novos conhecimentos. Face à sua experiência, como avalia os conhecimentos demonstrados pelos estagiários de CET na área de especialização do curso?**

Sim, tive mais experiência, nomeadamente com os CET de Telecomunicações e Redes, de Sistemas de Informação e Desenvolvimento de Software e Administração de Sistemas. Portanto, muito na área de tecnologias de informação; não tenho experiência se calhar noutras áreas; muita da minha experiência tem a ver com as TIC – Tecnologias de Informação e Comunicações. E, curiosamente, noto que ao nível da FORINO houve uma evolução grande, ou seja, conseguiu-se fazer uma evolução do ponto de vista da actualização dos currículos, que foi reflectida depois na actividade e enriquecimento dos alunos. Penso e continuo a pensar que, como actualização de conhecimentos, é-lhes benéfico e que eles trazem conhecimentos de base bastante razoáveis.

- 2. Um outro aspecto bastante valorizado pelos diplomados foi o desenvolvimento de novas competências. Como avalia as aptidões evidenciadas pelos estagiários de CET, ao nível do saber-fazer, da capacidade para resolver problemas e conceber soluções?**

Acho que eles adquirem grande parte dessa capacidade durante o estágio. O estágio é realmente, em grande parte, a componente de formação que lhes contribui para esse saber-fazer e para o saber-estar, acima de tudo.

- 3. E ao nível das competências relacionadas com a autonomia e capacidade de supervisão?**

Difere de curso para curso. Mesmo no mesmo Instituto, nota-se que existe muita autonomia nalguns cursos, em que lhes é transmitida essa capacidade; noutros nota-se talvez menor autonomia. Portanto, eu aí não posso dar uma resposta linear, porque conforme o curso, em que a gente teve a experiência, tivemos diferentes níveis de autonomia por parte dos formandos. Nalguns era muito fomentado e noutros talvez não tanto. Mas também a própria formação não leva a tanta autonomia.

- 4. No inquérito realizado, a generalidade dos diplomados de CET, independentemente de exercerem ou não uma actividade profissional, consideram que estes cursos correspondem às necessidades do mercado de trabalho. Em sua opinião e face à sua experiência, em que medida é que a formação proporcionada pelos CET se ajusta às necessidades das empresas/instituições?**

É assim, no caso concreto das Tecnologias Imaginadas, tem-se adaptado bem. Também temos uma ligação muito estreita com a Escola; existem várias pessoas daqui que dão lá formação e que, de alguma forma, também têm contribuído para haver uma actualização dos curricula em função das necessidades das empresas. Essa ligação ao mundo empresarial, acho que é uma situação em que as escolas que dão e fazem CET não podem perder nunca, porque se não ficam desvinculadas de uma realidade; só é possível conhecer essa realidade se efectivamente houver uma ligação muito forte com o mundo empresarial, que tem o contacto com as empresas, que tem o contacto com a tecnologia, que gasta dinheiro e investe em actualização de conhecimentos, de modo a estar a par das últimas coisas. Então quando estamos a falar de tecnologias de informação e comunicação, essa necessidade é muito grande e a ligação ao mundo das empresas é fundamental.

Portanto, tendo em conta esse factor, não há duvida que, na minha opinião, eles têm essa ligação na FORINO, nomeadamente com 2 ou 3 cursos que têm sido muito proveitosos e os alunos têm tido, realmente, um conhecimento que se adapta ao mercado de trabalho e às suas necessidades; normalmente correspondem às necessidades do mercado de trabalho.

- 5. Um outro aspecto destacado pelos diplomados no inquérito é o facto da realização de um CET preparar para o desempenho de uma profissão. Face à sua experiência, quais são os aspectos desta formação que considera serem mais relevantes para o desempenho de uma profissão qualificada?**

Eu diria que são cursos de boa produtividade, porque realmente eles vêm com um conhecimento bastante razoável e com uma aplicabilidade, após o estágio, quase imediata.

- 6. Na sua empresa/instituição, há colaboradores com Curso de Especialização Tecnológica?**

Posso-lhe dizer que são 90%.

Talvez esteja a exagerar nos 90%, mas não há-de estar muito longe! Nós temos 6 licenciados, o resto são CET.

Foram admitidos após o estágio ou já trabalhavam antes na empresa/instituição?

Não! No nosso caso entraram todos após o estágio.

7. Em sua opinião, pode-se considerar que estes cursos constituem uma alternativa válida para os jovens, relativamente ao prosseguimento de estudos superiores? Porquê?

Eu acho que é uma alternativa muito válida mesmo. Acho que um dos grandes problemas que nós temos tido, até pela experiência que eu tenho com o mercado de trabalho europeu, acho que em Portugal, talvez como noutros países do sul da Europa, temos um período de estudos muito mais longo do que outros europeus, o que nos prejudica. E penso que os CET são uma situação de resolução, em que o aluno fica com uma qualificação válida, em minha opinião, e que, de alguma forma, o ajuda a mais rapidamente, até por várias questões da sua vida, a ser inserido na vida profissional.

Portanto, não só penso que é válido como acho que é fundamental para o país que os CET sejam fomentados e bem orientados, e que tenham uma ligação forte com o mundo empresarial, porque, como eu costumo dizer, não podemos ter só licenciados e dirigentes de quadros superiores num país para que este avance; o país realmente necessita de quadros intermédios, qualificados e especializados em áreas muito específicas. Portanto, não tenho a mínima dúvida que são mesmo muito válidos e que são uma alternativa que, se fosse talvez mais bem divulgada junto dos alunos no ensino secundário, teria até mais impacto do que o que tem actualmente.

8. Face à realidade sócio-educativa portuguesa e ao facto de existirem muitos portugueses no mercado de trabalho com um nível de escolaridade intermédio (ensino secundário completo ou incompleto), em que medida considera que os CET podem ser um meio adequado para que estas pessoas regressem ao sistema de ensino e formação e actualizem e obtenham novos conhecimentos?

Sim, sim, porque acima de tudo é um ensino que eu diria produtivo, que perde menos tempo na aprendizagem do “porquê” e mais no “como fazer” e então, a meu ver, é altamente produtivo. É, no fundo, fazer aquilo que também já fazem os outros, quer dizer, isto fez-se em todos os países civilizados, inclusive nos Estados Unidos e no Norte e Centro da Europa e penso que nós tivemos sempre uma barreira muito grande, em que havia ensino secundário e automaticamente, ou se acabava aí os estudos ou então tínhamos que ir para uma licenciatura; não havia espaço para um mercado intermédio que, a meu ver, é o maior mercado de todos; o mercado intermédio, aliás, é o sítio onde há maior receptividade por parte do mercado de

trabalho para receber as pessoas, curiosamente. Essa é a minha opinião! Aliás, esta opinião eu posso vinculá-la a outras empresas, porque nós nas associações empresarias e em várias situações em que nos encontramos, partilhamos experiências relativamente aos estagiários; eu conheço muitas outras empresas que receberam estagiários da FORINO e a taxa de empregabilidade de um estagiário vindo de um CET anda numa ordem que se aproxima quase dos 100%. É muito evidente isto!

9. Globalmente, como avalia o desempenho dos estagiários de CET?

Eu diria que, geralmente, eu avalio com um desempenho próximo do excelente. Tenho experiência, mais uma vez repito, com cursos de tecnologias de informação e comunicação e também tenho com um de organização industrial; mas na área mais relacionada com “driver” do nosso negócio, eu diria que o desempenho deles pode ali roçar o excelente. Tenho tido uma muito boa experiência. Também o facto de ter uma ligação muito boa à Escola permite que a gente também tenha acesso às pessoas com o perfil mais adequado à nossa empresa. Não é só as escolas chegarem-se às empresas, mas as empresas chegarem-se junto da escola exactamente para criarem ligações; se os estagiários que vêm para a empresa se identificam com a filosofia, com a missão e com os valores que a empresa tem, todos eles, eventualmente, ficam mais bem adaptados, e sendo bem inseridos também aumentamos a possibilidades de empregabilidade. Portanto, eu diria que se eu tivesse que classificar o desempenho, fazendo uma análise mais qualitativa do que quantitativa, diria que se aproxima do excelente.

10. Face à sua experiência, que sugestões propunha para melhorar esta oferta formativa?

Eu volto aqui a repetir uma que já disse aqui hoje que é: acho que deviam ser mais bem divulgados junto dos alunos do secundário, porque, na minha opinião, é uma via de formação muito boa e necessária para o país, não há dúvida nenhuma! Por outro lado, em termos de melhorar a própria oferta formativa, eu diria que não devíamos cometer aquilo que se cometeu no ensino superior; eu tive ligado às associações académicas aí há uns 15 anos, numa altura em que havia ofertas para tudo em mais alguma coisa, inclusive para aquilo que não servia para o país; ofereciam-se cursos que se sabia que a empregabilidade era nula; acho que isso, à partida, é enganar as pessoas; portanto não se deve fazer isso. É obrigação das entidades governativas e das entidades que gerem a educação terem o cuidado de não oferecerem aos alunos cursos ou acções formativas que efectivamente não são adequadas e que não se enquadram com as necessidades do país; eu estar a estudar e a gastar imenso dinheiro dos meus pais ou de quem quer que seja, durante 3 ou 5 anos, para que depois efectivamente eu seja mais um desempregado com um diploma, isso não serve! Portanto, efectivamente eu acho que os CET, com a tal ligação ao mundo empresarial, têm que ter a capacidade de oferecerem

cursos que sejam efectivamente necessários e não quantidade, qualidade! Na minha opinião, não estou nada, nada, a favor da quantidade de cursos.

11. Recomendaria a frequência de CET a um colaborador desta instituição? Porquê?

Recomendaria! Não tenho dúvida de que recomendaria! Aliás, tenho recomendado inclusive a familiares, que muitas vezes estão na dúvida e vêm falar comigo: “o que é que tu farias?”, “para que curso é que tu ias?”; até já houve um familiar meu que efectivamente estava na dúvida, até já tinha entrado para o ensino superior, aqui para o Instituto Superior Técnico, mas não estava muito motivado e eu, o que lhe disse, foi: “olha vai tirar um CET e efectivamente se, no futuro, quiseres continuar até a estudar, podes continuar à-vontade, mas na minha opinião era isso que devias fazer” e hoje é uma pessoa satisfeita e realizada profissionalmente.

12. No futuro, a Tecnologias Imaginadas está disponível para receber mais estagiários de CET? Porquê?

Estamos, estamos, sem dúvida!

Em termos de questões chegámos ao fim. Há algum aspecto que não tivéssemos focado e que gostasse de referir relativamente à temática que tivemos a abordar?

Não! Efectivamente eu reitero a minha convicção de que é uma boa via de formação. Mais uma vez, acho que deve ser mais bem divulgada junto dos alunos do ensino secundário como uma via alternativa para a sua vida. Acho que também as próprias empresas deviam estar mais bem informadas sobre esta formação: muitas vezes também há esse problema. As empresas têm deficit de informação em relação à existência destes cursos e isso pode, de alguma forma, prejudicar até uma saída que efectivamente poderia existir; se os cursos não forem bem divulgados junto do mercado de trabalho, muitas vezes as empresas podem não estar receptivas para uma coisa que até precisam!

Muito obrigado!