

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
**COIMBRA**

Maria Armanda da Fonseca Gonçalves Pires

**CURSOS E PERCURSOS DO ENSINO PROFISSIONAL:  
SUCESSO NO PROCESSO FORMATIVO E  
EMPREGABILIDADE**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Dissertação no âmbito do Mestrado em Administração Educacional orientada  
pelo Professor Doutor Carlos Francisco de Sousa Reis e apresentada à  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de  
Coimbra

Setembro de 2020

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Título da Dissertação: *Cursos e Percursos no Ensino Profissional:*

*Sucesso no Processo Formativo e Empregabilidade*

Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Mestre em Administração Educacional.

Autora: Maria Armanda da Fonseca Gonçalves Pires

Orientador: Professor Doutor Carlos Francisco de Sousa Reis

Coimbra, setembro de 2020.

*“... Quando o desafio é complexo e o destino partilhado, é mais provável que o esforço coletivo se sobreponha ao individual.*

*O ‘nosso’ trabalho passa a ser mais importante do que o ‘meu’ trabalho.”*

*Cunha, Rego e Cunha (2007)*

*Por este espírito de luta, do querer saber mais e melhor, dos princípios que me soube inculcar, do ser, saber, responsabilidade, trabalho e valores, dedico esta tese ao meu querido pai.*

*... aos meus filhos, Patrícia e Ricardo, ao meu marido, Miguel,  
e às estrelas que nos acompanham!...*

## Agradecimentos

Apesar de todos os contratemplos, mais uma etapa concluída pelo gosto de aprender e de querer investir na minha formação.

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Reis, grata pelo seu incentivo, apoio, transmissão de conhecimento e, acima de tudo, pela serenidade que sempre me soube transmitir e, assim, me ter proporcionado o chegar ao fim deste percurso. O meu sincero agradecimento.

Aos Drs. António Ruão, Pedro Castro, Fátima Neves e Anabela Mano por me facilitarem o acesso aos elementos de investigação, contribuindo para o enriquecimento da mesma.

À Dra. Cristina Vieira, pela forma amiga, generosa e preocupada com uma questão muito pessoal, pelo auxílio prestado na parte final na minha tese. Jamais a esquecerei.

A todos os alunos, pela generosidade de responderem ao inquérito e, assim, contribuírem para o enriquecimento e veracidade da minha investigação.

À minha querida colega Lúcia, uma amizade que fica para a vida, pela amizade, disponibilidade e motivação que sempre me soube transmitir.

Por fim, aos pilares da minha vida, os meus filhos e o meu marido, porque sem eles nada faria sentido, por todo o amor, apoio e convívência com mais este projeto de vida.

O meu bem-haja!



## Resumo

Neste trabalho foram estudados os cursos e percursos dos alunos que finalizaram a sua escolaridade no Ensino Secundário Profissional Nível IV, relativamente a diferentes variáveis suscetíveis de fazer diferenciar os seus percursos, como o histórico familiar, o envolvimento e empenho pessoais, a assiduidade, as expectativas e os desideratos da empregabilidade ou prosseguimento de estudos. Iniciamos o trabalho com uma breve resenha histórica do Ensino Profissional e implicações da regulação e políticas públicas na evolução desta via de ensino, bem como a estrutura e funcionamento das escolas e dos cursos profissionais. Para melhor enquadramento do objeto de estudo, descreveu-se a escola onde se desenvolveu o estudo, com ênfase nas suas práticas de fortes ligações ao tecido empresarial local, privilegiando o saber fazer, estar e ser, a cidadania ativa, o respeito pela diferença, o desenvolvimento de competências, a promoção e o sucesso do aluno que enfrenta o dealbar do séc. XXI.

Além do conhecimento “*in loco*” enquanto docente, realizou-se um estudo quantitativo exploratório, utilizando como instrumentos de recolha de dados o inquérito, por questionário, dirigido a alunos finalistas do ano letivo 2018-2019, dos quais obtivemos 41 respondentes, maioritariamente do sexo feminino, e com uma média de idades de 19 anos à data do inquérito, ou seja, tendo finalizado o 12º ano com 18 anos. Os dados foram objeto de análise descritiva e inferencial, indicando os principais resultados que os alunos escolheram um curso profissional por opção a fim de tirarem o 12º ano e, ao mesmo tempo, uma certificação profissional, uma vez que, quando optam por esta via de ensino, o fazem pelas saídas profissionais/empregabilidade, por um ensino mais prático e pela Formação em Contexto de Trabalho. Da referida análise, não se obtiveram relações significativas entre a assiduidade dos alunos e as questões familiares ou económicas. A maioria dos alunos são assíduos, salientando-se, no entanto, que, aqueles que não correspondem neste item, referem sê-lo em virtude do sistema facilitador de compensação de faltas. Por outro lado, verificamos relações significativas em função da entrada no curso pretendido pelo aluno, o empenho e envolvimento destes nas atividades escolares, assiduidade e motivação, bem como nos resultados da empregabilidade/prosseguimento de estudos.

Em nosso entender, o ensino profissional não deve, nem merece, ser rotulado como via para o aluno fraco, pois bons e maus alunos haverá em todas as vias de ensino. Apesar de

todas as limitações, o aluno, quando opta pelo ensino profissional, sabe exatamente aquilo que quer, havendo uma maioria que, ao terminar os seus estágios, consegue de imediato trabalho na área do curso que concluíra ou prossegue estudos, dependendo somente do curso e do percurso que cada aluno faz.

O nosso estudo procurou dar um contributo para o conhecimento sobre a realidade dos cursos e percursos do Ensino Profissional e inserção na vida ativa/prosseguimento de estudos dos alunos que optaram por esta via de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino profissional, desempenho escolar, desigualdades escolares e sociais, sistema modular, projetos.

## Abstract

In this work we studied the courses and pathways of the students who finished their schooling in Vocational Secondary Education Niv. IV, in relation to different variables that could differentiate their pathways, such as family history, personal involvement and commitment, attendance, expectations and desiderata of employability or continuation of studies. We begin the work with a brief historical review of Professional Education and the implications of regulation and public policies in the evolution of this teaching path, as well as the structure and functioning of schools and professional courses. In order to better frame the object of study, the school where the study was developed was described, with emphasis on its practices of strong links to the local business fabric, privileging knowledge, being and doing, active citizenship, respect for difference, development of skills, promotion and success of the student facing the dawn of the 21st century.

In addition to the knowledge "in loco" as a teacher, a quantitative exploratory study was carried out, using as data collection tools the survey, by questionnaire, addressed to final year 2018-2019 pupils, of whom we obtained 41 respondents, mostly female, with an average age of 19 at the time of the survey, that is, having finished the 12th year with 18 years. The data were subject to descriptive and inferential analysis, indicating the main results that the students chose a professional course by choice in order to take the 12th grade and, at the same time, a professional certification, since, when they choose this teaching route, they do so through professional outlets/employability, more practical teaching and Work Context Training. From this analysis, no significant relationship was obtained between the students' attendance and family or economic issues. The majority of students are assiduous, but those who do not correspond in this item are reported to be assiduous due to the facilitating system of compensation for absences. On the other hand, we see significant relationships depending on the student's intended course entry, their commitment and involvement in school activities, attendance and motivation, as well as the results of employability/ pursuit of studies.

In our opinion, professional education should not, nor does it deserve, to be labeled as a path for the weak student, as good and bad students will be in all educational paths. In spite of all the limitations, the student, when choosing professional education, knows exactly what he or she wants, and there is a majority who, when finishing their



internships, immediately obtain work in the area of the course they have completed or are pursuing, depending only on the course and the path each student takes.

Our study has sought to contribute to the knowledge of the reality of the courses and pathways of vocational education and insertion into the active life / pursuit of studies of those students who have opted for this route of teaching.

**Keywords:** Professional education, school performance, school and social inequalities, modular system, projects.

## **Acrónimos**

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CEDEFOP – Centro Europeu de Investigação e Documentação sobre o Ensino e Formação Profissional

CEE – Comunidade Económica Europeia

CP – Cursos Profissionais

CEF – Curso de Educação e Formação

DGE – Direção Geral de Educação

EU – União Europeia

EP – Ensino Profissional

EPNSC – Escola Profissional Nível Secundário em Coimbra

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

LBSE – Lei da Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

PAP – Prova de Aptidão Profissional

POCH – Programa Operacional de Capital Humano

PRODEP – Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal

UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração

RVCC – Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

## Índice de Gráficos e Tabelas

Figura 1 Cronologia das reformas educativas do sistema de educação e formação	22
Figura 2 Evolução da percentagem de alunos no EP	35
Quadro 1 Carga Horária do Curso Banca e Seguros, Profitecla Coimbra	39
Figura 3 Número de alunos matriculados no EP - 2000-1/2016-17	42
Figura 4 Percentagem de alunos por tipo de cursos	43
Figura 5 Alunos matriculados no EP	44
Figura 6 Tipos de família, membros e exemplos	48
Figura 7 Organograma EP Profitecla	53
Figura 8 Dados fornecidos Profitecla, relativa à empregabilidade 2019	56
Figura 9 Número de alunos por turma	67
Figura 10 Distribuição dos respondentes por curso	68
Figura 11 Fontes de informação da Escola	75
Figura 12 Motivos das ausências- regras	77
Tabela 1 Exemplo de um Plano de Estudos de um Cursos Profissional	59
Tabela 2 Grupo de respondentes segundo a idade	71
Tabela 3 Constituição do Agregado Familiar	72
Tabela 4 Reformulação da variável “agregado”	72
Tabela 5 Situação económica do Agregado	73
Tabela 6 Tabela comparativa Habilitações Académicas Pai/Mãe	73
Tabela 7 Como teve conhecimento do EP	74
Tabela 8 Porque optou pelo EP?	76

Tabela 9	Frequência de Problemas reportados pelos alunos	76
Tabela 10	Fatores caracterizadores dos alunos	78
Tabela 11	Consumos de substâncias alteradoras comportamento	78
Tabela 12	“Score” de consumo de substâncias alteradoras do comportamento	78
Tabela 13	Realização curso vs Quem Trabalha	80
Tabela 14	Razões do Trabalho	80
Tabela 15	Importância das competências	81
Tabela 16	Escolheria o mesmo curso?	81
Tabela 17	Variáveis do Estudo	82
Tabela 18	Assiduidade vs Problemas Sociais	85
Tabela 19	Assiduidade vs Existência de Regras Familiares	87
Tabela 20	Assiduidade vs Consumo de Substâncias Alt. Comportamento	87
Tabela 21	Problemas Sociais vs Trabalho	90
Tabela 22	Trabalho vs Empenho	91

## ÍNDICE

Introdução.....	15
Contextualização do Tema e Problema .....	16
Objetivo e Motivo do Estudo .....	17
Metodologia e Sujeitos .....	18
Estrutura da Dissertação .....	18
1. Enquadramento Teórico .....	20
1.1. Ensino Técnico Profissional em Portugal .....	21
1.1.1. Breve resenha Histórica do Ensino Profissional e Políticas Públicas. ....	21
1.1.2. A Reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).....	25
1.1.3. A mudança da viragem do Século .....	29
1.2. Escolas Profissionais .....	33
1.2.1. Estrutura e Organização do Ensino Profissional .....	36
1.3. Ensino Profissional de nível secundário (Niv. IV) e evolução da procura.....	41
1.4. O Aluno do Ensino Profissional .....	44
1.5. Agregado Familiar – Sucesso e Insucesso escolar .....	46
2. Caso de Estudo da Escola Profissional: Uma Escola Profissional de Nível Secundário em Coimbra .....	50
2.1. Caracterização da Escola Profissional Profitecla .....	51
2.2. Estrutura Organizativa da Escola .....	53
2.3. Missão, Visão e Valores .....	54
2.4. Cursos lecionados .....	56
2.5. Projeto Educativo e Modalidades Formativas – O Aluno 21 .....	57
2.6. Organização Curricular dos Cursos.....	58

3. Questões da Investigação e Modelos de Análise no Estudo Exploratório de “Cursos e Percursos” do Ensino Profissional.....	61
3.1. Contextos.....	62
3.2. Objetivos.....	63
3.3. Problemas .....	64
3.4. Hipóteses da Investigação .....	64
3.5. Metodologia da Investigação do Estudo Empírico.....	66
3.5.1. Metodologia .....	66
3.5.2. Amostragem e Sujeitos.....	66
3.5.3. Os Instrumentos.....	67
4. Apresentação e Análise de resultados .....	70
4.1. Análise descritiva .....	71
4.1.1. Sexo e Idade dos respondentes.....	71
4.1.2. Agregados Familiares e Situação Económica .....	72
4.1.3. Habilitação dos Pais e Influências no EP .....	73
4.1.4. Conhecimento do EP e Escola .....	74
4.1.5. Escolha do EP.....	75
4.1.6. Problemas Sociais de Alunos .....	76
4.1.7. Assiduidade e Empenho .....	77
4.1.8. Curso Pretendido - satisfação .....	79
4.1.9. Realização com o curso obtido.....	79
4.1.10. Razões da Empregabilidade .....	80
4.1.11. Importância das competências e confirmação do curso .....	81
4.2. Análise Inferencial - Teste das Hipóteses da investigação.....	82
4.2.1. Teste das Hipóteses .....	82
4.2.2. Assiduidade vs. Sexo.....	84
4.2.3. Assiduidade vs Agregado Familiar e Sit. Emprego do Agreg. Familiar.....	84

4.2.4. Assiduidade vs. Habilitações Pais.....	84
4.2.5. Assiduidade vs. familiares ou Irmãos no EP.....	84
4.2.6. Assiduidade vs. Problemas Sociais.....	85
4.2.7. Assiduidade vs. Regras Familiares.....	86
4.2.8. Assiduidade vs. Consumos.....	87
4.2.9. Assiduidade vs. Situação deslocado.....	88
4.2.10. Assiduidade vs. Empenho vs. Empregabilidade.....	88
4.2.11. Situação de Emprego ou Prosseguimento Estudos vs Sexo.....	88
4.2.12. Sit. Emprego ou Prosseguimento Estudos vs. Satisfação curso obtido.....	88
4.2.13. Situação Emprego ou Prosseguimento Estudos vs. Assiduidade.....	89
4.2.14. Situação Emprego ou Prosseguimento Estudos vs. Problemas Sociais.....	89
4.2.15. Situação Emprego ou Prosseguimento Estudos vs. Empenho.....	90
Considerações Finais.....	92
Limitações.....	93
Principais Resultados.....	93
Sugestões Futuras.....	97
Referências Bibliográficas.....	99
Legislação consultada.....	104
Anexos.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Questionário Tese.....	106

## **INTRODUÇÃO**

---



## Contextualização do Tema e Problema

Em contraposição da Primeira República centrada num modelo de instrução orientado para a formação do cidadão, capaz de intervenção social e política, o Estado Novo tenderá, claramente, à formação dos chamados “homens de ofício”. Nos anos 30 do século XX, o Portugal atrasado, rural, dependente, periférico requeria uma transformação para corresponder aos avanços científicos e tecnológicos que vinham transformando as economias mais avançadas, com maior incidência no pós-guerra. O nível de formação precisava de ser elevado e, em particular, a capacitação científico-tecnológica das populações, muito por força do “Plano Marshall”, que suscitou os “Planos de Fomento” nas décadas de 50 e, sobretudo, 60. Contudo, em Portugal, o Ensino Profissional (EP), das designadas “Escolas Técnicas”, já previstas em 1947, foi, desde logo, direcionado para a grande massa das classes desfavorecidas, enquanto o, então dito, “ensino liceal” se remetia às classes sociais mais elevadas, abrindo-lhes os horizontes das profissões de “colarinho branco” e das elites que faziam parte do número muito restrito que chegava às Universidades. As políticas subsequentes ao 25 de Abril procuraram, por seu lado, o aumento e maior igualização dos níveis de literacia, a par da contenção do abandono escolar precoce, com vista a aproximar Portugal dos níveis da União Europeia, tentando corresponder às políticas transnacionais emergentes. Porém, apesar do constante desenvolvimento de reformas e políticas educativas, decorridos 30 anos do ensino profissional, o estigma de uma “formação de segunda categoria” parece manter-se ainda hoje, quando continua a ser necessário colher as vantagens do ensino vocacional. Tal como o gabinete de estatísticas europeu notou, em 2013, enquanto 25,3% da população da União Europeia com idades dos 15 aos 64 anos completara estudos superiores, a percentagem portuguesa era apenas de 17,6%.

É certo que o princípio da democratização e da igualdade de oportunidades foi reforçado depois da “Revolução do Cravos” – que extinguiu as “Escolas Técnicas e Comerciais” sem lhes encontrar alternativa equiparável – e, desde então, se tem visto na educação o mecanismo fundamental à modernização do país, nomeadamente pela diversificação que incluía, entre outros, o EP. Com este objetivo, fez-se o alargamento da escolaridade obrigatória e procurou-se a expansão do ensino profissional, com a sua extensão à escola pública, proporcionando diferentes modalidades de realização pessoal dos jovens, mais fortemente vocacionado na qualificação para a vida ativa. Como assinalam Coutinho e Lisboa (2011, p.5):

“O desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso; o que se lhe pede que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida”

Que não se confunda, pois, como refere Joaquim Azevedo (2007, p.23), “políticas educacionais, diversificação curricular e até institucional, com um problema de estruturas físicas de primeira e de segunda categorias ou de redivis onde se guardam as ovelhas, para que não haja contaminações entre eleitos e proscritos”.

Apesar de um ensino estigmatizado e anteriormente marcado por “ensino de segunda”, com alunos problemáticos e com dificuldades nos seus percursos, hoje o ensino profissional tem como princípio o empreendedorismo, a cidadania ativa, o saber fazer, o saber ser e estar, a pedagogia pró-ativa e o respeito pela diferença. Procurado por vocação e objetivos bem determinados, foi progressivamente construindo percursos de sucesso na vida de muitos jovens. Atualmente, a sociedade, a exemplo do que se passava já há longos anos nos países nórdicos, vê no EP uma modalidade de ensino de futuro. E, note-se, que este tipo de ensino possui taxas de sucesso superiores ao ensino regular e excelentes taxas de empregabilidade, por habilitar com as competências técnicas e pessoais à satisfação das necessidades do mercado. Além disto, encontra-se, sem dúvida, alinhado com as políticas transnacionais, nomeadamente da OCDE (Lemos, 2014), e, muito em particular, alargando no acesso ao ensino superior, contribuindo, assim, para atenuar as desigualdades que ainda persistem.

## **Objetivo e Motivo do Estudo**

Estando a autora da investigação ligada à formação e ao ensino, como professora e coordenadora de curso, resultou natural que o tema de investigação incidisse sobre a questão tão problemática do ensino profissional, concretamente o do nível que leciona (dupla certificação Nível IV).

Nas últimas décadas, têm-se verificado grandes alterações no EP quer relativamente ao número e ao tipo de alunos, quer nas razões que estão na base da sua opção. Resta saber se, de facto, esta via de ensino é escolhida por ser percebida como ajustada alternativa e não como escapatória fácil para obtenção do 12º ano. Se ainda persiste sobre este tipo de ensino o estigma de “ensino de segunda” – reproduzidor da origem social e económica do aluno –, entendemos como importante desenvolver um

estudo com o objetivo fundamental de conhecer os percursos, considerando a entrada no curso escolhido e analisando as razões que estariam na sua base. Semelhante abordagem implica a caracterização de percursos, comportamentos e envolvimento na escola, a par da análise dos fatores determinantes aquando da escolha do curso, comparando com o projeto de vida declarado e as repercussões na empregabilidade/prosseguimento de estudos.

O “caminho faz-se caminhando” e cada aluno acaba por trilhar o seu próprio destino e desenvolver o seu projeto de vida: uns cultivam a sua formação e, por conseguinte, vão assegurando melhor o seu futuro, outros não!

## **Metodologia e Sujeitos**

Com os propósitos enunciados supra, avançamos com uma metodologia quantitativa exploratória, com inquérito por questionário “*on line*”, para a recolha de dados relativos a um conjunto de variáveis dependentes e independentes: sexo, composição do agregado familiar, habilitações académicas de mãe e pai, ter ou não irmãos ou familiares que frequentaram o EP, existência (ou não) de regras familiares, situação de deslocado, frequência de problemas sociais reportados, consumo de substâncias alteradoras de comportamento, assiduidade, envolvimento/empenho, situação profissional ou prosseguimento estudos e satisfação com o curso.

A amostra de alunos dos vários cursos, escolhida por conveniência, que concluíram o 12º ano numa escola profissional em Coimbra, em 2018-2019, devolveu um conjunto de respostas de 41 participantes que foi analisado através do SPSS 25.0.0.02.

## **Estrutura da Tese de Dissertação**

A presente dissertação encontra-se dividida em quatro partes, além da introdução e conclusão. A primeira parte incide sobre a revisão bibliográfica, constituindo a base de sustentação ao estudo efetuado, incluindo uma breve resenha histórica do ensino profissional e respetivas políticas públicas, a estrutura e organização das escolas profissionais, o ensino profissional Nível IV, o aluno do ensino profissional e uma sumária abordagem ao tipo de agregado familiar de que provém. Na segunda parte, descreve-se teoricamente o objeto do estudo, contextualiza-se com a apresentação da

escola onde decorreu, desde a sua estrutura organizativa à organização curricular. Na terceira parte, são abordadas as questões da investigação e modelos de análise do estudo exploratório, explicando-se as opções metodológicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os sujeitos e o tipo de amostra utilizada. Na quarta parte, são apresentados, analisados e discutidos os resultados da investigação, através de uma análise estatística descritiva e inferencial. Por fim, apresentam-se as conclusões do estudo e respetivas limitações, as recomendações e propostas para eventuais trabalhos que desenvolvam o que conseguimos apurar.

## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## **1.1. Ensino Técnico Profissional em Portugal**

A Educação acompanha todas as mudanças sociais, culturais e económicas constituindo um instrumento fundamental para garantir que cada novo membro da sociedade seja capacitado para corresponder às exigências funcionais de complexificação progressiva das sociedades (Colom,1987). Cada novo membro deve ser inserido no mundo simbólico que determinada sociedade e cultura requerem. Para Savater (2005, p.30), isso significa que “para aproveitar de modo pedagogicamente estimulante o que alguém sabe, é preciso compreender também que o outro não o sabe e que consideramos desejável que o saiba”. Isto indica-nos que, em geral, particularmente nos percursos de Ensino Profissional, o ensino/educação implica sempre a partilha de conhecimentos, “*know-how*”, atitudes e até valores (Schleicher, 2016).

Nas quatro últimas décadas, o ensino profissional tem vindo a evoluir no sentido de maior oferta de cursos aos jovens, daí que, também por esta razão, se procurou aprofundar o Ensino Profissional de nível secundário, os Cursos Profissionais (CP). Estes estão vocacionados para jovens que sintam o apelo do mercado de trabalho, hoje em constante mudança. Releve-se que o EP proporciona, em simultâneo, uma certificação profissional para o mercado de trabalho e a habilitação do ensino secundário (12º ano). Deste modo, obtendo um Certificado Profissional de Nível IV da União Europeia, os formandos recebem dupla certificação, escolar e profissional.

Com modalidades formativas e acompanhamento diferenciados, de acordo com as necessidades individuais, o EP aplica metodologias próprias às *soft skills* de cada aluno, com o intuito de o preparar para a vida ativa, complementando as suas competências técnicas com as competências pessoais, encaminhando-o e preparando-o para uma empregabilidade mais facilitada no mercado de trabalho.

### **1.1.1. Breve Resenha Histórica do Ensino Profissional e Políticas Públicas.**

Uma breve resenha histórica do ensino técnico profissional mostra que se trata de um ensino essencialmente vocacionado para a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, dado o défice de qualificação que existia nos trabalhadores dos setores primário e secundário. A persistência do abandono escolar e a falta de literacia

predominava, existindo uma escassez de quadros qualificados, baseando-se a formação do ensino técnico-profissional, essencialmente, nestas áreas tradicionais.

É também de destacar que, com a adesão à União Europeia, se tem verificado uma democratização e autonomização crescentes das escolas profissionais, a par da maior adesão das escolas secundárias e dos próprios agentes locais ao ensino profissional.

A progressiva ligação das escolas ao mundo profissional/empresarial e outros “stakeholders” tem vindo a propiciar um crescente entrosamento entre as escolas, a sociedade e os setores empresariais locais, sem esquecer o aumento de parcerias com as instituições de ensino superior.

Na sua globalidade, o EP tem-se projetado como mais prático e transversal, abarcando vários domínios disciplinares e desenvolvendo, em paralelo, saberes, competências, atitudes e valores.

Em Portugal, o EP permeou a educação no final dos anos 80. O seu perfil inovador ganhou, entretanto, reconhecimento e, nas últimas décadas, afirmou-se suportado por dezenas de instituições da sociedade civil e, ao mesmo tempo, viu-se apoiado por políticas que o alargaram à rede das escolas públicas. Desde logo, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei 46/86, de 14 de outubro, veio abrir alternativas de educação e formação. Por seu lado, a adesão à União Europeia, em 1986, facultou a captação de recursos europeus, suportando a disseminação da qualificação profissional dos portugueses, uma maior equidade e igualdade de oportunidades, de modo que o EP em Portugal era já em 2018 escolhido por 47% dos jovens (Schleicher, 2020).

De acordo com Cerqueira (2011) o ensino técnico-profissional organizou-se por fases essenciais, conforme o quadro infra.

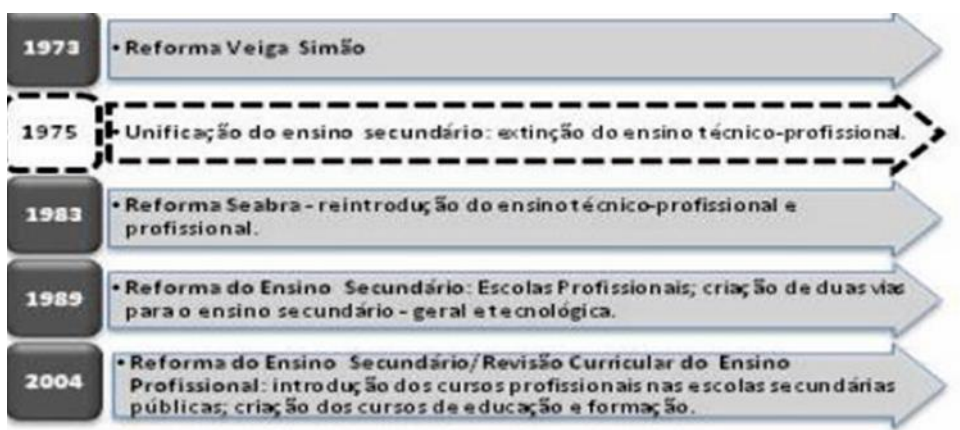


Figura 1: Cronologia das reformas educativas do sistema de educação e formação (Cerqueira, 2011, p.129).

Anteriormente à revolução de abril de 1974, o ensino era dominado pelo Estado, de forma fechada, existindo um ensino liceal para formação de elites; só estudavam os que podiam e os de fracos recursos, por vezes, nem acediam à escolarização básica. A segunda via escolar destinava-se à formação de mão de obra qualificada que assentava no ensino técnico, lecionado pelas escolas Comerciais e Industriais, vindas já do século XIX (Gomes, 1978). Estas escolas profissionais eram vistas como vias de “segunda escolha”, destinadas essencialmente a alunos provenientes de estratos sociais com maiores dificuldades económicas e, eminentemente, voltadas para o “saber fazer”. Provavelmente, é este histórico que pesa sobre o EP e na rotulação pejorativa de que sempre sofreu.

A famigerada Reforma Veiga Simão, de 1970, também chamada Lei da Aprendizagem, criou os ditos cursos gerais técnicos: um ensino secundário com vias qualificantes que apresentavam um tronco de disciplinas comuns com o curso geral dos liceus e que encaminhava no sentido da extinção dos primeiros. Esta tendência reflete uma intensão igualitária expressa pelo Ministro: *“Um homem mais culto é um Homem mais livre”*. Nesta fase, em janeiro de 1973, é apresentada, à Assembleia Nacional, uma proposta de lei de reforma educativa pelo Estado para se abandonar a distinção existente entre os três tipos de liceus (o clássico, técnico e o artístico), estabelecendo a existência de apenas uma escola secundária polivalente, de modo a qualificar o primeiro ciclo do ensino secundário. Apenas um ano mais tarde, a revolução de 1974 veio permitir uma grande democratização no ensino, mas que impossibilitou algumas das reformas em curso iniciadas por Veiga Simão.

Em 1975, verificam-se acentuadas mudanças, com uma reestruturação do próprio sistema de ensino. Reorientava-se, agora, o sistema para a igualdade de oportunidades na intenção de esbater as discriminações sociais, pelo que se extinguiu, progressivamente, o ensino técnico, ao passo que se executava a unificação do ensino liceal, definindo uma única via para o ensino secundário complementar com 5 áreas de estudos. E, com isto, objetiva-se o ensino profissional para uma idade de maior maturação dos educandos (15/16 anos). Veio, então, a verificar-se a unificação do ensino secundário, acabando a separação entre o ensino liceal e o ensino técnico, ou seja, extingue-se o ensino profissionalizante nas escolas secundárias e acaba-se com o estigma da segregação de classes que ainda subsistia. Surge, assim, o ensino secundário, constituindo os três anos iniciais o 1º ciclo, designado “curso geral”, e os dois últimos o 2º ciclo, designado “curso complementar”. Esta unificação do ensino, ao contrário do previsto, veio aumentar ainda



mais o insucesso e o abandono escolar, colocando Portugal numa situação crítica em relação à Europa.

A relevância do ensino técnico-profissional para a qualificação da população foi primordial nas décadas de 80 e 90 e determinante para o desenvolvimento económico bem para a competitividade global dos países (Cerqueira & Martins, 2011). Em grande medida, a pressão da OCDE no sentido de se investir na educação, em consequência das exigências da economia pós-guerra que se faziam sentir em Portugal, conduziu ao estímulo da nossa realidade, clamando por técnicos especializados por parte da indústria nacional, a fim de a aproximar do nível de desenvolvimento dos padrões europeus. Com esta nova dinâmica, tentou-se superar a baixa literacia endémica e corresponder à crescente aspiração de ascensão social. As circunstâncias levaram, pois, a repensar o sistema de ensino português. As medidas focaram-se, então, na expansão horizontal e vertical da escolarização, combatendo a iliteracia e o abandono escolar precoce, permitindo a democratização do ensino.

Em 1982, reintroduz-se o ensino profissional no ensino secundário, concretizando-se em um secundário com vias qualificantes - os cursos tecnológicos do ensino secundário. Estes apresentavam os objetivos de uma maior qualificação e de contrariar o abandono escolar que se fazia sentir, procurando, assim, dar resposta positiva às exigências das leis transnacionais. Logo no ano seguinte, em 1983, através do Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 outubro, são criados, como experiência pedagógica a desenvolver, os cursos técnico-profissionais e cursos profissionais, a ministrar após o 9º ano de escolaridade. Visam, essencialmente, a formação de profissionais qualificados de nível intermédio, simultaneamente com uma preparação geral equivalente à das demais áreas do ensino secundário complementar.

A nova via permitia, como se depreende, dois tipos formativos: os designados “técnico-profissionais”, com o objetivo de “formar profissionais qualificados de nível intermédio”, com a duração de três anos, correspondente aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade e que, em alguns casos, podiam permitir saídas profissionais no fim do 11º ano, conferindo um diploma técnico e possibilitando o acesso ao ensino superior; os “cursos profissionais” tinham como objetivo uma “qualificação profissional de trabalhadores para os diversos setores de atividade”, com um ano de duração, complementado com seis meses de estágio em empresas locais. Estes cursos constituíam somente uma área de formação – formação profissional – enquanto os técnico-

profissionais tinham três áreas – formação geral, formação específica e formação técnico-profissional.

Em 1984, criava-se uma nova modalidade de formação profissional em alternância, com base no célebre modelo dual de formação já usado, sobretudo, na Alemanha e Áustria. Este tipo de ensino estava já implementado nos restantes países da Europa e, com a adesão em 1986 de Portugal à União Europeia, a par da influência do papel disseminador de instituições internacionais, como a OCDE e a Unesco, os estados reestruturaram os sistemas e políticas educativas num isomorfismo global e transnacional. Portugal, que se apresentava com baixos níveis de desempenho em termos da qualificação das pessoas relativamente aos outros países, após a adesão à EU em 1986, segue a linha de modernidade de tentativa de aproximação da educação às necessidades do sistema económico, privilegiando a correlação entre investimento no ensino e expansão da economia, com uma grande reforma educativa, a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), como prioridade nacional para a modernização do país.

As políticas transnacionais caminhavam no sentido da proliferação e desenvolvimento do ensino profissional, além de recomendarem o investimento na qualificação profissional dos jovens, como resposta às necessidades do mundo empresarial; pressionavam também no sentido de vencer o abandono escolar precoce, que se fazia sentir, apontando para uma maior equidade e justiça social. Não há, de facto, como esquecer a convocação social da inquietude dos pais pelo abandono escolar dos seus filhos e a crescente necessidade das instituições e empresas por pessoas qualificadas e com competências técnicas para o competitivo mercado de trabalho. Este duplo imperativo levou ao aparecimento de um novo modelo de ensino e formação de nível secundário, com reconhecimento de competências: o sistema dual.

### **1.1.2. A Reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)**

Na década de 80 do século XX, Portugal mantinha-se como um dos países da Europa que, a nível internacional, mostrava baixos níveis de desempenho e, por isso, era necessário adequar a educação às necessidades da economia do País. É, sobretudo, com a adesão à comunidade europeia que se torna necessário organizar o sistema educativo. Tal como refere Campos (1987, p.6), “aprofundou-se a consciência da necessidade de ser aprovada uma nova lei de bases” a fim de “clarificar a atual estrutura do sistema escolar

e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes ou contraditórias”. Colocava-se, então, a questão de diversificação de oportunidades de educação e formação, que ganhava consistência entre atores sociais e políticos, impondo-se uma maior democraticidade e igualdade de oportunidades tal como já ocorria em muitos países europeus.

Em 1986, com a adesão de Portugal à União Europeia, através da entrada de grandes financiamentos e a conseqüentemente crescente “pressão” relativamente à qualificação (Portugal mantinha-se na cauda da Europa), assim como uma análise à política educativa. Em 1987, por parte da OCDE, chegaram recomendações supranacionais atinentes à qualificação profissional inicial dos jovens. Estas políticas transnacionais trouxeram exigências de formação e qualificação generalizadas, representando, ao mesmo tempo, um modelo de ação política e, por outro lado, um imperativo ético de resposta ao abandono escolar precoce, à falta de qualificação profissional, ao desemprego crescente nos jovens e às elevadas taxas de reprovação no ensino básico.

Neste enquadramento, através da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, é elaborado o reordenamento de todo o sistema de ensino através da publicação da Nova Lei de Bases do Sistema Educativo (1986-1988) que defende uma educação, como nota Alves (1996, p. 34), “para a formação pessoal, social e profissional do indivíduo (...) como um valor intrinsecamente educativo e não somente determinada pela lógica produtiva e económica”. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é publicada em Diário da República pela Lei nº 46/86, vindo substituir a anterior lei de 1973, mais conhecida por Reforma de Veiga Simão, e mantendo-se, com poucas alterações, até aos dias de hoje. A reforma educativa instalada LBSE visava, essencialmente, atribuir à educação uma prioridade nacional, encerrando um processo anterior de reforma educativa interrompida pela revolução de abril de 1974. Desde logo, a LBSE foi considerada um elemento chave para a modernização da economia e uma condição fulcral para responder às exigências transnacionais de integração europeia. Na verdade, foi o facto de se considerar a educação fundamental ao crescimento económico que justificou, de certa forma, a prioridade que foi dada à reintrodução do ensino profissional como instrumento fundamental de preparação dos jovens qualificados para a modernização do País e para a competitividade do mercado de trabalho. Isto mesmo nos indica Sérgio Grácio (1998, p.232), quando notou que a vertente reformista dava “particular valor à formação profissional como meio de adequar o sistema educativo à dinâmica do mercado de emprego, através da

reorganização global dos esquemas de iniciação e formação, da articulação entre o sistema formal e não formal, da adoção de um sistema consistente de orientação escolar e profissional”.

O Ministério da Educação, com a liderança do ministro Roberto Carneiro, entre 1988-1991, deu continuidade à reforma reestruturando o modelo curricular e a própria administração da educação. Em particular, e seguindo a conjuntura, fez-se, então, implementar o ensino profissional como alternativa da escolarização de nível secundário. Desde aquela data, o Ensino Profissional começa a ser visto com desvelo como um dos vetores da modernização da educação. Daí que, com a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante, não seja de estranhar o apoio à implementação de uma rede de escolas profissionais privadas de iniciativa eminentemente local, em estreita cooperação com os Ministérios da Educação, do Emprego e da Segurança Social, conjuntamente com outros ministérios e com várias entidades públicas ou privadas, surgindo as Escolas Profissionais, por via da publicação do DL nº 26/89, de 21 de janeiro.

Encontramos, neste caso, uma medida de política educativa que pretendeu instituir um novo subsistema de ensino e a diferenciação pedagógica possibilitando uma alternativa positiva ao sistema regular. As escolas profissionais, assim concebidas, iriam inserir-se no setor privado e cooperativo, não obstante o seu financiamento ser público, com proveniência de fundos comunitários do anterior Programa de Desenvolvimento Educativo de Portugal (PRODEP). Deste modo, disseminaram-se os cursos profissionais resultantes de contratos-programa entre o Estado e um conjunto de parceiros locais, parcerias entre Estado e Sociedade Civil, com fundamentos de corresponsabilização, transparência e avaliação de resultados.

O DL nº 26/89, que criara as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior, viria a ser revogado pelo DL 70/93, de 10 de março, que introduziu algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das escolas profissionais. Porém, mais de quatro anos após a entrada em vigor deste último diploma, a experiência da sua aplicação revelou algumas fragilidades e ambiguidades relativas ao processo de criação das escolas, à natureza jurídica dos promotores, à relação destes com os órgãos de direção, à responsabilização pedagógica e financeira dos órgãos da escola, bem como ao modelo de financiamento. Torna-se, pois, urgente a definição de uma estratégia corretiva, com vista a combater as fragilidades existentes, consolidando as potencialidades contidas no ensino profissional. Pretende-se, assim, com a publicação do DL 4/98, de 8 de janeiro, renovar a aposta nesta via de ensino, consolidar as escolas profissionais como instituições

educativas e aperfeiçoar e alterar o modelo de financiamento em vigor, assumindo o ensino profissional como “modalidade especial de educação” e “via própria de estudos de nível secundário alternativa ao ensino secundário regular”, garantindo aos estudantes a possibilidade da sua frequência em condições de equidade com os das restantes vias do ensino secundário. Considerados como cursos de nível secundário, cujo acesso requeria a conclusão do 3º ciclo do ensino básico ou equivalente, reportando-se a três anos letivos, correspondentes a um mínimo de 2900 e um máximo de 3600 horas de formação, atribuíam diplomas equivalentes a par da certificação profissional de nível III. O espírito da formação expressa-se na intenção de oferecer uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de preparar para a vida ativa e para o prosseguimento de estudos.

A estrutura curricular aponta para módulos de duração variável, combináveis, numa lógica progressiva. Os cursos incluem a componente de formação sociocultural, comum a todos os cursos, e a componente de formação científica, comum a todos os cursos da mesma área de formação. A estas acrescem, naturalmente, as componentes de formação técnica, prática, artística e tecnológica, que variarão consoante os cursos, assumindo uma carga horária de até 50% do total estabelecido nos planos de estudo. Finalmente – e eis a grande novidade – “os cursos profissionais contêm obrigatoriamente um período de formação em contexto de trabalho, diretamente ligado a atividades práticas no domínio profissional respetivo e em contacto com o tecido socioeconómico envolvente, período que, sempre que possível, deve revestir a forma de estágio.” Verifica-se uma organização curricular alternativa à que havia sido assumida pelos cursos tecnológicos, onde a formação em contexto de trabalho, designadamente sob a forma de estágio, não existia como componente essencial.

É, ainda, de destacar, no normativo referido, o propósito de alargar o âmbito da oferta e potenciar o seu enraizamento local, abrindo-se à “estruturação e qualificação educativa de outras modalidades e tempos de formação”. O diploma reitera, aliás, a intenção de articulação do EP com os diversos “*stakeholders*”. No geral, aponta para a autonomia acrescida das escolas, com a criação de contrato-programa celebrados entre os promotores e o Ministério da Educação, o respeito pela liberdade de iniciativa (sujeita a visto da tutela), a comparticipação estatal e o recurso a outras fontes de financiamento. Nesta fase, surgem, também, os centros de formação profissional, com cursos em alternância de formação. Tal representa uma resoluta opção por corresponder às necessidades sociais indo ao encontro das exigências políticas transnacionais, a fim de se

diminuir a literacia e desigualdade de oportunidades, compensando as assimetrias existentes entre Portugal e os restantes países da União Europeia.

### **1.1.3. A mudança da viragem do século**

Pela sua importância estrutural, devemos assinalar aqui a denominada Estratégia (Agenda ou Processo) de Lisboa, que constituiu um marco multidimensional muito elogiado, em que se definiu, para a década seguinte, um novo objetivo estratégico da UE: “tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”, o que pressupunha visar a transição para uma economia e sociedade baseadas no conhecimento, modernizar o modelo social europeu mediante o investimento nas pessoas, em paralelo ao combate da exclusão social, sustentando as perspetivas de crescimento económico. O esforço do prolongamento da educação e formação de jovens para o nível secundário superior recebeu, na sequência da estratégia referida, um grande impulso, nomeadamente pelo estabelecimento de três grandes objetivos: aumento da qualidade e eficácia dos sistemas de formação e ensino, facilidade no acesso de todos aos sistemas de educação e formação e, ainda, abertura da educação e da formação ao mundo exterior, a fim de se obter a melhor qualidade do ensino/formação, com o envolvimento das pessoas e das sociedades, tomando as escolas e os centros âncoras locais do desenvolvimento do ensino profissional.

Deveu-se, pois, ao Conselho Europeu Extraordinário, realizado em 2000, em Lisboa, por via da referida Declaração de Lisboa, o reconhecimento da relevância do papel da educação como elemento integrante das políticas económicas e sociais e, ao mesmo tempo, como fortalecimento do poder competitivo europeu a nível mundial, considerando a educação e formação vocacionais como partes integrantes dessa estratégia. O desafio lançado aos estados membros era, fundamentalmente, acelerar as reformas das políticas e sistemas educativos visando o ensino e a formação profissional como componentes essenciais ao mercado de trabalho, potenciando uma economia europeia muito mais competitiva. O Conselho Europeu de Barcelona, em 2002, apelou à criação de um processo específico de Educação e Formação Profissional definindo prioridades europeias com metas e objetivos para acelerar os ritmos das reformas políticas educativas, consagrados no programa de “Educação e Formação”.

Entre 2002-2004, destacam-se medidas prioritárias para o alargamento do ensino profissional aos estabelecimentos da rede pública, incentivando a orientação profissional e a realização de formação profissional nas empresas. A 2ª alteração à LBSE (Lei 49/2005) estabelece a qualificação como prioridade das políticas de educação e formação expandindo e diversificando as ofertas formativas. As escolas profissionais são institucionalizadas no sistema educativo no ano de 2005, com o objetivo de clarificar que a diversificação era desejável abrangendo todas as instituições, currículos e percursos escolares, proporcionando aos jovens as mesmas oportunidades. Pretendia-se enfrentar o abandono, ao proporcionar uma forte ligação entre escola, vida ativa e mercado de trabalho, no âmbito de uma qualificação das diversas atividades e profissões consoante as várias definições de percursos de educação e/ou de formação.

Lentamente começa a ser visível o potencial inovador das escolas profissionais na melhoria do sistema educativo, quer em relação à forma como o próprio Estado e a sociedade intervêm na formulação das políticas, quer no atinente à descentralização e autonomia das escolas.

A contratação local de docentes, a metodologia de ensino e os mecanismos inovadores de certificação escolar e profissional nas escolas profissionais, respondem com qualidade às necessidades de formação mais sentidas, preparando os jovens para a vida ativa e para o prosseguimento de estudos com efeitos na diminuição da taxa de absentismo e de abandono escolar. De um modelo muito centralizado da Educação por parte do Estado assiste-se a uma democratização e progressiva autonomia das instituições de ensino. Tal não constituía uma novidade para o EP, que gozava já de uma certa autonomia e descentralização, quer a nível dos programas quer a nível das metodologias de avaliação, e onde o papel dos parceiros se definia como fundamental ao bom funcionamento, à boa gestão e à excelência de ensino. Esta realidade é visível nos contratos-programa celebrados entre o Ministério da Educação e entidades privadas, empresas, organizações sindicais, autarquias, associações regionais ou locais, em que as escolas de EP fizeram uso da autonomia pedagógica, administrativo-financeira e de uma estrutura funcional mais flexível, promovendo a abertura dos cursos em articulação com a necessidade das empresas dos setores em que se inseriam.

Em jeito de síntese, podemos dizer que a evolução do ensino profissional sofreu várias reformas, acompanhando as mudanças de Governos que foram promovendo esta modalidade, registando-se avanços e algumas frustrações. Desde logo, é notório que, pese embora a evolução positiva registada na década de 90, Portugal continuava, antes da

viragem do século, com os piores resultados ao nível dos indicadores de desempenho na educação, por um défice das qualificações, bem como a nível da formação profissional.

Entre 1999-2002, o XIV Governo Constitucional define medidas prioritárias de revisão curricular para o reforço da dimensão profissionalizante das formações secundárias, apostando nas vias tecnológicas. Posteriormente, com o XV Governo Constitucional, entre 2002-2004, destacam-se medidas prioritárias para o alargamento do ensino profissional aos estabelecimentos da rede pública, incentivando a orientação profissional e a realização de formação profissional nas empresas. Por seu lado, a Lei nº49/2005, de 30 de agosto, faz a 2ª alteração à LBSE de 1986 e estabelece a qualificação como prioridade das políticas de educação e formação, expandindo e diversificando as ofertas formativas profissionalizantes de nível secundário e pós-secundário não superior.

Não obstante todas estas políticas educativas nacionais e apesar das melhorias verificadas, as avaliações feitas ao programa “Educação Formação 2010” ainda apresentavam maus resultados nos principais desempenhos da educação, patenteando-se um défice nas qualificações. Foi, de facto, este e outros indicadores, não tão bem conseguidos, por vários países da União Europeia, que tornaram premente a estratégia para o crescimento europeu na década seguinte, de onde se deduziu o programa “Educação e Formação 2020”, apostado nas formações profissionalizantes com vista ao desenvolvimento das competências para a empregabilidade. Neste sentido, o governo tem continuado a reforçar as vias profissionalizantes de nível básico e secundário (DL nº 176/2012, de 2 de agosto, e pela Portaria nº 276/2013, de 23 de agosto) bem como a criação de cursos profissionais de curta duração de nível superior (DL 43/2014, de 18 de março). O cumprimento da escolaridade de 12 anos é relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses.

O ensino profissional em Portugal e as escolas profissionais foram, de facto, uma inovação social e educacional, desde a sua criação, em 1989, até ao ano 2005, aquando da sua institucionalização no conjunto do sistema educativo. Foram, efetivamente, as políticas transnacionais que impulsionaram as políticas públicas nacionais, dando início a um ciclo de reformas e ajustamentos curriculares de cariz profissionalizante, viradas essencialmente para as necessidades económicas e do País. Desde então, o ensino profissional, em particular o de nível secundário, tornou-se uma das principais áreas da estratégia nacional de acordo com as políticas transnacionais para os sistemas de educação e de formação, sendo que o ensino profissional teve em conta as exigências impostas pelas políticas públicas de educação, no sentido de operacionalizar e avaliar as



aprendizagens “de forma a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

## 1.2. Escolas Profissionais

A Escola é, para Formosinho (1986, p.83), uma “organização específica, de educação formal, socialmente constituída por uma complexidade de atores com formação, percursos e perspetivas educativas diferentes”. As escolas profissionais, criadas em 1989, vieram adensar esta complexidade, apresentando-se como alternativa de formação de nível secundário, evitando desajustamentos entre as habilitações académicas e as atividades profissionais. Como é evidente, o ensino profissional implica uma organização de saberes, que não pode deixar de empenhar-se na formação do aluno enquanto pessoa, propiciando o acesso a uma pluralidade cultural e de saberes, em que se execute uma partilha de valores, de modo a preparar os educandos, enquanto cidadãos, para uma carreira profissional ou para um prosseguimento de estudos. Nesta via, há que reconhecer que a dimensão de aprendizagens práticas aplicáveis constitui uma vertente distintiva.

A construção dos planos de curso faz, desde logo, a diferença entre estas Escolas e as restantes do Ensino Secundário, com mais autonomia curricular e de gestão, flexibilidade e inovação. Estes estabelecimentos primam por uma forte ligação aos seus “*stakeholders*” na determinação conjunta das necessidades do mercado em articulação com as ofertas formativas. As necessidades formativas e a abertura dos cursos nas escolas profissionais perspetivam-se de acordo com as necessidades locais, daí a imediata empregabilidade dos jovens alunos.

Esta dinâmica parece corresponder ao que Berta Macedo (1995, p.68) reclama, ao considerar que cada escola tem “uma realidade socioeducativa com características e dinâmica própria”, sendo, portanto, importante que a sua realidade seja expressão:

“ das interações entre os seus atores; das interações com o microssistema educativo de que faz parte; das interações com os outros sistemas – económico, político, social com quem estabelece relações; das interações e do efeito conjugado resultante das trocas de energia, matéria e informação estabelecidas entre todos estes sistemas”.

Ora, pelo seu alinhamento estratégico, as escolas profissionais procuram responder às necessidades de formação dos jovens, oferecendo-lhes oportunidades diversificadas, com vista a colmatar as necessidades e ramos de atividade que existem nas regiões em que a escola se insere, viabilizando possíveis empregos. As escolas profissionais encontram-se, assim, focadas em proporcionar uma formação integral aos alunos, preparando-os, simultaneamente, para a sua inserção no mercado de trabalho (Costa, 2010). A formação dos alunos inclui percursos formativos com metodologias próprias, diversificadas e ativas, com progressão modular, favorecendo as características

individuais mediante componentes socioculturais, científicas e técnicas. Estas componentes são complementadas pelo estágio em contexto empresarial que, para além de reforçar a formação base que os alunos possuem, faz também com que os jovens experienciem o mundo do trabalho (Costa, 2010). Logo, o estágio representa um espaço de aquisição de capacidades técnicas e relacionais (Madeira, 2006), que facilitam a entrada no mercado de trabalho pelas sinergias criadas entre escolas, empresas, parceiros e comunidade. Por sua vez, as parcerias entre escolas profissionais e empresas funcionam como barómetro da qualidade, pois, não existindo dividendos financeiros nessa parceria, a grande vantagem reside no facto de captarem para as empresas bons alunos, cuja pretensão, no final de seus estágios, é serem bons profissionais, contratáveis, por constituírem uma inequívoca mais-valia para a qualidade da atividade da empresa.

Segundo Madeira (2006), o antigo ensino técnico constituía um meio de seleção escolar precoce que reproduzia a origem social, ao inscrever sistematicamente os jovens das classes mais baixas neste tipo de ensino. Na altura, perspetivava-se como suficiente uma formação básica, sem grande possibilidade de adaptação aos progressos tecnológicos, o que nos deixa compreender o porquê de as marcas classistas e sociais do ensino técnico lhe criarem a conotação de “ensino desprestigiado relativamente ao ensino liceal” (Madeira, 2006, p. 122). Contudo, o modo como se encara hoje o ensino profissional é diferente. Este tem vindo a crescer como meio de conclusão do ensino secundário (12º ano), viabilizando uma aprendizagem mais prática, associada a uma profissão, que permite continuar a estudar ou ser integrado rapidamente no mercado de trabalho.

Há vários percursos de dupla certificação (escolar e profissional) dirigidos aos jovens. Cursos Profissionais (CP) com uma certificação profissional, bem como o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que constituem o âmbito sobre que recai este estudo.

Em termos da expansão do EP, há que notar que, em 2003, as Escolas Profissionais em Portugal representavam pouco mais de 10% de alunos do ensino secundário. No entanto, a partir de 2005, com a publicação Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação, e da Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio, que aprova o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário, e, ainda, com a publicação da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece

como escolaridade obrigatória o 12º ano, tornou-se indispensável oferecer – com qualidade – um leque de opções, valorizando a diversidade, de acordo com a população estudantil e sem qualquer estigmatização, consolidando-se a possibilidade da oferta de cursos profissionais nas escolas públicas. Como nota Capucha (2009), eram de grande importância as medidas educativas implementadas com o propósito de implementar o aumento da escolarização, se assim se quisesse acertar o compasso com as dinâmicas globalizadoras das políticas transnacionais. Acentuou-se, assim, o crescimento do número de estudantes do profissional, que passou de 3.676, em 2004-2005, para 143.295 alunos (41%) matriculados nesta modalidade de ensino de dupla certificação (ANQEP, 2020). No entanto, o objetivo estipulado para 2020 era de 70%, o que demonstra que ainda estamos abaixo do pretendido.

Se hoje é significativa a percentagem de alunos que frequenta esta modalidade de ensino secundário de dupla certificação, como podemos ver na figura infra, o seu auge situou-se nos anos 2012 e 2013.

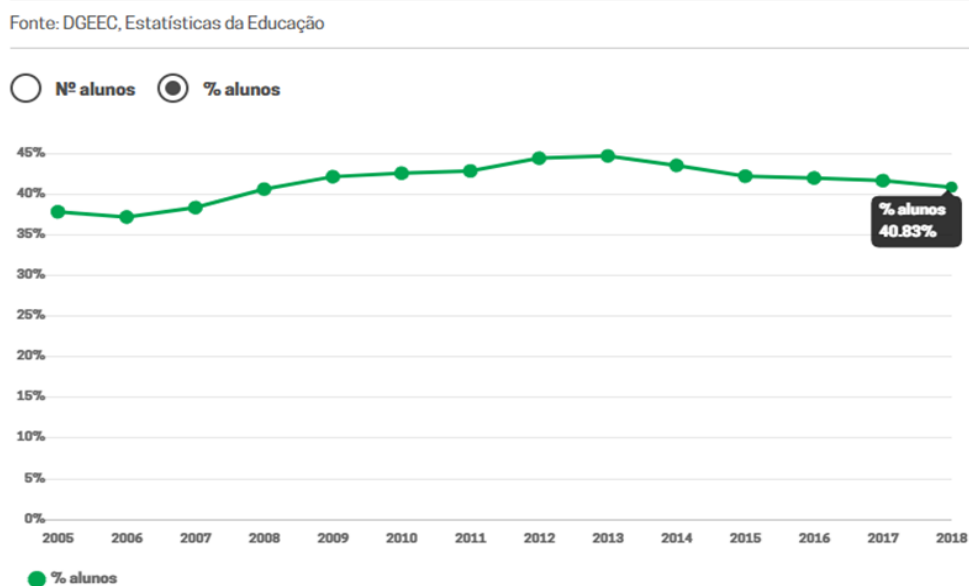


Figura 2: Evolução da percentagem de aluno no EP

Os cursos de Ensino Profissional constituem uma realidade relativamente recente, com três décadas de existência (1989). Dada a conotação dos seus predecessores, o EP é ainda considerado, por alguns setores da sociedade, como um “ensino de segunda” na oferta formativa do ensino secundário. O certo é que, paulatinamente, o EP foi construindo caminhos de sucesso e transformou-se num percurso escolar de muitos jovens com o principal objetivo de fornecer ao mercado de trabalho a mão de obra especializada e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento económico. Uma

forma pensada para corresponder com presteza às solicitações económicas e minimizar o desemprego jovem, a par de reduzir o abandono e o insucesso escolar, enquanto se foi afirmando como via de normalização do acesso ao ensino superior, paliando a procura que à data existia. Na realidade atual, podemos afirmar com segurança que as escolas profissionais, pela sua oferta formativa, propiciam percursos diferentes e diferenciadores consoante o objetivo e a dedicação de cada aluno.

### **1.2.1. Estrutura e Organização do Ensino Profissional**

O ensino secundário em Portugal corresponde a um ciclo de três anos e inclui cinco tipos de cursos: cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, cursos artísticos especializados, cursos com planos próprios e, ainda, cursos de dupla certificação, designadamente cursos de educação e formação de jovens, visando o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inserção na vida ativa. No caso em concreto a incidência é sobre os Cursos profissionais.

No atual quadro, importa referir o estipulado na Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro, que estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais, regulamentando os cursos profissionais iniciados até ao ano letivo 2017/2018 em que a carga horária ao longo dos 3 anos do ciclo de formação não deve exceder as 1100 horas por ano, 35 horas por semana e 7 horas por dia.

Por seu lado, o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, define a matriz curricular base para os Cursos Profissionais que se iniciaram no ano letivo de 2018/2019 (e subsequentes) com a carga horária total de 3100 a 3440 horas, a distribuir ao longo dos 3 anos do ciclo de formação. Estes cursos são regulamentados pela Portaria nº 235-A/2018, de 23 de agosto, que especifica que o número de horas previsto na matriz curricular base para as diferentes componentes de formação.

Novos desafios, decorrentes de uma globalização e de um acelerado desenvolvimento tecnológico, levam a escola a preparar os alunos, futuros jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para novas metodologias e diferentes formas de aprendizagens. É, conseqüentemente, necessário desenvolver novas competências que proporcionem o apurar do espírito crítico, do questionar saberes estabelecidos e integrar novos conhecimentos, levando os

alunos a comunicar eficazmente, a saber resolver problemas complexos, preparando-os para os novos empregos do futuro. Acima de tudo, é imprescindível formar o espírito de mudança e de reinvenção pessoal (Harari, 2018). Encaixando nesta perspetiva, o ensino profissional e escolas profissionais com uma maior autonomia, gerindo o projeto curricular de acordo com as políticas educativas, são capazes de proporcionar as aprendizagens essenciais, adequando contextos específicos consoante as necessidades dos alunos, criando uma “flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo, utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a par de uma conceção de um currículo integrador, que agregue todas as atividades e projetos da escola, assumindo-os como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pelos alunos”. (DL 55/2018, de 6 de julho).

O Ensino Secundário Profissional é uma modalidade de educação para a qualificação e preparação dos jovens para o mercado de trabalho, regida atualmente pelo DL n.º 55/2018, de 6 de julho, conferindo-lhes simultaneamente o secundário (12º ano de escolaridade) e certificação profissional de nível IV. Indo os cursos lecionados em cada escola ao encontro das necessidades da região, os cursos estabelecidos são orientados para o desenvolvimento local/regional e de acordo com a escolha dos alunos.

Estabelecidos os cursos e o número de alunos por curso, os mesmos são submetidos à aprovação dos serviços centrais do Ministério. O instrumento orientador das ofertas profissionalizantes que conferem qualificação escolar e profissional é o Catálogo Nacional de Qualificações (designado por CNQ). Porém, desde 2011, é emanada uma listagem dos cursos considerados estratégicos para o desenvolvimento da economia por parte da DGE e ANQEP (ANQEP, 2014), entidades que também emitem as orientações para o ensino profissional desde 2012. Estas, entrosadas com o Compromisso para o Crescimento, Competitividade e Emprego estabelecido pela Comissão Permanente para a Concertação Social (CPCS, 2012), identificam uma listagem restrita de “escolas de referência do ensino profissional” para as áreas de atividades económicas prioritárias regionais.

- A estrutura organizativa curricular é delineada por módulos, ou seja, unidades de aprendizagem autónomas e integradas na estrutura curricular. Trata-se de uma aposta educativa alicerçada em uma perspetiva humanista e construtivista, responsabilizando os alunos pelos seus percursos de aprendizagem de modo a

favorecer a aquisição de mais confiança e autonomia pessoal, bem como a inovação pedagógica com um plano de estudos que inclui três componentes de formação: a sociocultural, a científica e a técnica, que se adapta consoante os cursos. Esta organização modular, permite integrar alunos com características muito diferenciadas e responde, entre outros, a três pressupostos subjacentes à criação destas escolas: (i) orientação educativa diferenciada; (ii) apoio personalizado; (iii) significado formativo da avaliação (Orvalho, L. & Alonso, L. 2009, p. 2997). Artigo 12.º

#### Autonomia e flexibilidade curricular

1 - No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, e sem prejuízo do disposto nos n.ºs 3 e 4 do artigo anterior, as escolas podem gerir até 25 %:

a) Do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal;

b) Do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação.

2 - A autonomia curricular concedida às escolas, num intervalo de variação entre 0 % e 25 %, é localmente construída por iniciativa de cada escola.

3 - Pode ser conferida às escolas uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, como sejam percursos curriculares alternativos, cursos de dupla certificação, nos termos a regulamentar por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

As escolas, no âmbito da sua autonomia, a fim de encontrarem soluções pedagogicamente adequadas ao contexto de cada turma, podem gerir até 25% do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal, do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação, redistribuindo-a entre as disciplinas da respetiva componente.

A formação sociocultural é composta por duas disciplinas – Língua Materna e Língua Estrangeira – e por uma área Interdisciplinar – a Área de Integração.

A componente técnica inclui formação obrigatória de Formação em Contexto de Trabalho (FCT), em empresas ou outras organizações, com protocolo acordado entre estas, a escola e o aluno. O protocolo expressa o contexto de integração laboral na

empresa, especificando um conjunto de normas. No ano letivo de 2019-2020 ocorreu, naturalmente, uma exceção, devido à pandemia que se viveu e que impôs à FCT práticas simuladas ou sistema de tele-estágio com empresas parceiras.

Para melhor exemplificação da estrutura organizativa de um curso profissional Nível IV, vemos como exemplo, no quadro 1, o curso profissional de Banca e Seguros, com a especificação dos respetivos módulos e componentes formativas (sociocultural, científica e técnica), nomeadamente a FCT, podendo ocorrer ao longo dos três anos de escolaridade.

Quadro 1: Carga Horária Curso Banca e Seguros, Profitecla Coimbra

**Código do Curso:** BSE3

**Designação do Curso:** 03-Banca e Seguros

COMPONENTES DE FORMAÇÃO  UNIDADE DE FORMAÇÃO (Módulos, Capítulos ou Temas)	CARGA HORÁRIA ANUAL			Duração Total da Unidade
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	
<b>Sócio-Cultural</b>	395.0	308.0	297.0	1000.0
Inglês	76.0	72.0	72.0	220.0
Área de Integração	72.0	76.0	72.0	220.0
Educação Física	42.0	50.0	48.0	140.0
Técnicas da Informação e Comunicação	100.0			100.0
Português	105.0	110.0	105.0	320.0
<b>Científica</b>	178.0	172.0	150.0	500.0
Economia	78.0	72.0	50.0	200.0
Matemática	100.0	100.0	100.0	300.0
<b>Técnica, Tecnológica e Prática</b>	500.0	450.0	150.0	1100.0
Operações e Gestão Bancária	125.0	75.0	100.0	300.0
Direito Bancário e de Seguros	100.0	50.0		150.0
Contabilidade e Gestão do Trabalho	75.0	75.0		150.0
Operações e Gestão de Seguros	200.0	250.0	50.0	500.0
<b>Formação em Contexto de Trabalho</b>	27.0	277.0	477.0	781.0
Formação em Contexto de Trabalho		250.0	450.0	700.0
Educação Moral e Religiosa	27.0	27.0	27.0	81.0
<b>Total</b>	<b>1100.0</b>	<b>1207.0</b>	<b>1074.0</b>	<b>3381.0</b>

A FCT tem uma carga horária que pode variar entre as 600 e as 840 horas, sendo o seu funcionamento ajustado ao horário da entidade de acolhimento, não devendo ultrapassar, sempre que possível, a duração semanal de 35 horas, nem a duração diária de 7 horas. O aluno tem sempre um monitor em representação da empresa onde estagia e a FCT é supervisionada pelo Professor Coordenador do curso em representação da Escola.

A finalização do curso ocorre com apresentação final da Prova de Aptidão Profissional (PAP), na qual o aluno deve demonstrar as competências e os saberes que desenvolveu ao longo do curso (componente técnica).



Os cursos profissionais, idealizados nas normas legais, são definidos pelas escolas com base na procura e necessidades das empresas e organizações locais, mediante a sua auscultação no conselho consultivo da escola onde os parceiros têm assento.

A oferta formativa dos cursos profissionais é definida essencialmente pelos seguintes contextos:

1. Relação de regulação e coordenação entre a ANQEP, agentes locais (Município, CIM, IEFP) e as escolas.
2. Parcerias com vários “*stakeholders*” externos para formação prática (FCT) e inserção profissional.
3. Os serviços de orientação escolar e profissional.

Esta relação tripartida da responsabilidade formativa impõe às escolas uma forte ligação com os seus parceiros, criando um contexto relacional forte e de interdependência.

Relembremos que a conclusão dos cursos profissionais permite uma qualificação profissional de nível IV, bem como um diploma de conclusão do 12º ano de escolaridade, podendo haver prosseguimento de estudos superiores, mediante a realização dos exames nacionais do ensino regular nas disciplinas específicas de acesso. No entanto, a partir da aprovação do DL nº 11/2020, de 2 de fevereiro, os alunos do EP terão um concurso especial para entrar nos cursos de licenciatura ou mestrados integrados sem a exigência de exames nacionais. Pretende-se com esta medida, e em linha com a recomendação da OCDE, estimular a diversificação do acesso ao ensino superior, garantindo que, até 2023, cerca de 40% (10.000 inscritos) dos estudantes do ensino profissional prossigam estudos no ensino superior.

Os CP ministrados em escolas profissionais são regulamentados e reconhecidos pelo Ministério da Educação, embora a sua criação tenha resultado, inicialmente, de uma imprescindível procura oriunda da sociedade civil.

Através do programa POPH, o regime de financiamento do ensino profissional estipula um valor fixo de financiamento por curso, independentemente das despesas efetuadas. Este montante é variável consoante o curso, de acordo com os gastos inerentes à componente técnica.

### **1.3. Ensino Profissional de nível secundário (Nível IV) e evolução da procura**

Refletindo sobre a nossa experiência, e subscrevendo Rijo (2013, p. 22), “confundir educação com grau académico ou competência profissional é redutor e enganoso”. Uma escola virada para o “aluno 21”, para as Aprendizagens Essenciais, tem de colocar o aluno no centro das políticas públicas. Por isso, a escola deve estar em constante mutação, devendo enfrentar criativamente a mudança e investir, cada vez mais, na formação das pessoas, acompanhando o ritmo da evolução da ciência e da técnica e das solicitações sociais e económicas.

A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e gestão integrada do conhecimento. Deverão ser valorizados os saberes disciplinares, mas acima de tudo outras competências, o trabalho interdisciplinar, a diversificação de aprendizagens e dos instrumentos de avaliação. Há que trabalhar as competências dos alunos para a promoção das suas capacidades de pesquisa, de relação, de análise, de técnicas de exposição e de argumentação, aumentando a autonomia e as suas capacidades de trabalho cooperativo e colaborativo.

O ensino profissional em Portugal é garantido atualmente por 676 escolas: 414 secundárias públicas e 262 escolas exclusivamente profissionais, das quais a maioria é privada (ANQEP, 2019). Desde 2015 que o Ministério da Educação (ME), de forma a agregar todos os resultados das escolas e promovendo uma “maior transparência”, tem um portal próprio, o Infoescolas, onde constam 568 escolas do EP, em vez das 676 reais, uma vez que só se consideram as turmas com 20 ou mais alunos. O que nos devolve um total de, sensivelmente, 108 mil (76,05%) no ensino profissional para um total dessas 676 escolas. Estes números registam, pese alguma circunstancial exceção, um crescimento do EP, quer a nível das opções dos alunos, quer dos cursos técnico profissionais criados, que resulta na capacidade diversificada de oferta de cursos (Azevedo e Alves, 1999).

Entre os anos de 1999 e 2002 verifica-se um reforço na dimensão profissional do ensino secundário, apostando-se cada vez mais nas vias tecnológicas. Entre 2002-2004 o Estado define claramente medidas prioritárias para o ensino profissional, alargando este tipo de ensino à rede pública do ensino secundário, daí a explicação da subida abrupta, visível na figura abaixo apresentada, a partir de 2006/2007, registando uma frequência de ensino de 31,9% (EF, 2020, p.17).

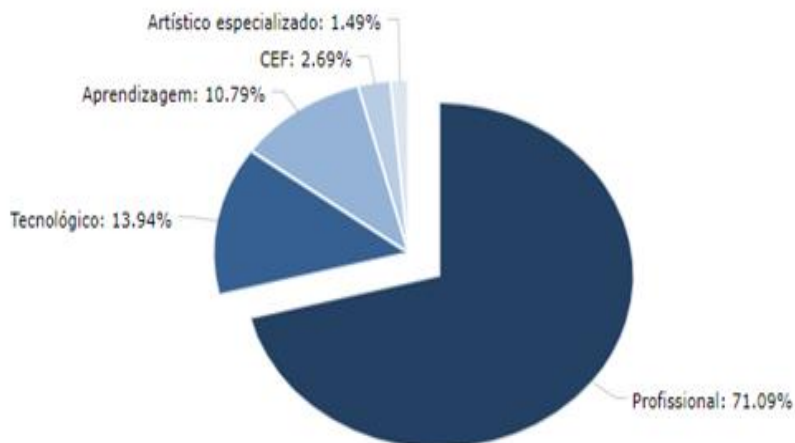
Orientação do currículo	Ano letivo	2000/01	2008/09	2016/17
Tecnológico		62 805	17 547	4 002
Artístico especializado (regime integrado)		-	1 880	2 238
Profissional		28 464	89 499	108 088
Aprendizagem		-	13 584	23 543
Vocacionais		-	-	4 189
CEF		-	3 391	61

*Nota: No ensino artístico especializado em regime integrado só são considerados os cursos de artes visuais e audiovisuais e os cursos de dança.*

*Figura 3: Número de alunos matriculados no EP - 2000-1/2016-17 (DGEEC)*

O ensino profissional, em particular o secundário de Nível IV, objeto específico deste estudo, tornou-se uma das áreas chave na estratégia nacional do sistema de educação/formação. Destaque-se o ano de 2010, em que se assistiu ao surgimento dos cursos de dupla certificação, que contribuíram em grande parte para a melhoria dos indicadores de frequência no ensino secundário, registando um aumento de 129,7%. As leis europeias (Europa 2020) surgem a enquadrar o esforço de minimizar o abandono escolar precoce e a redução do insucesso nos ensinos básico e secundário, bem como a obrigatoriedade de formação profissional ou escolar até aos 18 anos. Trata-se, pois, de orientações que vieram reforçar as vias de ensino e formação vocacionais, promovendo as competências necessárias para a empregabilidade.

Inscrevendo-se nesta dinâmica, Portugal assina, em 2012, em Berlim, o memorando para a cooperação em formação vocacional na Europa (Conselho Europeu, 2012). Este passo lança no sistema educativo as vias vocacionais para o ensino básico e secundário. Com estas alterações no sistema educativo, conjugadas com a diversificação crescente da oferta formativa, principalmente de nível secundário, propiciou ao ensino profissional um crescimento assinalável, aumentando, conseqüentemente, a escolarização no secundário (Figura 4).



2016/17

Figura 4: Percentagem de alunos por tipo de cursos.

Na verdade, conseguiu-se ultrapassar as vias regulares deste nível de ensino da rede pública, muito por força da abertura da oferta alternativa no acesso ao ensino superior.

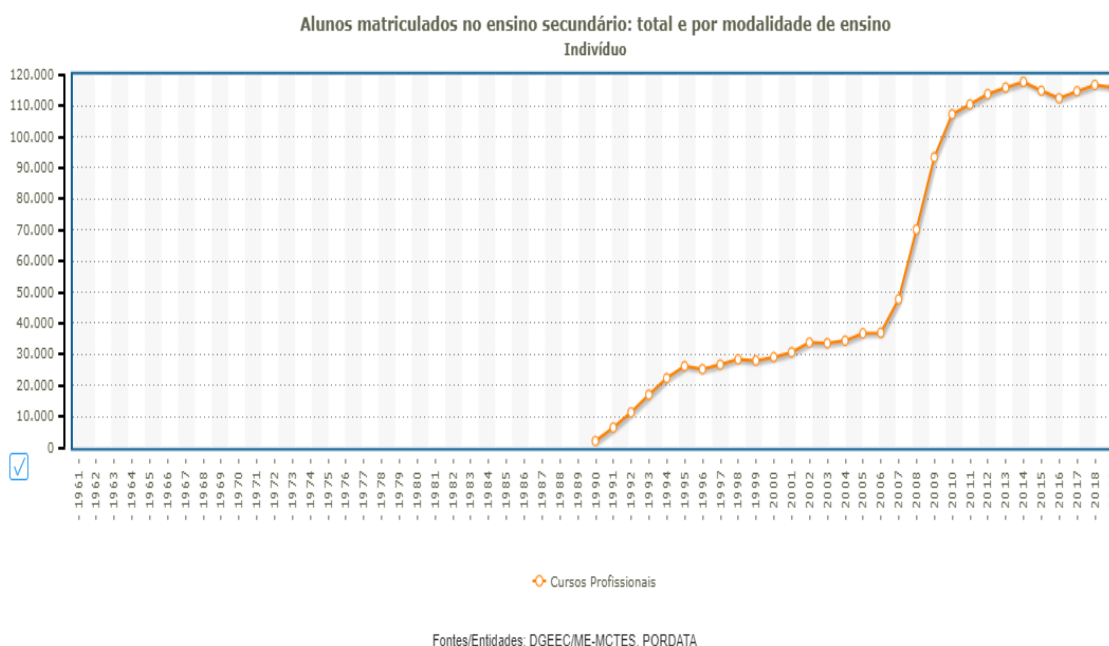
O número de alunos matriculados em cursos de dupla certificação no ensino profissional tem vindo a aumentar desde o início do século. De 31,19%, em 2000/2001, passámos para 76,05%, no ano de 2016/20017, conforme dados estatísticos atualizados em outubro 2018, da DGEEC (<http://www.dgeec.mec.pt/>).

Os indicadores da OCDE, segundo o *Education at a Glance 2017*, destacam a aposta de Portugal no ensino profissional, referindo que, em 2015, abarcava 45% dos alunos do ensino secundário, como forma de aumentar o número de graduados no ensino secundário e, cumulativamente, promover uma ligação mais direta ao mercado de trabalho. Segundo os dados revelados, a taxa de conclusão do ensino secundário dentro dos três anos é de 57%, tanto nos estudantes do ensino regular como entre aqueles que optam por uma via profissionalizante. Em 2016/2017, só 42% daqueles alunos conseguiram chegar ao fim do secundário sem reprovações, enquanto no ensino profissional a média sobe de 56% para 60%.

Em Portugal, os jovens que escolhem o ensino profissional representam mais de 60 mil alunos, em média, 40% dos estudantes do secundário, sendo que este número ainda se situa abaixo da pretensão da OCDE (42%), não obstante ser destacada a aposta que o país faz nesta área, sobretudo no acesso ao mercado de trabalho e ao ensino superior. Em

particular, aponta que, em 2019, 88% dos jovens adultos entre os 25 e os 34 anos com ensino secundário profissional estavam empregados, em comparação com os 83% dos que possuíam o 12º ano do ensino regular. Por comparação a 2015/2016, há também a assinalar este facto: a proporção de secundárias públicas entre as 100 escolas com taxas de conclusão mais elevadas no ensino profissional subiu de 35% para 49%, verificando-se um crescimento generalizado a nível do ensino profissional (Figura 5).

Figura 5: Alunos matriculados no EP.



## 1.4. O Aluno do Ensino Profissional

A educação/formação profissional como uma metodologia imprescindível para ajustar o sistema de ensino aos desafios da globalização e do avanço científico-tecnológico que impacta as sociedades e, em particular, as economias. A escola está a mudar e o contributo de todos os atores da comunidade educativa é fundamental. É preciso colaborar, unir esforços, partilhar sonhos, reconhecer as competências e as

fraquezas de cada um, trabalhar de forma articulada e integrada e, sobretudo, aproveitar as capacidades e conhecimentos de cada aluno.

A educação tem de ser centrada no desenvolvimento da pessoa, capaz de a preparar para viver e trabalhar no mundo de hoje e, sobretudo, no de amanhã, constituindo-a num agente de mudança. A escola tem de ser cada vez mais criativa, dinâmica e estimulante, o aluno de hoje é diferente do de outrora e à escola exige-se o papel de agente propulsor de mudança.

O Ensino Profissional, cada vez mais adequado às políticas públicas de educação, é constantemente um exercício de autonomia e flexibilidade curricular e de reconstrução curricular modular. Elegendo como área prioritária da mudança educacional a inovação curricular, entendida como “a capacidade para adequar o currículo e a intervenção educativa à diversidade dos alunos e dos contextos educativos, possibilitando, assim, experiências significativas e enriquecedoras para todos” (Alonso, L. & Orvalho L., 2011, p. 77), o ensino profissional distingue as áreas chave para a qualidade na educação: o currículo, a formação dos professores e a organização da escola, um modo de construir conhecimento para fazer aprender todos os alunos, sem deixar ninguém para trás.

Hoje, mais do que nunca, há que repensar o ensino, os métodos e as estratégias de aprendizagem e, como refere Xavier Aragay (Aragay, 2015, p.39), “reinventar, adaptar e ajustar as práticas pedagógicas ao mundo global em que vivemos é o desafio permanente do ensino, em geral, e do ensino profissional, em particular”. Exige-se cada vez mais um olhar holístico, passámos para uma sociedade cada vez mais digital, onde os processos de mudança são céleres, em muitos casos disruptivos; vejamos o caso em concreto que vivemos este ano com a situação de pandemia Covid-19, em que os professores tiveram de se reinventar e reajustar métodos e procedimentos.

O aluno de ontem não é o de hoje e o de hoje não é o de amanhã. É, pois, imperativo cada vez mais avançar com metodologias inovadoras, definir concretamente o modelo de pessoa que queremos formar, definir o perfil do aluno à saída da sua escolaridade; uma escola onde os alunos sejam os protagonistas das suas próprias aprendizagens, onde o aluno aprende, fazendo e refletindo sobre o que faz e, para isso, é necessário implementar o modelo de sala invertida em uma escola que dê empoderamento a toda a comunidade educativa, para que a mudança dependa de todos e de cada um. O desenvolvimento das *soft skills*, a empatia, a capacidade de se relacionar com os outros, a comunicação e a resiliência são neste momento vistas como competências-chave para o sucesso do aluno, tanto ou mais do que os conhecimentos técnicos adquiridos. O aluno

de hoje é exigente e sabe o que quer e a escola deverá ser perspeticivada para alunos e indivíduos equilibrados, humanos, justos e solidários, onde todos se sintam felizes e disponíveis para aprender e, ao mesmo tempo, partilhar o conhecimento. Aprofundar princípios básicos de cidadania é condição fundamental para um crescimento pessoal ao nível da atitude e do comportamento, fatores diferenciadores e peças chave do sucesso para os empregos do futuro e, quando aliados a um bom desempenho profissional, condição para a realização pessoal e socia. Cada aluno é um aluno com as suas características e capacidades próprias e a escola deverá trilhar caminhos em torno de um horizonte coerente de inovação e melhoria, devendo ser, cada vez mais, um lugar de pessoas que evoluam por caminhos futuros melhores, promovendo, o mais cedo possível, o desenvolvimento das competências dos alunos, com “novos modelos de ensino e aprendizagem, mais interdisciplinares, mais ligados aos contextos, mais envolventes dos alunos e dos professores” (Azevedo, 2018), porque o desenvolvimento é um processo a longo prazo, influenciado pelas experiências, pela educação e pelo meio em que cada indivíduo se insere. Eis o que nos está a pedir o século XXI.

### **1.5. Agregado Familiar – Sucesso e Insucesso escolar**

Até que ponto poderá haver influência da família no sucesso ou insucesso do aluno? Até que ponto o agregado familiar poderá ser ou não influenciador na opção da via de ensino (profissional ou regular)? Eis algumas questões que foram surgindo e gostaríamos de estudar, no âmbito concreto do EP.

A família é uma realidade cambiante, que acompanha, naturalmente, os tempos. Globalmente, de modo algo diferenciado, consoante os quadrantes, a família tem sido objeto de profundas transformações, mercê de aspetos tão variados que decorrem dos contextos económico (nomeadamente da organização do trabalho e do emprego), social, político, jurídico, da evolução da cultura, da religião e das mentalidades (Leandro 2001, p.92). Pereira (2008, p.48) reforça esta ideia, afirmando que “no último século, as formas de co-habitação e a estrutura familiar têm vindo a mudar, consequência da industrialização e da urbanização da sociedade e de alterações culturais, económicas, tecnológicas; profissionais, urbanísticas e sociais”. Este contexto reflete-se nas dinâmicas familiares, que poderão ser positivas ou negativas, e poderão interferir na qualidade que proporciona aos seus membros, em partícula ao desenvolvimento das crianças e jovens, que são elementos mais vulneráveis.

A família ou agregado familiar é a “*unidade básica de análise em muitos modelos sociais, microeconómicos e do governo* [, incluindo] *todos os indivíduos que vivem na mesma habitação*” (Wikipedia, 2019). A visão sistémica considera a família como um todo feito de elementos interrelacionados, com papéis diferenciados e evoluindo no tempo, segundo um ciclo de vida próprio (Relvas, 2018). Trata-se de uma “célula” cujas estruturas se alteraram fruto das mudanças da sociedade, procurando adaptar-se e estruturar-se em função das novas realidades. A família ‘tradicional’, dita muitas vezes “normal”, deu, entretanto, lugar a novos tipos de famílias.

Se distinguirmos a família extensa<sup>1</sup> – abarcando parentes vários– da nuclear e nos centramos nesta, distinguimos vários tipos: o casal (hétero ou homossexual), o casal com filhos e a monoparental. Mas, excetuando a última, há também a considerar aquelas que serão matrimoniais e as informais. Deve, ainda, considerar-se o círculo familiar onde a presença do pai ou mãe não se faz ativa e não participam da criação física, mental e moral dos filhos. Por qualquer motivo, essa responsabilidade é atribuída a outra pessoa, geralmente tios, avós ou irmãos (designa-se, no Código Civil brasileiro como família anaparental) constituindo base primordial de afeto e apoio mútuos para a formação do indivíduo. Muito semelhantes serão as adotivas. As famílias sofrem desestruturações, de modo que podem chegar ao desaparecimento, dando lugar a outras formas, como a família reconstituída, ou a unipessoal. Poderemos ainda considerar a possibilidade da família eudemonista, decorrente da convivência entre pessoas através de laços afetivos.

---

<sup>1</sup> Relativamente à família alargada ou extensa, o agregado familiar passa pela extensão a ascendentes, descendentes e/ou colaterais por consanguinidade ou não, para além de progenitor(es) e/ou filho(s).



Na Figura 6 temos uma caracterização de alguns tipos e exemplos (Menezes2020):

Tipos de família	Características	Membros	Exemplos
Tradicional nuclear	Tipo mais comum de família formado pelos pais e seus filhos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pai(s)</li> <li>• Mãe(s)</li> <li>• Filho(s)</li> </ul>	Formação básica da família composta por pai, mãe e filhos.
Matrimonial	A família matrimonial é legitimada pelo casamento civil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pai(s)</li> <li>• Mãe(s)</li> <li>• Filho(s)</li> </ul>	Famílias em que os responsáveis são casados legalmente (casamento civil).
Informal	A legitimidade se dá pela convivência, sem o que a união do casal tenha sido oficializada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pai(s)</li> <li>• Mãe(s)</li> <li>• Filho(s)</li> </ul>	Famílias em que os pais possuem uma união estável, não oficializada.
Monoparental	Composta por apenas um dos responsáveis, pai ou mãe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mãe ou pai</li> <li>• Filhos</li> </ul>	Famílias em que a responsabilidade com os filhos é de apenas um dos pais.
Anaparental	Composta sem a presença de nenhum dos pais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filhos</li> </ul>	Famílias sem a presença dos pais, como no caso de irmãos em que os mais velhos cuidam dos mais novos.
Reconstituída	Composta pela união de um casal com filho(s) de uma união anterior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mãe ou pai</li> <li>• Madrasta ou padrasto</li> <li>• Filhos</li> </ul>	Famílias onde pelo menos um dos cônjuges possui filho(s) de uma união anterior.
Unipessoal	Composta por apenas uma pessoa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma única pessoa</li> </ul>	É o caso de pessoas viúvas ou solteiras que vivem sozinhas em uma casa.
Eudemonista	União afetiva entre pessoas tendo como princípio a busca pela felicidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Múltiplas pessoas</li> </ul>	Famílias poliamorosas, onde adultos compartilham o afeto e o cuidado das crianças entre si.

Figura 6: Tipos de família, membros e exemplos

A estrutura nuclear, dita normal, é constituída pela união entre dois adultos, homem e/ou mulher e pelos filhos biológicos ou adotados. Na família monoparental, um dos pais está apenas representado por um dos elementos, mãe ou pai. Esta realidade pode resultar de diversos motivos, desde divórcios (hoje mais habituais), óbitos, abandonos ou outras situações. Quanto às famílias homossexuais, surgem da relação entre duas pessoas do mesmo sexo, que podem, ou não, incorporar filhos de anterior relação, ou recorrer à adoção.

A revisão teórica abordada sugere que não existirá um tipo de estrutura familiar ideal, existindo sim características, necessidades e funções básicas a assegurar dentro de cada estrutura (Relvas, 2018). As famílias podem diferir umas das outras, nomeadamente ao nível da sua composição, estrutura e mesmo possibilidades económicas. No entanto, e independente do tipo de família, a coesão familiar é determinante ao desenvolvimento dos seus elementos, nomeadamente no que toca à educação e à escolarização. As famílias têm um eminente papel no estímulo para a escolarização e a aprendizagem, que se associa aos casos de sucesso e insucesso, que significam rendimento correspondente ou abaixo das possibilidades do estudante (Branco, 2012). Algo que se traduz no facto de os alunos mais desfavorecidos com insucesso em unidades curriculares serem o dobro dos que estão na mesma situação, mas são oriundos de meios favorecidos (Público, 2017). Segundo alguns autores o sucesso resulta de uma “obsessão avaliativa”, para outros o sucesso do aluno resultará de um trabalho conjunto escola, família, aluno. Situação em que as próprias escolas tanto podem fragilizar os alunos mais desfavorecidos como, pelo contrário, podem promover o seu maior sucesso.

Partindo do pressuposto de que a família é a base para a formação da pessoa e o “insucesso educativo é muitas vezes analisado como o espelho do disfuncionamento entre o aluno e a família” (Roazzi & Almeida, 1998, p.53), no presente estudo, interessa-nos perscrutar de que modo o sucesso ou insucesso do aluno terá influência com o seu meio familiar. O aproveitamento escolar ou não, tal como o absentismo e a assiduidade, terão alguma relação com o contexto familiar e determinados comportamentos, indiciarão os percursos proporcionados pelo EP? Até que ponto as implicações familiares ou sociais poderão ter relação direta com este percurso escolar do aluno dentro da escola?

## **2. O CASO DE UMA ESCOLA PROFISSIONAL DE NÍVEL SECUNDÁRIO EM COIMBRA**

---

## 2.1. Caracterização da Escola Profissional “Profitecla”

O trabalho de investigação irá incidir sobre alunos da Escola Profissional, adiante designada por E.P. Profitecla, uma Escola sub-holding do grupo Rumos.

Esta escola presta serviço público de Educação e integra a rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações, tendo por objeto a criação, organização e funcionamento de cursos de ensino e formação profissional dual, no âmbito do ensino não superior. É uma escola profissional privada, propriedade da ENSIPROF-Ensino e Formação Profissional Lda., com estatuto de utilidade pública e goza de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, desenvolvendo as suas atividades pedagógicas, técnico-científicas e culturais, com a autonomia permitida legalmente, distribuída por vários polos a nível de todo o país.

Sediada no Porto no Edifício Profitecla - Largo Mompilher, está ainda presente geograficamente em Braga, Barcelos, Coimbra, Guimarães, Viseu e Lisboa (designados polos).

A Profitecla procura dar resposta às necessidades de formação sentidas pelos jovens que concluem o 3º ciclo do ensino básico e que pretendam inserir-se na vida ativa, respondendo às necessidades das empresas/serviços das respetivas áreas e havendo ainda a possibilidade de acesso à formação académica de nível superior. Para o efeito, a Escola leciona Cursos de Ensino e Formação Profissional Dual de Jovens, conferentes do nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações bem como Cursos de Especialização Tecnológica de Nível V. Em particular apresenta a oferta dos seguintes cursos profissionais:

- Técnico de Auxiliar de Saúde;
- Técnico de Apoio à Gestão;
- Técnico de Banca e Seguros;
- Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade;
- Técnico de Geriatria;
- Técnico de Gestão;
- Técnico de Operações Turísticas;

- Técnico de Receção;
- Técnico de Restauração, variante Padaria/Pastelaria;
- Técnico de Restauração, variante Restaurante/bar;
- Técnico de Restauração, variante Cozinha e Pastelaria;
- Técnico de Secretariado;
- Técnico de Serviços Jurídicos;
- Técnico de Turismo;
- Técnico de Turismo Ambiental e Rural ;
- Técnico de Animação Turística.

A Escola está também vocacionada para o desenvolvimento de Cursos de Educação e Formação de Nível II. Estes visam ajudar os jovens em risco de abandono escolar a desenvolver competências técnicas e profissionais, como é o caso dos cursos de nível II, o - CEF Restauração, Empregado de Restaurante Bar/ T3.

Concretamente, sobre a Escola Profissional Profitecla em Coimbra – designada por Polo de Coimbra, sobre o qual incide o atual estudo, em termos de valências físicas, importa referir que se situa na cidade de Coimbra, ocupando a totalidade de um primeiro piso e parte do segundo piso, num edifício da Avenida Emídio Navarro, tendo a seguinte configuração de espaço: no Piso 1 – serviços administrativos, biblioteca, gabinete de psicologia, sete salas de aula, sala de direção polo, sala de professores, bar, sala de alunos, uma sala polivalente/ auditório, dois arquivos e instalações sanitárias (devidamente sinalizadas pela sua especificidade: masculino/feminino/pessoas com mobilidade reduzida); no Piso 2 - dois laboratórios (informática), sala de aula do futuro, sala de reuniões, arquivo, espaço alunos/receção. O polo de Coimbra tem uma acessibilidade privilegiada, com uma panóplia vasta de parceiros institucionais e empresariais que muito colabora com a Escola.

A E. P. Profitecla está sujeita à tutela pedagógica, científica e funcional do Ministério da Educação, bem como à sua fiscalização, sem prejuízo das competências legais atribuídas à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P), designadamente no que se refere aos sistemas de garantia e qualidade dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos seus alunos (EQAVET), bem como às entidades com competência para a fiscalização em termos de financiamento (POCH).

## 2.2. Estrutura Organizativa da Escola

A Profitecla foi criada, em 21 de setembro de 1989, por Contrato-Programa com o Ministério da Educação, ao abrigo do Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro. Em 2006 foi integrada no Grupo Rumos, que teve a sua génese em 1992.

O modelo de gestão do Grupo Rumos tem nas unidades de negócio as suas células organizativas de base. Estas têm objetivos, orçamentos, responsáveis e recursos próprios e estão segmentadas em marcas e empresas e agrupadas por três áreas de atuação: a Formação, Educação e Serviços. Para além dos órgãos sociais de cada empresa, o Grupo Rumos tem ainda um responsável por cada Sub-holding de atuação e uma comissão executiva onde, para além da gestão global do Grupo, as respetivas unidades de negócio têm representação regular. No âmbito da educação, o grupo Rumos integra, através da sua Sub-Holding de Educação, quatro Escolas Profissionais: a Escola Digital (Lisboa), a Escola Profissional de Braga, a Escola Profitecla (7 polos), a Escola Ruiz Costa (Matosinhos).

A Profitecla é uma das maiores escolas profissionais do país e o âmbito dos seus cursos confere, predominantemente, qualificações de nível IV.

Vejamos como está organizada estruturalmente a escola:



Figura 7: Organograma EP.Profitecla

A Profitecla suporta uma cultura colaborativa entre polos. No entanto, cada polo tem a sua autonomia própria sob responsabilidade do diretor da comissão executiva local. “O reforço da autonomia da escola e o desenvolvimento de práticas de gestão democrática podem ser subvertidos e/ou comprometidos através de reinterpretação que se possa fazer da figura do Diretor” (Lopes & Ferreira, 2013, p.141). No caso em concreto, a Direção do polo está sob responsabilidade de duas professoras, à data, destacadas para o cargo diretivo.

### **2.3. Missão, Visão e Valores**

A escola em apreço educa, acima de tudo, pelo exercício e pela vivência quotidiana de cidadania, pelas práticas de governança e de relação. Apela à participação de todos os professores e à participação dos alunos, estimulando o desenvolvimento do crítico e a capacidade de argumentação. A todos incentiva ao diálogo, nomeadamente sobre os próprios processos de tomada de decisão, evitando, desde sempre, fechar-se em procedimentos rígidos e burocráticos e em relações autocráticas de liderança.

A Escola prima, muito em especial, por uma educação para a cidadania, estando presente este princípio a nível de toda a organização pedagógica da escola, desde a componente curricular, de socialização, de ajuda mútua e bem-estar, até à distribuição do serviço docente, baseada em critérios educacionais que garantam a possibilidade de uma relação mais próxima e contínua com os alunos. O processo de aprendizagem torna-se, assim, o resultado de uma autonomia assumida em resposta às necessidades diferenciadas dos alunos e com as aprendizagens adequadas às características individuais de cada aluno.

A cultura organizacional, que se vem consolidando é, por sua vez, uma das dimensões essenciais do desenvolvimento pessoal e social dos alunos tendo como referência o currículo. Constitui elemento fundamental na construção de uma cultura organizacional distintiva o modo como se gerem os recursos, se planificam as atividades educativas e se organiza a escola, com base em dinâmicas internas de autonomia e autorregulação, mas potenciadas por lógicas de ação plurais (jogos sociais), como definido por Torres (2005), e por regras e normas definidas pelos atores escolares e parceiros em rede.

Esta escola tem como grande objetivo contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando a sua *preparação para a vida ativa*. Uma missão que executa seguindo um conjunto de princípios:

- *Favorecer mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, nomeadamente, a planificação, realização e avaliação de estágios, FCT, bem como o envolvimento dos seus stakeholders externos na metodologia ensino/aprendizagem.*

- *Proporcionar uma formação integral e integrada dos jovens, qualificando-os para a vida ativa (profissional) e para prosseguimento de estudos.*

- *Prestar serviços educativos à comunidade na base de uma troca e enriquecimento mútuos desde ações de voluntariado, workshops pelos alunos junto da população mais idosa, colóquios, etc,*

- *Analisar, auscultando os parceiros locais das necessidades de formação e proporciona as respostas formativas adequadas, contribuindo assim para a elevada taxa de empregabilidade.*

- *Contribuir para o desenvolvimento social, económico e cultural da comunidade.*

A Missão da Escola é ser uma referência de excelência na Educação e Formação, baseada no valor e no desenvolvimento integral do indivíduo, tendo como missão principal a promoção de um processo educativo, sólido, inspirador, criativo e adequado ao “aluno 21”, virado para o futuro através do desenvolvimento das suas competências essenciais pró-ativas e empreendedoras. A EP entende-se pedagogicamente inovadora, atenta às necessidades da sociedade e de modo a garantir uma atividade profissional qualificada bem como uma cidadania participativa e responsável. Características que procura inculcar aos seus alunos.

A gestão do Ensino Profissional confirma cada vez mais os desafios propostos pelo Estado na regulação e gestão das políticas públicas educativas, reconhecendo-se a necessidade de melhorar significativamente a qualidade da oferta nos cursos profissionalizantes de nível secundário.

Desde sempre o ensino profissional resultou da envolvimento de toda a comunidade (escola, municípios, pais, alunos e outros parceiros locais), realizando-se a gestão e avaliação das ofertas formativas através de um envolvimento comum e síncrono para uma melhor capacidade de resposta e êxito ao processo de ensino/aprendizagem do aluno (saber fazer). Neste particular, Valente refere que as comunidades devem assumir-se “como comunidades educadoras na qualidade de ‘nós’ e redes de fermentação de cidades educadoras” (Valente, 2012, p. 9), promovendo neste tipo de ensino o envolvimento



direto das empresas em áreas prioritárias para o país, permitindo, em consequência, implementar cursos de qualidade e proporcionando um maior conhecimento da realidade a par de uma maior empregabilidade.

Vejamos os resultados comparativos na figura infra, respeitantes à empregabilidade de setembro de 2018 a julho e 2019 nos vários polos da Profitecla, em que aparece Coimbra com 87,2% de empregabilidade.

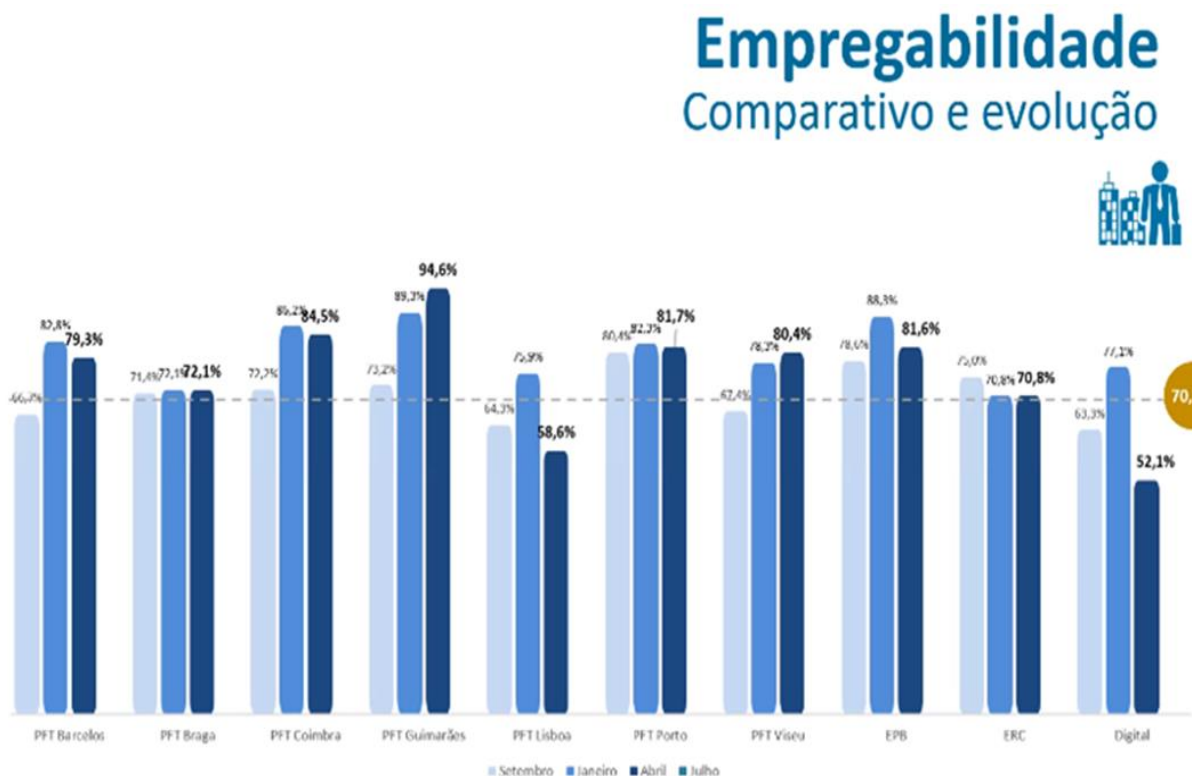


Figura 8: dados fornecidos Profitecla, relativa empregabilidade 2019

## 2.4. Cursos lecionados

A Escola Profissional Profitecla de Coimbra, em linha com a “Estratégia Europa 2020” e como forma de valorizar o ensino e a formação profissional, estabeleceu várias parcerias entre empresas, organizações de investigação e outros parceiros sociais adequando, assim, a oferta e estimulando a procura e a cooperação entre a escola e as empresas. Os cursos lecionados vão ao encontro das necessidades da região, existindo sinergias entre as empresas locais, a escola e os alunos, o que contribui para consumir a ação facilitadora da componente prática (FCT) e o apoio à transição dos jovens para o mercado de trabalho. Este ano letivo foram lecionados os cursos profissionais de Turismo,

Gestão e Marketing, Gestão e Seguros, Direito e Solicitadoria e Técnico de Animação Turística, todos de Nível IV, do Quadro Nacional de Qualificações, conferindo dupla certificação – o ensino secundário e uma certificação Profissional.

## 2.5. Projeto Educativo e Modalidades Formativas – O Aluno 21

O projeto educativo é um instrumento de orientação e gestão fundamental para toda a comunidade educativa. Vivendo-se tempos em que a tecnologia se desenvolve a um ritmo exponencial, fazendo crescer o desemprego e aumentando o número de horas de trabalho daqueles que ainda o têm, vivem-se inquietações, medos e incertezas relativamente ao futuro e à situação pandémica. Daí ser fulcral, perante tais desafios, o processo formativo dos alunos ser enquadrado pelos eixos fundamentais apresentados pela Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI “*Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e com os outros e Aprender a ser*”. Por seu lado, o projeto educativo e as modalidades formativas são centradas no aluno e para o aluno, com pensamento acelerado e ações diferentes, fruto de uma relação quotidiana com a tecnologia. O projeto educativo pressupõe metodologias ativas, trabalho de projetos, trabalhos colaborativos e com docência centrada no desenvolvimento das competências dos alunos, além da componente obrigatória em Formação em Contexto de Trabalho (FCT). O propósito reside em desenvolver ao longo da escolaridade a experiência criativa, crítica e empreendedora. “Procurar na diversidade a riqueza pedagógica” é um dos pontos-chave da escola Profitecla, apostando na capacidade de aprender, fazendo!

A escola tem vindo a desenvolver, progressivamente, novas abordagens e estabelecendo novos modelos de ação, parcerias, experiências internacionais que proporcionam e desenvolvem as almejadas competências técnicas, sociais e emocionais aos alunos. Muito por via de os envolver em projetos de cidadania, responsabilidade social, voluntariado, com sentido de responsabilidade social e ambiental. “Dirigimos o nosso projeto para quem aprende e como aprende para te ajudar nesse processo de desenvolver a capacidade de aprender, de compreender e pensar com a tua própria cabeça” (Aluno 21 Rumos, 2020).

O projeto educativo da Escola pretende, acima de tudo, desenvolver as competências técnicas e as *soft skills* dos seus alunos de acordo com as Aprendizagens Essenciais dos alunos à saída da escolaridade, conforme previsto nas políticas públicas de educação. Em paralelo, importa, como se frisou antes, promover uma cidadania ativa

e participativa, educar para o Desenvolvimento Sustentável, o Combate às Alterações Climáticas – a ser desenvolvido este ano letivo enquanto projeto interdisciplinar, para a redução do uso de plástico na Escola.

Compreender que as pessoas não são todas iguais, nem as suas capacidades e formas de ser, é a chave para procurar caminhos na mudança do modelo escolar e, para que as escolas melhorem, é importante conhecer a natureza da aprendizagem, que métodos de ensino são melhores e que opções existem à disposição, como refere Couros (2015) “personalizar a educação e trabalhar com empatia com aqueles a quem servimos é o lugar onde o ensino inovador e a aprendizagem começam.”

O ensino profissional, sem dúvida por ter uma componente mais prática, é de facto um ensino virado para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos alunos, formando-os para a realidade atual e futura do mundo do trabalho, promovendo a integração dos alunos na comunidade escolar e o aprofundamento da ligação da escola com o meio envolvente e a comunidade local. É neste sentido que o projeto educativo é monitorizado e avaliado pela equipa de projeto educativo e pelo grupo dinamizador da qualidade, de modo a confrontar as suas metas e orientações a fim de se alcançarem os objetivos e finalidades preconizadas. Um processo que culmina sempre com uma avaliação final, de modo a medir o grau de execução do projeto.

## **2.6. Organização Curricular dos Cursos**

Destaque-se que é a Escola que tem a competência de organizar a sequência das disciplinas e dos módulos em cada ano do curso, devendo apresentar um sistema definido aquando da candidatura. Esta competência inscreve-se numa gestão flexível, autónoma e diferenciada do currículo. A estrutura curricular dos vários cursos é, essencialmente, organizada por sistema modular, onde cada unidade de ensino-aprendizagem é designada por módulos, com unidades de aprendizagens autónomas integradas num todo, e também por Unidades de Formação de Curta Duração (designadas por UFCD). Este esquema permite a um aluno ou grupo de alunos, adquirir um conjunto de conhecimentos/aprendizagens, respeitando a individualidade e a diversidade de cada um. Na verdade, o sistema modular permite uma ampla flexibilidade, no respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada aluno.

O plano de estudos inclui três componentes de formação obrigatórias: Sociocultural; Científica e Técnica (incluindo também obrigatoriamente, uma formação

prática em contexto de trabalho FCT) nos cursos constantes do Catálogo Nacional das Qualificações (CNQ). Os cursos são organizados de acordo com referenciais de formação e regem-se por uma matriz curricular. A cada curso é atribuída uma carga horária global pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando sempre o equilíbrio da carga horária anual, de forma a otimizar a gestão global modular e a formação em contexto de trabalho de cada curso. Temos na Tabela infra um plano de estudos para exemplo de um curso profissional:

*Tabela 1: Exemplo de um Plano de Estudos de um Cursos Profissional*

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga horária (a)
Sociocultural	Português	320
	Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220
	Área de Integração	220
	Tecnologias da Informação e Comunicação	100
	Educação Física	140
<b>Subtotal</b>		<b>1000</b>
Científica	Duas a três disciplinas (c)	500
Técnica	Três a quatro disciplinas (d)	1100
	Formação em Contexto de Trabalho (e)	600 a 840
<b>TOTAL</b>		<b>3200 a 3440</b>

A Formação em Contexto de Trabalho (FCT) é realizada pelo aluno em empresas ou outras organizações, sob a forma de experiências de trabalho por períodos de duração variável ao longo da formação, ou sob a forma de estágio em etapas intermédias ou na fase final do curso. A FCT integra um conjunto de atividades profissionais desenvolvidas sob orientação do coordenador do curso e acompanhamento da escola, visando a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil profissional do aluno, bem como para o fortalecimento do papel dos parceiros (stakeholders) nas relações com a escola, projetos e interesses comuns.

O papel dos parceiros é, cada vez mais, um papel fundamental à escola e deve ter voz ativa nos projetos comuns, sendo parte integrante da formação técnica do aluno, moldando-o às exigências profissionais presentes e futuras.

A formação em contexto de trabalho tem finalidades específicas e deve:

“incentivar além de competências técnico-científicas comuns a diversos contextos profissionais, organizacionais e famílias de profissões, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, nomeadamente: capacidade de planificar, organizar e avaliar; capacidade de participar, comunicar e cooperar com os outros; capacidade de inovar, criar, empreender e de resolver problemas” (Marques, 1993, p. 52).

Este ano, por ter sido um ano atípico devido à situação de pandemia Covid-19, a FCT decorreu de uma forma alternativa e diferenciadora, sendo permitido às escolas dinamizar diferentes práticas pedagógicas que contribuíssem para o alcance dos objetivos definidos na respetiva formação, o que contribuiu para o aparecimento de atividades com práticas simuladas, apresentadas síncrona ou assincronamente, desde que houvesse condições à distância e no domicílio dos alunos. Este trabalho deveria ser articulado, sempre que possível, com as entidades parceiras e ter em consideração o tema de PAP.

A avaliação dos alunos incide na avaliação sumativa de cada módulo sendo da responsabilidade do professor. Os momentos de sua realização ocorrem no final de cada módulo, sendo acordados entre o professor e o aluno ou grupo de alunos, considerando as realizações e os ritmos de aprendizagem. A avaliação sumativa interna ocorre no final de cada módulo de uma disciplina, após a conclusão do conjunto de módulos de cada disciplina, em reunião do conselho de turma.

A avaliação sumativa interna incide ainda sobre a formação em contexto de trabalho e integra, no final do último ano do ciclo de formação, a PAP.

Para finalizar o curso, ocorre a apresentação obrigatória por parte do aluno da Prova de Aptidão Profissional (PAP), que consiste esta na apresentação e defesa, perante um júri legislado por decreto, de um projeto, material ou intelectual, podendo ainda constituir uma intervenção ou uma atuação, consoante a natureza dos cursos, e, ainda, do respetivo relatório final da realização e apreciação crítica. A PAP deverá ser demonstrativa de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante para o futuro profissional do aluno. A PAP é avaliada pelo professor coordenador do curso e pela já mencionada defesa perante a mesa de um júri constituído, obrigatoriamente, por elementos externos à escola. Sobre este assunto, refere Azevedo que “a chave de ouro chama-se envolvimento sociocomunitário, compromisso local interinstitucional e interprofissional”.

Finalmente, a avaliação sumativa externa, para quem quiser prosseguir estudos, é da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência e concretiza-se através da realização de provas de exames finais nacionais.

**3. QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO E MODELOS DE ANÁLISE NO  
ESTUDO EXPLORATÓRIO DE “CURSOS E PERCURSOS” DO  
ENSINO PROFISSIONAL**

---

### 3.1. Contextos

Os cursos profissionais foram um dos modelos do sistema de ensino que visava o combate ao insucesso e do abandono escolar precoce que se verificava, daí que Capucha et al. (2009, p. 24) salientem que:

“A diversificação da oferta de vias vocacionais devidamente valorizadas no âmbito de políticas de educação-formação compreensiva é apontada como uma das mais eficazes, dado que a seleção se fazia de modo a manter no sistema os alunos que visavam prosseguir estudos de nível superior, o que explica o peso relativamente reduzido das vias vocacionais quer no ensino básico quer, principalmente, no ensino secundário.”

Pensando, de facto, no grande objetivo do EP e olhando para o ensino profissional como as práticas futuras da generalidade do ensino, não podemos deixar de antever a Escola como centrada numa educação prática, necessária ao desenvolvimento das competências do aluno, tal como exigido pelas políticas educativas, nacionais e transnacionais. Por considerar que, hoje, este tipo de ensino é muito procurado pelos alunos por, realmente, quererem uma certificação profissional e, simultaneamente, um certificado de competências escolares, pareceu oportuno fazer este estudo na escola que bem conhecemos.

Este estudo prende-se com a necessidade de valorização de um sistema de aprendizagem dirigido a um perfil formativo estratégico para os desafios atuais e futuros antecipáveis. Pelas suas potencialidades, importa conhecer o EP se quisermos desmistificar o estigma “de ensino de segunda para alunos de segunda”. Se, efetivamente, este tipo de ensino prepara e habilita os alunos para o mercado de trabalho, porque será que muitos, como refere Grácio (1999 p.16), ainda consideram o ensino profissional uma *boa coisa*, mas para *se destinar aos filhos dos outros*, havendo ainda o estigma que o ensino profissional é para o mau aluno? Daí que seja relevante verificar como, hoje, o bom aluno poderá também optar por este tipo de ensino.

Tal como muitas escolas profissionais, aquela onde se implementou o estudo é uma escola de pequena dimensão, com cerca de 200 alunos, o que permite o contacto próximo com os mesmos e o fortalecimento de relações interpessoais que perduram para além da conclusão do curso. Ao longo dos anos, trabalhamos com dezenas de alunos e com vários tipos de personalidades, vendo-os crescer pessoal e profissionalmente. Na Profitecla, deparamo-nos com excelentes alunos, que ali estão por opção, questionando-nos do porquê de não estarem no ensino regular. Na verdade, damos conta que, apesar da sua pretensão ser o prosseguimento de estudos, a modalidade de formação oferecida é a que os alunos pretendem. Em conversas informais (que foram muitas) verificámos que

muitos chegam ao ensino profissional por vocação, outros pela maior facilidade em concluir o ensino secundário, uns tiveram sucesso outros nem por isso, mas cada um trilha o seu percurso e faz o seu projeto de vida. É por todas estas questões que a presente investigação teria de incidir sobre o aluno, a sua vocação, o seu empenho, os cursos e os seus percursos na escola (através do seu empenho e envolvimento) até à sua empregabilidade. Não deixando de analisar até que ponto o histórico familiar poderá, ou não, influenciar a escolha e o percurso do aluno.

### **3.2. Objetivos**

O objeto central do estudo definiu-se como a análise dos percursos dos alunos, relacionando-os a certos fatores que abaixo se discriminarão e que julgamos cruciais para o entendimento procurado. A empregabilidade ou prosseguimento de estudos jogam, é claro, um papel central para perceber os percursos encetados pelos alunos da Profitecla, ano após ano. E se o “caminho se faz caminhando”, cada aluno acaba por trilhar o seu destino e fazer o seu projeto de vida em relação a motivações diversas, condições discrepantes e expetativas, porventura, não coincidentes.

Nestes pressupostos, entendemos tomar como objetivo principal da investigação a análise dos percursos escolares dos alunos da Profitecla e a sua conseqüente empregabilidade ou acesso ao ensino superior. São objetivos subseqüentes, conhecer as motivações de escolha do EP, a razão subjacente à preferência pelo curso e, em particular, a importância da família nessa escolha, de modo a descortinar os percursos dos alunos dentro da escola, considerando a sua assiduidade, o empenho, o envolvimento nas atividades da escola e, assim, procurar estabelecer relação entre estas variáveis e o sucesso relativamente às saídas profissionais ou ao prosseguimento de estudos.

Será por recurso remanescente ou por uma opção bem fundamentada que os alunos optam por este tipo de ensino? Haverá relação entre o curso frequentado e o percurso escolar do aluno face à sua empregabilidade?

Todas estas questões levaram ao objetivo central do estudo, o questionamento que subjaz o interesse em conhecer e analisar as representações que os alunos têm do ensino profissional que frequentam e qual o sucesso escolar que resulta deste tipo de ensino. Isto, descobrindo a sua dimensão, construindo e interpretando os indicadores e, simultaneamente, tentando descortinar os percursos que os alunos traçam dentro da escola



a nível da sua assiduidade, dos seus projetos de vida e respetivas saídas profissionais / empregabilidade.

### 3.3. Problemas

Para corresponder aos objetivos supra mencionados, elaboram-se as seguintes questões/problemas da investigação:

P<sub>1</sub>: Existirá relação entre o tipo de agregado familiar e o percurso escolar do aluno?

P<sub>2</sub>: Haverá relação entre o percurso escolar anterior do aluno e a opção pelo EP?

P<sub>3</sub>: O absentismo terá aumentado entre os alunos do EP?

P<sub>4</sub>: Haverá o sucesso esperado no final do percurso que cada aluno faz no EP?

Um problema é relevante, em termos científicos, se der resposta aos objetivos a atingir com a investigação e se esta trazer benefícios para a comunidade, conduzindo assim a novos conhecimentos.

### 3.4. Hipóteses da Investigação

As hipóteses são proposições construídas de forma a compreender antecipada e provisoriamente um determinado fenómeno, constituindo linhas de orientação que vão apontando direções e respostas para o que pergunta quando se investiga (Pardal & Lopes, 2011, p.70). A formulação da hipótese deve, se bem concebida, ir ao encontro do problema levantado na investigação. Assim, a fim de tentar responder às questões/problemas antes levantados, elaborámos as seguintes hipóteses.

#### Hipóteses relativas a Assiduidade:

H<sub>1.1.</sub>: *“Existem diferenças significativas de assiduidade em função do sexo.”*

H<sub>1.2.</sub>: *“Existem diferenças significativas de assiduidade em função da composição do agregado familiar.”*

H<sub>1.3.</sub>: *“Existem diferenças significativas de assiduidade em função da situação de emprego dos constituintes do agregado familiar.”*

H<sub>1.4.</sub>: “*Existem correlações significativas entre a assiduidade em função das habilitações académicas da mãe.*”

H<sub>1.5.</sub>: “*Existem correlações significativas entre a assiduidade em função das habilitações académicas do pai.*”

H<sub>1.6.</sub>: “*Existem diferenças significativas de assiduidade em função de ter, ou não, irmãos ou familiares que frequentaram o Ensino Profissional.*”

H<sub>1.7.</sub>: “*Existem diferenças significativas de assiduidade em função da frequência de problemas sociais reportados.*”

H<sub>1.8.</sub>: “*Existem diferenças significativas de assiduidade em função da existência (ou não) de regras familiares.*”

H<sub>1.9.</sub>: “*Existe relação significativa entre a assiduidade e a frequência do consumo de substâncias alteradoras de comportamento.*”

H<sub>1.10.</sub>: “*Existem diferenças significativas de assiduidade em função da situação de deslocado.*”

H<sub>1.11.</sub>: “*Existem diferenças significativas de assiduidade em função do envolvimento/empenho.*”

H<sub>1.12.</sub>: “*Existem diferenças significativas de assiduidade em função da situação de estar (ou não) empregado ou ter prosseguido estudos.*”

#### Hipóteses relativas à situação de empregado ou prosseguimento de estudos:

H<sub>2.1.</sub>: “*Existem diferenças significativas da situação de estar empregado ou prosseguir estudos (ou não) em função do sexo.*”

H<sub>2.2.</sub>: “*Existem diferenças significativas entre a situação de emprego /prosseguimento de estudos (ou não) e a satisfação com o curso obtido.*”

H<sub>2.3.</sub>: “*Existem diferenças significativas da situação de empregado ou do prosseguimento de estudos em função da assiduidade.*”

H<sub>2.4.</sub>: “*Existem diferenças significativas entre a situação de estar empregado ou ter prosseguido estudos (ou não) em função da existência de problemas sociais.*”

H<sub>2.5.</sub>: *“Existem diferenças significativas entre a situação de empregado ou prosseguimento de estudos em função do envolvimento/empenho dos alunos.”*

## **3.5. Metodologia da Investigação do Estudo Empírico**

### **3.5.1. Metodologia**

A metodologia numa investigação designa o modo como focamos os problemas e procuramos as respostas. A problemática do ensino profissional, considerado por muitos como um ensino adequado aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou histórias familiares problemáticas e com percursos de formação permeados por dificuldades de aprendizagem ao longo da escolaridade obrigatória, levou-nos ao objetivo de efetuar uma triangulação de técnicas que permitam estudar o caso/problema.

Optámos por aplicação de um questionário, servindo uma pesquisa quantitativa por recolha de dados quantificáveis que esta abordagem reflete, esperando assim obter objetividade no conhecimento produzido a respeito das relações entre as variáveis do estudo (Fortin, 1996, p.22). De início, esteve prevista uma abordagem mista, mas a limitação de acesso às fontes, remeteu o estudo à abordagem quantitativa. Os dados foram recolhidos por questionário, tratados estatisticamente com recurso ao programa SPSS 25.0.0.2, a fim de efetuar as análises descritivas e inferenciais.

### **3.5.2. Amostragem e Sujeitos**

No estudo foi utilizada uma amostragem não probabilística por conveniência, tendo em conta a disponibilidade dos alunos que concluíram o curso em 2019, bem como a necessidade de rapidez de resultados. Foi escolhido um grupo de 68 sujeitos, com critérios de intencionalidade que satisfizessem os objetivos da investigação (Ferreira & Carmo, 2008, p.215). O estudo foi, por isso, desenvolvido com um grupo de alunos que finalizaram o 12º ano e que já se poderiam encontrar em situação de emprego, de procura de emprego ou a prosseguir estudos.

Dos 68 inquiridos, obtivemos resposta de 41 (60,29% do total de alunos que finalizaram o curso), 68,3% eram do sexo feminino e 31,7% do masculino.

Relativamente ao perfil de alunos, demonstra-se claramente a discrepância do nível de escolaridade das famílias dos alunos que escolhem cursos Científico-Humanísticos, em que 49,7% possuem o ensino secundário ou superior contra 23,5% dos que escolhem cursos Profissionais (ANQ, 2010). Assim, os sujeitos da investigação considerados no estudo, foram 58 alunos da Escola Profissional Profitecla, em Coimbra, que finalizaram o ano letivo 2018/2019 (finalistas dos três cursos) mais dez alunos finalistas de 2020, selecionados aleatoriamente, em condições de entrar ou estar já no mercado de trabalho ou em prosseguimento de estudos.

Vejamos os dados relativamente aos alunos finalistas dos cursos Técnico de Banca e Seguros, Serviços Jurídicos e Turismo, pois que, em 2019, não houve terminus de curso de Animação Turística.

	<b>Total Geral</b>
Curso Técnico de Banca/Seguros 2016/2019	13
Curso Técnico de Serviços Jurídicos 2016/2019	22
Curso Técnico de Turismo 2016/2019	23
	<b>58</b> + 10 (2017/20)

Fig.8 Número de alunos por turma

### 3.5.3. Os Instrumentos

Os instrumentos utilizados para recolha de informação objeto do estudo, contemplaram, por abordagem, alguns processos dos alunos, análise de dados fornecidos pela escola, grelhas de alunos fornecidas trimestralmente pelos coordenadores de curso à EQAVET e por recolha direta aos alunos, mediante um inquérito por questionário *online*, que foi o mais valorizado para recolha de informação, que indicasse o tipo de percursos, sucessos e insucessos dos alunos e sua empregabilidade.

Fizemos a opção do questionário, por ser a forma mais apta para a recolha de informação dos participantes, requerendo respostas escritas e permitindo “avaliar atitudes e opiniões dos sujeitos” (Freixo, 2010, p.197). Perante a exigência e rigor de um questionário, e a fim de testarmos antes a sua aplicação, fizemos um pré teste que segundo Fortin (2003, p.235) “tem por objetivo avaliar a eficácia e a pertinência do

questionário e (...) desprovidos de equívocos”, garantindo a sua validade, razoabilidade e fidelidade do instrumento.

O questionário foi entregue para análise a dois especialistas e testado com um grupo de 10 estudantes, tal como sugerido por Pardal e Lopes (2011). Do referido processo, resultou um refinamento do questionário final.

Para aplicação do instrumento, enviámos um *email* com o “link” do “*Google docs*” (Anexos) para todos os alunos (58) do 3º ano (concluído em 2019) dos cursos profissionais de Banca e Seguros, Serviços Jurídicos e Turismo e, aleatoriamente, para que não se tornasse tendenciosa, a mais 10 alunos do 3º ano que finalizaram a sua escolaridade no final deste ano letivo 2020, incluindo, assim, os alunos que também terminaram o curso de Animação Turística, tendo, dessa forma, uma visão abrangente de todos os cursos finalizados.

A elaboração do questionário envolveu 26 perguntas - algumas questões abertas e, maioritariamente, questões fechadas - agrupadas em 4 partes: a primeira corresponde ao processo anterior à entrada no curso, com dados sociodemográficos (idade, família, habilitações escolares pais, dificuldades económicas); a segunda, atinente às questões relativas à opção do aluno pelo ensino profissional (influência, opção própria, familiares no ensino profissional, dificuldades de aprendizagem); a terceira parte, o percurso do aluno na escola (assiduidade, atividades, com quem habitava no período letivo, saídas/uso de álcool ou depressivos, envolvimento na escola); por fim, a quarta parte relaciona-se com o grau de satisfação com o curso e empregabilidade.

Podemos observar na Figura 9 a distribuição dos alunos que responderam por curso:



Fig.9 Distribuição dos respondentes por curso

Os cursos com mais alunos a responder ao questionário foram os do Curso de Banca e Seguros, com 18 alunos (43,9%); 12 (29,3%) alunos de Serviços Jurídicos, 5 (12,2%) de Animação de Turismo, 5 (12,2%) de Turismo e 1 de Restaurante/Bar que, por não considerarmos significativo, acabámos por não considerar. A idade dos alunos varia entre os 17 e os 24 anos. Todos os alunos eram oriundos do ensino regular quando entraram na escola profissional, uns diretamente do 9º ano de escolaridade e dois tinham frequentado o 11º ano do ensino regular, mas que, por dificuldades na disciplina de matemática, reingressaram no 10º ano, mas do ensino profissional.

## **4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS**

---

## 4.1. Análise descritiva

Esta secção tem como objetivo a apresentação da análise quantitativa dos dados, que envolve o seu tratamento, organização, divisão em unidades e síntese, procurar padrões e descobrir informações importantes (Bogdan & Biklen, 1994) de alunos que concluíram o curso em 2019, nomeadamente o seu percurso escolar a nível do ensino secundário profissional, na Escola Profissional Profitecla, em Coimbra. De um total de 68 alunos obtivemos a resposta por parte de 41. Para o efeito, aplicámos o SPSS 25.0.0.2 através de uma análise descritiva e uma análise inferencial. Começámos pela análise descritiva, através de tabelas de frequências ou gráficos de pizza.

### 4.1.1. Sexo e Idade dos respondentes

A média de idade dos alunos situa-se em 19,9. Do total, a maioria dos respondentes, 12 casos (29,3%), tinha 19 anos à data do lançamento do questionário, 9 alunos (22%) tinham 21 anos e 8 (19,5%) 20 anos. Estes três grupos etários juntos representam 70,8% (29 casos) dos respondentes (cf. Tabela 2). Podemos ainda observar que temos apenas um caso (2,4%) de alunos com 16 e 17 anos. Destaque-se que esta idade à saída deste nível de ensino reflete algo inabitual e precoce para a conclusão do 12º ano. No entanto, um aluno tinha 23 e outro 24 anos, idades algo elevadas para a conclusão da escolaridade obrigatória. Do total dos alunos inquiridos, 13 respondentes (31,7%) eram do sexo masculino e 28 (68,3%) do feminino, revelando-se uma prevalência do sexo feminino.

Tabela 2: Grupo de respondentes segundo a idade

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	16	1	2,4	2,4	2,4
	17	1	2,4	2,4	4,8
	18	4	9,8	9,8	14,6
	19	12	29,3	29,3	43,9
	20	8	19,5	19,5	63,4
	21	9	22,0	22,0	85,4
	22	4	9,8	9,8	95,1
	23	1	2,4	2,4	97,6
	24	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	



#### 4.1.2. Agregados Familiares e Situação Económica

Tendo presente o “*scopus*” do estudo, revelou-se importante recolher informação sobre a constituição do agregado familiar dos alunos inquiridos. 20 alunos (48,8%) declararam um agregado familiar configurado por mãe, pai e irmãos, 5 (12,2%) referiram pai e mãe, sendo que 4 (9,8%) reportaram que viviam com mãe e irmão. Todas as outras situações mencionadas são residuais (Cf. Tabela 3).

Tabela 3: constituição do Agregado Familiar

		agregado			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	p.m.i	20	48,8	48,8	48,8
	só	1	2,4	2,4	51,2
	p.m	5	12,2	12,2	63,4
	m	3	7,3	7,3	70,7
	av	1	2,4	2,4	73,2
	t	1	2,4	2,4	75,6
	m.av	1	2,4	2,4	78,0
	m.i	4	9,8	9,8	87,8
	nam	2	4,9	4,9	92,7
	i.c	2	4,9	4,9	97,6
	p.i	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Na agregação de dados dos agregados familiares tivemos em consideração todos os que residiam com pai e mãe e irmãos, com outros familiares e os que viviam sozinhos, de modo a tornar-se viável a apreciação da variável (Cf. Tabela 4). Para efeitos de análise, agruparam-se os que coabitavam com pai e/ou mãe e irmãos e verificamos que, para esta situação, temos uma maioria de alunos 25 (61%), enquanto os alunos que viviam com outros familiares eram 15 (36,6%). Não havendo grande prevalência de alunos que vivem sós (1 caso, 2,4%).

Tabela 4: Reformulação da variável “agregado”

		AGREG2			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	P e ou M	25	61,0	61,0	61,0
	só	1	2,4	2,4	63,4
	outros fams	15	36,6	36,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Ainda relativamente ao agregado familiar, verificamos que a maioria dos alunos apresentava uma situação económica estável, com pai e/ou mãe em situação de emprego, como é o caso de 29 alunos (72,5%), enquanto 7 (17,5%) alunos referem ter a mãe desempregada e 4 alunos (10%) com pai e mãe desempregados indicando uma situação de dificuldade económica.

Tabela 5- Situação económica do Agregado

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	ambos empregados	29	70,7	72,5	72,5
	Pai ou mãe desemp	7	17,1	17,5	90,0
	Pai e mãe desemp	4	9,8	10,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Omisso	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

#### 4.1.3. Habilitação dos Pais e Influências no EP

A caracterização do agregado familiar do aluno requeria considerar as habilitações académicas dos pais (tabela 6), verificando-se que a maioria dos alunos tem pai e mãe com habilitação ao nível do 9º ano de escolaridade, respetivamente 16 pais (39%) e 15 mães (36,6%).

Tabela 6: Tabela comparativa Habilitações Académicas de Pai/Mãe

Escolaridade Pai	NºP.Alunos	%	Escolaridade	Nº	
			Mãe	M.Alunos	%
4º	10	24,4	4º	8	19,5
6º	2	4,9	6º	2	4,9
9º	16	39	9º	15	36,6
ES	4	9,8	ES	5	12,2
Sec	6	14,6	Sec	9	22,0
n.s	3	7,3	n.s	2	4,9

No entanto, os resultados evidenciam uma maior escolarização das mães, pois, em 2º lugar, temos 9 mães (22%) com o nível secundário, 8 com o 4º ano (19,5%) e 5 (12,2%) com habilitação superior. Em relação aos pais, 16 (39%) possuem o 9º ano, 10 (24,4%) com 4º ano de escolaridade, 6 (14,6%) com o ensino secundário e apenas 4 pais (9,8%)

possui o Ensino Superior. Tais números sugerem que a generalidade das mães apresenta uma escolaridade superior em relação aos pais (Vd. Tabela 6).

Querendo conhecer as razões de opção pelo EP, procurámos conhecer as razões subjacentes a esta escolha. Assim, inserimos no questionário um item que permitisse proceder ao levantamento da existência/frequência de irmãos ou familiares no ensino profissional. Contudo, quando analisamos os dados, encontrámos somente 16 alunos (39%) cujos familiares frequentaram o EP; em contraposição, uma maioria de 25 alunos (61%) não tinha qualquer histórico familiar de frequência naquele tipo de ensino.

#### 4.1.4. Conhecimento do EP e Escola

Procurámos saber, junto dos inquiridos, como teriam tido conhecimento do Ensino Profissional. Na Tabela 7 vemos que a maioria dos alunos, 17 (41,5%), obteve informação sobre o EP através de amigos, 11 alunos (26,8%) através de familiares e 7 casos (17,1%) a partir de escolas anteriormente frequentadas pelos alunos. Os restantes meios de divulgação são residuais.

Tabela 7: Como teve conhecimento do EP

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	amigos	17	41,5	41,5	41,5
	facebook	2	4,9	4,9	46,3
	familiares	11	26,8	26,8	73,2
	flyers	2	4,9	4,9	78,0
	google	1	2,4	2,4	80,5
	i.ea	7	17,1	17,1	97,6
	lternet	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Consequentemente, julgámos oportuno saber também como tiveram os alunos conhecimento da Escola Profitecla e, pela análise (Fig. 10) das frequências relativas e absolutas, das 41 respostas, as que mais impacto tiveram na escolha da escola em apreço foram: através de amigos - 23 respondentes (53,7%) a publicidade pela internet - mencionada por 7 alunos (17%) e, a seguir, através de familiares - 5 alunos (12,2%). Os restantes dados são residuais.

Reforçando os nossos resultados, vemos, claramente, a maior divulgação do ensino profissional e da escola através de amigos (Tabela 7 e Figura 10). Confirma-se,

assim, o estudo de Madeira (2006, p. 132) ao referir que “os meios publicitários não serviram de canais privilegiados de informação”, pois resulta claro que são mais os meios de proximidade que disseminam o EP e a Profitecla, em especial.

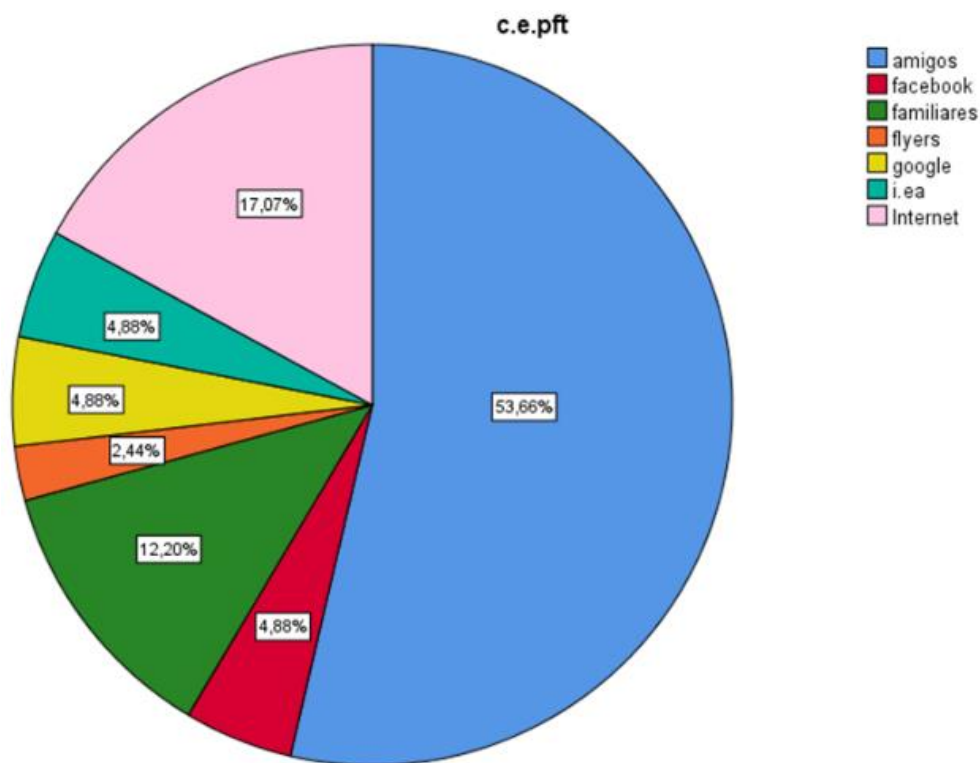


Figura 10: Fontes de informação sobre a escola Profitecla

#### 4.1.5. Escolha do EP

No atinente ao motivo que levou os respondentes a optar pela via profissional com variáveis de resposta até três (oferta formativa, FCT, saídas profissionais, ensino prático, prestígio e influência de colegas), de 30 alunos (73,2%) fizeram aquela opção devido às saídas profissionais, segue-se, com 20 alunos (48,8%), a perceção de um ensino mais prático e 19 (46,3 %) mencionaram a FCT. É, ainda, de destacar a opção da oferta formativa por parte de 13 alunos (31,7%).

Saliente-se que a FCT, as saídas profissionais e o ensino mais prático foram assinaladas em praticamente todas as variáveis de resposta, como principais razões na opção pelo EP.

Relativamente à questão “ Porque optou pelo EP e não pelo ensino regular?” (Tabela 8), a maioria dos respondentes apontou como principal razão a conclusão do 12º ano de escolaridade combinado com obtenção de um certificado profissional - 18 alunos

(43,9%); em segundo lugar, surge, com igual número de respondentes, a obtenção do 12º ano de uma forma mais facilitadora, conseguir entrar na universidade e frequentavam o secundário, mas sentiam dificuldades com algumas disciplinas, com 6 alunos (14,6%). Somente 3 alunos (7,3%) referiram dificuldades na escolaridade obrigatória e 2 (4,9%) responderam “para começar a trabalhar mais cedo”. Tudo considerado, os resultados sugerem que a opção pela frequência do EP é a escolha certa para conclusão da escolaridade obrigatória e obtenção de um certificado profissional.

Tabela 8: Respostas a “Porque optou pelo EP em alternativa ao regular?”

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	d.apd	3	7,3	7,3	7,3
	f.12.º	6	14,6	14,6	22,0
	e.ES	6	14,6	14,6	36,6
	12.º.cp	18	43,9	43,9	80,5
	f.secd.inc	6	14,6	14,6	95,1
	t.c	2	4,9	4,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

#### 4.1.6. Problemas Sociais dos Alunos

Relativamente à existência de problemas na vida pessoal dos alunos, não se encontrou grande incidência de problemas com familiares, amigos, namoro, escola ou saúde, sendo que a maioria de respondentes refere “nada” ou “pouco frequente”. No entanto, encontra-se, no global, um número não despreciable de respondentes -15 alunos (35,6%) - referindo que sente, frequentemente, dificuldades económicas, 10 alunos (24,4%) mencionam a existência de dificuldades financeiras na família, 18 alunos (43,9%) referem ser pouco e 11 alunos (26,8%) ser nada frequente este tipo de dificuldades.

Tabela 9: Frequências de Problemas reportados pelos alunos

	Probl.Famil.		Probl.Namoro		Probl.Amigos		Probl.F.P		Probl.F.F		Probl.Prof.Fam.		Probl.esc.		Probl.Saude	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nada Freq.	15	36	23	56,1	20	48,8	13	31,7	11	26,8	19	46,3	24	58,5	24	58,5
Pouco Freq.	16	39	11	26,8	17	41,5	12	29,3	18	43,9	17	41,5	13	31,7	13	31,7
Frequente	7	17,1	5	12,2	4	3,8	15	35,6	10	24,4	5	12,2	3	7,3	4	9,8
Mto Freq.	3	7,3	2	4,3			1	2,4	2	4,9			1	2,4		
Total	41	100	41	100	41	100	41	100	41	100	41	100	41	100	41	100

#### 4.1.7. Assiduidade e Empenho

Quisemos proceder à análise do grau de assiduidade dos alunos, dado ser um fator considerado importante no envolvimento na escola e no sucesso do processo ensino-aprendizagem. Verificámos que a maioria dos respondentes é muito assíduo: 27 alunos (65,9%) destacam-se pela assiduidade, 7 são moderadamente assíduos (17,1%) e justificam as faltas por motivo de trabalho, doença ou transportes. Salienta-se o facto de os alunos pouco assíduos (7 alunos-35%) referirem que faltavam em virtude de facilmente poderem compensar as faltas sem perder subsídios e recuperarem matérias.

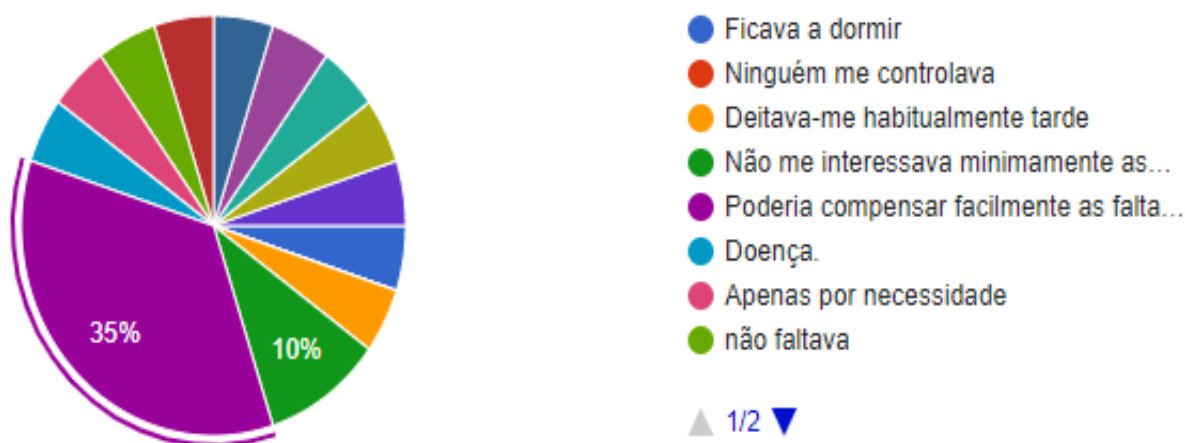


Figura 11- Motivos das ausências – regras

Considerando os indicadores da assiduidade, ou falta dela, tentou-se, também, perceber a condição do aluno na situação de viver em família ou como deslocado. Verificou-se que a maioria dos alunos não está deslocado, 36 alunos (75,6%) vivem com pai e/ou mãe, ou com familiares próximos (5,0 %).

O estudo incidiu, também, nas posturas e comportamentos relativamente à escola e enquanto estudantes. Os dados recolhidos mostram que a maioria - 22 alunos (53,7%) - apresentava respostas de muito empenhados, com um empenho moderado - 5 alunos (12,2%) - e 14 alunos (34,1%) reconhecem que não se empenharam no seu curso e atividades desenvolvidas na escola (Tabela 10).

Tabela 10: Fatores caracterizadores dos alunos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	falta empenho	14	34,1	34,1	34,1
	empenho moderado	5	12,2	12,2	46,3
	muito empenhado	22	53,7	53,7	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Por fim, entendemos ser relevante conhecer os eventuais consumos de substâncias alteradoras do comportamento, desde o café e bebidas alcoólicas, até ao uso de drogas ou calmantes. Neste caso, não deixa de ser preocupante a percentagem de casos em que se assume o consumo ocasional das substâncias em causa.

Tabela 11: Consumo de substâncias alteradoras do comportamento

		café		álcool		drogas		f.di		calmantes	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Válido	nunca	7	17,1	13	31,7	12	29,3	35	85,4	30	73,2
	raramente	8	19,5	11	26,8	17	41,5	4	9,8	8	19,5
	de vez em quando	8	19,5	16	39	12	29,3	2	4,9	2	4,9
	habitualmente	18	43,9	1	2,4					1	2,4
	Total	41	100	41	100	41	100	41	100	41	100

Pelo “score de consumo” vemos que 87,8%. (36 casos) dizem consumir uma ou mais substâncias (Tabela 12).

Tabela 12: “Score” de consumo de substâncias alteradoras do comportamento

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	,00	3	7,3	7,3	7,3
	1,00	4	9,8	9,8	17,1
	2,00	5	12,2	12,2	29,3
	3,00	5	12,2	12,2	41,5
	4,00	2	4,9	4,9	46,3
	5,00	9	22,0	22,0	68,3
	6,00	6	14,6	14,6	82,9
	7,00	5	12,2	12,2	95,1
	9,00	1	2,4	2,4	97,6
	10,00	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

#### **4.1.8. Curso Pretendido - satisfação**

Pretendemos conhecer a sensação de realização dos alunos relativamente ao curso obtido. Em 41 respostas, sendo 18 alunos (43,9%) do curso técnico de Banca e Seguros, 12 (29,3%) do curso de Serviços Jurídicos, 5 (12,2%) de Turismo e de Animação Turística e um de Restauração. A maioria dos alunos respondeu (32 - 78%) mostra-se satisfeita com o curso obtido e somente 9 alunos (22%) responderam não ou que não sabiam. Tais números apontam para a generalizada satisfação com os cursos escolhidos.

No atinente a esta variável, quisemos ainda analisar se os cursos frequentados e concluídos teriam sido a primeira opção dos alunos. Do total dos inquiridos, 38 (92,7%) confirmaram ter entrado no curso pretendido, havendo 3 alunos (7,3%) que disseram não sido a sua primeira opção, mas que voltariam a frequentar o mesmo curso.

#### **4.1.9. Realização com o curso obtido**

Após estas abordagens, julgámos conveniente saber se os alunos após a conclusão da sua escolaridade se sentiam realizados com o curso que tinham escolhido. De facto, verifica-se que 27 alunos (65,9%) confirmam a sua plena satisfação, registando-se que os mesmos já se encontram a trabalhar na área ou a prosseguir estudos. Contudo, vemos que 14 alunos (34,1%) disseram já lhes ter surgido oportunidade de emprego, mas não quiseram aceitar. Os restantes referem que não se sentiam realizados com o curso.

A maioria dos alunos já se encontrava a trabalhar desde a conclusão do estágio curricular (12 alunos-29,3%); metade daqueles reporta que estava a prosseguir estudos (6 - 14,6%); um grupo de 8 alunos (19,5%) remete para causas alheias ter interrompido o trabalho; finalmente, 7 alunos (17,1%) referem ainda não ter conseguido e 2 (4,9%) que não trabalhavam por opção (Tabela 13).



Tabela 13: Realização curso vs. quem trabalha.

		relaz.curs			Porcentagem acumulativa
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	
Válido	sim	27	65,9	65,9	65,9
	não	14	34,1	34,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

		trab			Porcentagem acumulativa
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	
Válido	sim.ES	12	29,3	29,3	29,3
	ES	6	14,6	14,6	43,9
	outra	6	14,6	14,6	58,5
	trab.intrp	8	19,5	19,5	78,0
	não	7	17,1	17,1	95,1
	não.opç	2	4,9	4,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

#### 4.1.10. Razões da Empregabilidade

Dos alunos que já estavam a trabalhar, os respondentes referiram as competências que julgaram fundamentais à sua empregabilidade. A maioria disse que conseguiram o seu emprego logo após o estágio curricular, devido ao currículo que possuíam e porque fizeram um bom estágio ou fizeram um bom estágio e tiveram boas notas (26 alunos); 7 referem ter conseguido o emprego pelo estágio e orientação do coordenador do curso; 2 alunos reportam que entraram de imediato no Ensino Superior e 6 alunos referem ainda não ter trabalhado.

Tabela 14: Razoes do trabalho

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	cv	12	29,3	29,3	29,3
	b ESTG	6	14,6	14,6	43,9
	n Trab	6	14,6	14,6	58,5
	ESTG notas	8	19,5	19,5	78,0
	orient CC	7	17,1	17,1	95,1
	ES	2	4,9	4,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

#### 4.1.11. Importância das competências e confirmação do curso

A valorização das competências, as práticas pedagógicas diferentes e diferenciadas, as relações com empresas parceiras e o acompanhamento da formação em contexto de trabalho, foram igualmente mencionadas nos testemunhos dos respondentes que evidenciaram o acompanhamento do coordenador de curso na FCT, tendo 39 alunos (95%) reconhecido a formação em contexto de trabalho e respetivo acompanhamento como fator muito importante para a aquisição das competências que admitem ter adquirido. Por seu lado, 35 alunos (85,4%) referem o índice de conclusão e as competências pessoais como fator importante à empregabilidade. Os respondentes referem, ainda, como características importantes à empregabilidade, as práticas pedagógicas diferentes e as relações com as empresas (8 alunos – 19,5%) e as competências técnicas (28,8%).

Tabela 15: Importância das competências.

	Ind.Conclusao	%	Comp.Pes.Sociais	%	Compet.Tecnicas	%	Praticas Ped.Dif.	%	Rel Empresas	%	AcompFCT	%
Nada imp	1	2,40%	1	2,40%	2	4,90%	2	4,90%	2	4,90%	1	2,40%
Import	5	12,20%	5	12,20%	11	26,80%	8	19,50%	8	19,50%	1	2,40%
Muito Import	35	85,40%	35	85,40%	28	68,30%	31	75,60%	31	75,60%	39	95,10%
Total	41	100%	41	100%	41	100%	41	100%	41	100%	41	100%

Estes resultados reforçam os dados anteriormente descritos relativamente à opção pelo EP e à satisfação dos alunos relativamente à escolha do curso, pois a maioria dos respondentes - 25 alunos (61%) - afirma que voltaria a escolher o mesmo curso profissional, 10 alunos (24,4%) assinalaram talvez, havendo 6 respondentes que não voltariam a escolher o mesmo curso.

Tabela 16: Escolheria o mesmo curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	sim	25	61,0	61,0	61,0
	não	6	14,6	14,6	75,6
	talvez	10	24,4	24,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

## 4.2. Análise Inferencial - Teste das Hipóteses da Investigação

A formulação e teste das hipóteses são características da investigação quantitativa, utilizando-se uma análise inferencial para apurar a eventual aceitação ou rejeição da hipótese nula. Com as técnicas de inferência estatística consegue-se avaliar as probabilidades de diferença entre grupos e eventuais correlações entre variáveis, de modo a extrair conclusões acerca da população a partir da amostra, quando esta oferece condições para tal. As limitações de que se parte, como o tipo de amostragem e natureza da amostra (Huot, 2002, p.62), trata, no caso em concreto, de uma amostra não probabilística de 41 respondentes, obtida por conveniência. Logo, apenas foi possível a aplicação de testes não paramétricos, como o U de Mann-Whitney, o Qui-Quadrado e o índice de correlação designado por Rho de Spearman.

### 4.2.1. Teste das Hipóteses

Sendo o objetivo principal da investigação o percurso do aluno do ensino profissional e conseqüente empregabilidade, ao invocarmos os problemas, formulámos as respetivas hipóteses de modo a serem testadas quanto à sua validade.

Para o efeito, aplicámos, portanto, modelos Não Paramétricos de acordo com os pressupostos metodológicos existentes e a natureza das variáveis. Em certos casos optámos pela reformulação de dados para definir as variáveis de modo a poder ajustá-las aos formatos requeridos pelo teste das hipóteses.

São variáveis deste estudo, com vista ao teste de hipóteses, as constantes na tabela infra:

*Tabela 17: Variáveis do estudo*

Variável	tipo	grupos/níveis	
sexo	nominal	2	m/f
Agregado familiar	nominal	2	pãe e/ou mãe vs. só
Situaç. Emprego do AF	nominal	3	ambos empregados pai ou mãe desempregados

			pai e mãe desempregados
Assiduidade	intervalar	3	pouco assíduo moderadamente muito
Habilitações Acd. Pai	intervalar	5	1.ºCEB 2.ºCEB 3.ºCEB 12.º ano ensino superior
Habilitações Acd. Mãe	intervalar	5	1.ºCEB 2.ºCEB 3.ºCEB 12.º ano ensino superior
Histórico Fam no IP	nominal	2	sim/não
Problemas sociais	intervalar	4	nada frequente pouco moderadamente muito
Regras Familiares	nominal	8	sim/não
freq cons. SAC	intervalar	4	nunca raramente de vez em quando habitualmente
sit. deslocado	nominal	2	sim/não
envolv-empenho	nominal	2	sim/não
emprego-prosegu estds	nominal	2	sim/não
satisf. curso	nominal	2	sim/não

De acordo com as hipóteses anteriormente formuladas, passamos a apresentar os resultados da estatística inferencial:

#### **4.2.2. Assiduidade vs. Sexo**

Para testarmos  $H_{1.1.}$ : “*Existem diferenças significativas de assiduidade em função do sexo*” foi utilizado o Teste U de Mann-Whitney, indicado para comparação de dois grupos de amostras independentes (e não emparelhadas), verificando-se não existirem diferenças significativas em função do sexo (Mann-Whitney U, sig.0,382).

#### **4.2.3 Assiduidade vs Agregado Familiar e Situação Emprego do Agregado Familiar**

Relativamente a  $H_{1.2.}$ : “*Existem diferenças significativas de assiduidade em função da composição do agregado familiar*” e a  $H_{1.3.}$ : “*Existem diferenças significativas de assiduidade em função da situação de emprego dos constituintes do agregado familiar*” verificamos que, em ambas as situações, quer em relação à assiduidade, quer em relação à situação económica dos pais, não se encontraram diferenças significativas quanto à assiduidade (respetivamente Teste U de Mann-Whitney, sig. 0,82 e Teste de Kruskal-Wallis, sig. 0,501). Aceitando-se, portanto, as hipóteses nulas.

#### **4.2.4. Assiduidade vs. Habilitações Pais**

Para testar  $H_{1.4.}$ : “*Existem correlações significativas entre a assiduidade em função das habilitações académicas da mãe*” e  $H_{1.5.}$ : “*Existem correlações significativas entre a assiduidade em função das habilitações académicas do pai*” também aqui, para ambos os casos, não encontramos correlações significativas entre a assiduidade dos formandos e as habilitações literárias de pai e mãe (Teste Rho de Spearman, respetivamente, sig. 0,79 e 0,275). Retendo-se as hipóteses nulas.

#### **4.2.5. Assiduidade vs. Familiares ou Irmãos no EP**

Relativamente à hipótese  $H_{1.6.}$ : “*Existem diferenças significativas de assiduidade em função de ter, ou não, irmãos ou familiares que frequentaram o Ensino Profissional*”, o histórico familiar também não devolveu diferenças significativas quanto à assiduidade (Teste U de Mann, sig. 0,741), comparando-se os alunos com e sem familiares.

#### 4.2.6. Assiduidade vs. Problemas Sociais

No atinente a  $H_{1.7}$ : “Existem diferenças significativas na assiduidade em função da frequência de problemas sociais reportados”, interessava-nos explorar a eventual relação entre a assiduidade e a frequência de problemas sociais, a saber: problemas familiares, problemas no namoro, problemas com amigos, problemas financeiros pessoais, problemas financeiros familiares, problemas escolares e problemas de saúde.

Conforme se pode verificar na tabela infra, podemos verificar que apenas os “problemas familiares” aparecem relacionados positivamente com a assiduidade (Teste Rho de Spearman: 0,318, sig. 0,043) o que não deixa de ser curioso, pois o facto de os que têm mais problemas familiares são também os que reportam maior assiduidade. Este resultado não corresponde, de todo, ao que seria expectável.

Tabela 18: Assiduidade vs Probl.Sociais

Valores			Assid
Rho de Spearman	Assid	Coeficiente de Correlação	1,000
		Sig. (2 extremidades)	.
		N	41
	probs.fam	Coeficiente de Correlação	,318*
		Sig. (2 extremidades)	,043
		N	41
	probs.nam	Coeficiente de Correlação	-,159
		Sig. (2 extremidades)	,321
		N	41
	probs.amg	Coeficiente de Correlação	,058
		Sig. (2 extremidades)	,719
		N	41
	probs.fp	Coeficiente de Correlação	,029
		Sig. (2 extremidades)	,857
		N	41
probs.ffam	Coeficiente de Correlação	,169	

		Sig. (2 extremidades)	,292
		N	41
	probs.prof.fam	Coeficiente de Correlação	,126
		Sig. (2 extremidades)	,432
		N	41
	probs.esc	Coeficiente de Correlação	-,092
		Sig. (2 extremidades)	,565
		N	41
	probs.saúd	Coeficiente de Correlação	,214
		Sig. (2 extremidades)	,179
		N	41
	probs_score	Coeficiente de Correlação	-,154
		Sig. (2 extremidades)	,336
		N	41

Finalmente, é de notar que o “Score dos problemas sociais” também não revelou relações significativas com a assiduidade.

#### 4.2.7. Assiduidade vs. Regras Familiares

A existência de regras familiares é muito importante para um percurso escolar ou formativo normal. O Teste U de Mann-Whitney (sig.0,035) veio evidenciar que, aqueles que declaram a existência de práticas indicativas da existência de regras no contexto familiar, apresentam uma significativa diferença de assiduidade mais elevada do que os que apontaram a ausência daquelas regras. Assim sendo, deve aceitar-se a hipótese alternativa  $H_{1.8}$ : *“Existem diferenças significativas de assiduidade em função da existência (ou não) de regras familiares”*.

Tabela 19: Assiduidade vs. Existência de Regras Familiares.

**Resumo de Teste de Hipótese**

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Assid é a mesma entre as categorias de PQ.FLT.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,035 <sup>1</sup>	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

<sup>1</sup>A exata significância é exibida para este teste.

#### 4.2.8. Assiduidade vs. Consumos

Quanto a  $H_{1,9}$ : “Existe relação significativa entre a assiduidade e a frequência do consumo de substâncias alteradoras de comportamento”, deve manter-se a hipótese nula, já que nenhuma subvariável, nem mesmo o “score” de problemas, revelou qualquer associação de significância estatística de consumo de substâncias alteradoras de comportamento com a assiduidade dos alunos (vide tabela 20).

Tabela 1: Assiduidade -consumo de substâncias alteradoras de comportamento

Correlação de Spearman	Assid	Coeficiente de Correlação	1,000
		Sig. (2 extremidades)	.
		N	41
	f.s.c	Coeficiente de Correlação	-,274
		Sig. (2 extremidades)	,083
		N	41
	f.s.alc	Coeficiente de Correlação	-,144
		Sig. (2 extremidades)	,368
		N	41
	f.s.d	Coeficiente de Correlação	-,186
		Sig. (2 extremidades)	,244
		N	41
	f.di	Coeficiente de Correlação	-,155
		Sig. (2 extremidades)	,334
		N	41
	f.calm	Coeficiente de Correlação	,214
		Sig. (2 extremidades)	,179
		N	41
	scorecons	Coeficiente de Correlação	-,246
		Sig. (2 extremidades)	,122
		N	41



#### **4.2.9. Assiduidade vs. Situação deslocado**

Sobre a hipótese de que  $H_{1.10.}$ : “Existem diferenças significativas de assiduidade em função da situação de deslocado”, vemos que não existem variações significativas da assiduidade, pelo facto de o aluno se encontrar a habitar com seu agregado familiar ou em situação de deslocado (Teste U de Mann-Whitney,  $p = 0,393$ ).

#### **4.2.10. Assiduidade vs. Empenho vs. Empregabilidade**

Relativamente a se  $H_{1.11.}$ : “Existem diferenças significativas de assiduidade em função do envolvimento/empenho” ou se “ $H_{1.12.}$ : “Existem diferenças significativas de assiduidade em função da situação de estar (ou não) empregado ou ter prosseguido estudos.” o Teste U de Mann-Whitney não devolveu resultados significativos (respetivamente sig.  $p=0,668$  e  $p=0,237$ ).

#### **4.2.11. Situação de Emprego ou Prosseguimento Estudos vs Sexo**

Analisando, agora, a situação de emprego ou prosseguimento de estudos, relativamente a  $H_{2.1.}$ : “Existem diferenças significativas da situação de estar empregado ou prosseguir estudos (ou não) em função do sexo”, chegámos à conclusão de que não existem variações significativas da situação de emprego e do sexo, conforme os resultados do teste Qui Quadrado ( $p=0,173$ ).

#### **4.2.12. Situação Emprego ou Prosseguimento Estudos vs. Satisfação Curso Obtido**

No concernente a  $H_{2.2.}$ : “Existem diferenças significativas entre a situação de emprego /prosseguimento de estudos (ou não) e a satisfação com o curso obtido”. Concluiu-se que não existe relação significativa entre a satisfação com cada curso obtido e a empregabilidade, verificando-se a nível do Qui Quadrado um nível de significância de  $p=0,530$ .

#### **4.2.13. Situação Emprego ou Prosseguimento Estudos vs. Assiduidade**

Já relativamente a  $H_{2.3}$ : “*Existem diferenças significativas da situação de empregado ou do prosseguimento de estudos em função da assiduidade*” também não se encontraram variações significativas, conforme resultados do Teste U de Mann-Whithney (sig. 0,237).

#### **4.2.14. Situação Emprego ou Prosseguimento Estudos vs. Problemas Sociais**

Verificámos, conforme tabela 21, que a respeito de se  $H_{2.4}$ : “*Existem diferenças significativas entre a situação de estar empregado ou ter prosseguido estudos (ou não) em função da existência de problemas sociais*”, podemos afirmar que as respostas dos alunos acerca da existência de problemas sociais nas suas vidas não difere consoante a situação de estarem ou não a trabalhar.

As diferenças entre os grupos comparados não se revelaram significativas em todos os casos. Provavelmente por se tratar de uma amostra pequena, os dados obtidos não foram ao encontro das conclusões esperadas.

Tabela 21: Problemas sociais vs Trabalho

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de probs.fam é a mesma entre as categorias de TRAB2.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,523	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de probs.nam é a mesma entre as categorias de TRAB2.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,610	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de probs.amg é a mesma entre as categorias de TRAB2.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,728	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de probs.fp é a mesma entre as categorias de TRAB2.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,490	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de probs.ffam é a mesma entre as categorias de TRAB2.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,686	Reter a hipótese nula.
6	A distribuição de probs.prof.fam é a mesma entre as categorias de TRAB2.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,908	Reter a hipótese nula.
7	A distribuição de probs.esc é a mesma entre as categorias de TRAB2.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,541	Reter a hipótese nula.

#### 4.2.15. Situação Emprego ou Prosseguimento Estudos vs. Empenho

Em relação a H<sub>2.5</sub>: “Existem diferenças significativas entre a situação de empregado ou prosseguimento de estudos em função do *envolvimento/empenho* dos alunos”, vemos que o teste Qui Quadrado devolveu diferenças estatísticas significativas entre o empenho e a empregabilidade dos alunos, com p=0,045 de significância, ou seja,

atendendo aos dados descritivos da Tabela 22, os alunos mais empenhados parecem ser aqueles que estão em situação de emprego ou prosseguimento de estudos, o que resulta ser muito indicativo, conquanto expectável.

Tabela 22: Trabalho vs Empenho

		empenho	
		falta empenho	empenho
		Contagem	Contagem
TRAB2	N.TRAB	9	10
	TRAB	4	18

### Testes qui-quadrado de Pearson

		empenho
TRAB2	Qui-quadrado	4,011
	gl	1
	Sig.	,045*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

## Limitações

No decurso da investigação a autora não poderá deixar de mencionar algumas limitações que, de certa forma, influenciaram o seu estudo e que passamos a enumerar:

- i. Limitações e resultados não inferíveis pela natureza da amostra não probabilística e uma amostragem por conveniência, dado destinar-se exclusivamente a um grupo de alunos que finalizaram o seu percurso escolar. Assim, deste modo, os elementos colhidos não poderão ser comparáveis ou generalizados a outras situações em virtude da limitação da amostra e a mesma se referir apenas a uma escola e alunos com um perfil próprio.
- ii. O trabalho de investigação carecia de outra validação científica que, pela situação anormal de pandemia, não se proporcionou.
- iii. Os instrumentos de análise, apesar de um pré teste, tiveram uma validação sumária.

## Principais Resultados

No âmbito da dissertação de mestrado a autora pretendeu, por estar ligada a esta área de ensino, estudar o Ensino Profissional olhando-o do ponto de vista de uma via de ensino paralela e não alternativa ao ensino regular. O Ensino Profissional foi desde sempre um dos objetivos das políticas educativas no sentido de atenuar as questões do abandono e/ou insucesso escolar, mas, em particular, como uma oportunidade formativa com potencialidades específicas de preparação dos jovens para a vida ativa.

O objetivo geral do estudo foi analisar os percursos dos alunos dentro do ensino profissional, considerando a assiduidade, as perspetivas das saídas profissionais/empregabilidade ou prosseguimento de estudos e a relação familiar ou o histórico familiar na escolha deste tipo de ensino.

De seguida, procuraremos apresentar, em linhas gerais, as conclusões globais mais significativas a que chegámos. De acordo com os objetivos da nossa investigação, utilizámos uma metodologia científica quantitativa que implicou a utilização de questionários “*on line*” dirigidos aos alunos finalistas de cursos profissionais na Escola Profissional Profitecla, em Coimbra.

Com efeito, o primeiro capítulo deste trabalho incide sobre uma secção mais teórica, procedendo-se a uma revisão bibliográfica científica em torno dos conceitos de ensino profissional, sua evolução social e políticas públicas educativas.

Fizemos uma abordagem à evolução das escolas profissionais e da evolução deste tipo de ensino, procedendo a uma sucinta caracterização do aluno do ensino profissional e debruçando-nos sobre a caracterização dos agregados familiares, uma vez que iríamos também estudar as famílias no atinente ao percurso dos alunos.

No segundo capítulo, através de suporte bibliográfico, demos a conhecer a escola dos alunos inquiridos, sua estrutura organizativa, cursos e forma de gestão e projeto educativo, onde o primado pedagógico é centrado no aluno do séc. XXI, na valorização e desenvolvimento das competências nas vertentes pessoal, pedagógica e cívica.

No terceiro capítulo, foram abordadas todas as questões da investigação e respetivos modelos de análise, utilizados no tema do estudo “Cursos e Percursos” do Ensino Profissional, expondo a questão-problema e respetivas hipóteses do estudo, bem como a metodologia e instrumentos utilizados.

No capítulo quarto, procedemos à demonstração de resultados através de uma análise descritiva e inferencial de todas as hipóteses formuladas, passando a descrever em jeito de conclusão os resultados mais evidentes através da respetiva confrontação e revisão de literatura exposta na 1ª parte da tese.

Os dados quantitativos permitiram, sobretudo, identificar características dos alunos, origens dos seus percursos, agregados familiares, situações económicas e familiares e eventuais influências na hora de optar pelo ensino profissional. Quisemos também analisar a satisfação dos alunos perante os seus cursos e realização quanto às suas expectativas profissionais.

Pela evidência dos resultados, apura-se maioritariamente um grupo do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 24 anos, com uma maioria de idades de 19 anos, situando-se dentro da idade normal em 2019 e na conclusão do 12º ano. A maioria dos alunos tem um agregado familiar dito “normal”, constituído por pai, mãe e irmão(s) e com uma situação económica estável. Os pais dos alunos, segundo o estudo, têm habilitações académicas ao nível do 9º ano de escolaridade, vindo ao encontro do estudo da ANQEP, onde é referido que as famílias dos alunos que escolhem cursos Científico-Humanísticos, 49,7%, têm o ensino secundário ou superior, contra 23,5% dos alunos que escolhem cursos Profissionais (ANQ, 2010), resultando claro que as habilitações mais altas são as das mães relativamente aos pais.

Ao contrário do expectável, não se verificou qualquer influência do histórico familiar de ensino profissional. As razões apontadas pelos alunos são as saídas profissionais e um ensino mais prático, o que desmistifica a ideia subjacente deste ensino ser uma “via para os deserdados do sistema regular” (J. Alves, 2012 p.21), pelo que, talvez represente antes uma maior liberdade de escolha em função de objetivos e percursos de vida que se pretendem.

Os resultados evidenciam que os alunos maioritariamente entraram neste tipo de ensino com a pretensão máxima de obter o 12º ano e, simultaneamente, obter uma certificação profissional e/ou também prosseguir estudos, “fugindo” por vezes a disciplinas do ensino regular que não lhes permite um sucesso tão fácil. Verifica-se, nos resultados obtidos, haver um reduzido número de alunos que refere ter optado por esta via de ensino em virtude de ter dificuldades na escolaridade obrigatória até ao 9º ano. Tal facto significa que, hoje, não é correto entender o EP como opção para o mau aluno. Pela análise dos dados, a maioria dos alunos está satisfeito com o curso obtido e voltaria a matricular-se exatamente no mesmo curso, dando muito valor às competências do saber fazer, principalmente à componente de FCT que consideram muito importante no sucesso da sua empregabilidade.

Por considerarmos os fatores assiduidade e absentismo importantes para o sucesso do aluno, formulámos várias hipóteses a fim de as estudar e aferir até que ponto poderiam relacionar-se com certos fatores. Ao longo do estudo, vemos, claramente, que, para os alunos respondentes, a assiduidade foi regular ao contrário do referido na revisão bibliográfica. Encontrámos uma maioria de alunos no EP assídua e pontual, com uma percentagem de 56% de assiduidade. Salienta-se como dado importante o facto de os alunos não assíduos referirem faltar em virtude da facilidade em compensar faltas (35%).

Na análise da assiduidade em função de diversas variáveis como o agregado familiar, o sexo, a situação de deslocado ou a viver com familiares, o estudo não evidencia diferenças significativas. Ainda no atinente à assiduidade dos alunos, verificou-se que as variáveis da situação do agregado familiar, das habilitações literárias ou do histórico familiar anterior de ensino profissional não provocam alterações.

A existência de regras é muito importante no percurso escolar normal o que veio a confirmar-se dado que os alunos que declaram a existência de práticas indicativas de regras no contexto familiar apresentam diferenças significativamente mais elevadas de assiduidade (Teste U de Mann-Whithney - sig. 0,035).



De salientar ainda, e em jeito de conclusão, que os alunos que referem ter “problemas familiares” aparecem relacionados positivamente com a assiduidade (Teste Rho de Spearman 0,318, sig. 0,043), facto que não deixa de ser curioso uma vez que os que têm mais problemas familiares são, também, os que reportam maior assiduidade, conclusão que não corresponde, de todo, ao que seria expectável.

Um outro fator relevante, e que não podíamos deixar de referir, é a existência de diferenças estatísticas significativas entre o empenho e a empregabilidade dos alunos, com  $p=0,045$  de significância. No âmbito do estudo, os alunos mais empenhados parecem ser aqueles que primeiro conseguiram chegar à situação de emprego ou prosseguiram estudos.

Para terminar, e considerando ser um ponto importante para a escola objeto do estudo, refira-se que as formas e meios de divulgação dos cursos e da escola que melhor chegam aos alunos são os informais, através dos amigos, de familiares ou da internet.

Pretendemos com o presente trabalho dar um modesto contributo para a compreensão das questões que se relacionam com os alunos do ensino profissional, os cursos e percursos formativos e sucesso na sua empregabilidade.

Refere a Comissão Europeia que a pandemia pode ser considerada como mais uma oportunidade para substituir práticas de aprendizagem e contextos de trabalho por outras formas de realidade, aumentadas através de simuladores, métodos de aprendizagem e de formação. O que ocorreu na escola este ano letivo, no decurso da FCT, comprava-o.

Os alunos evidenciaram a importância do acompanhamento do coordenador de curso na FCT, do ensino prático, da Formação em Contexto de Trabalho na empregabilidade e sucesso profissional.

Pelos motivos mencionados não poderemos deixar desvirtuar a dimensão fundamental de socialização, inclusão e sucesso do aluno do ensino profissional na relação presencial e interpessoal com o mundo laboral. Esta articulação com os parceiros do meio envolvente, o desenvolvimento das novas competências dos alunos, vem ao encontro das políticas educativas transnacionais.

Após o trabalho desenvolvido, ficamos com a convicção que, mais do que o curso escolhido, é importante e fundamental o empenho escolar e o envolvimento nas atividades, quer para a empregabilidade e sucesso profissional quer para o prosseguimento de estudos.

No que ao EP diz respeito, vemos que é portador de um modelo próprio, mais justo, inclusivo, menos reproduzidor das desigualdades sociais e que, desejavelmente,

corresponde a uma escolha efetiva e capaz de enveredar por novos caminhos, pois, tal como refere Azevedo (2019), trinta anos depois, “os jovens mudaram e não são os mesmos”.

## **Sugestões Futuras**

No desenvolvimento do presente trabalho foram surgindo alguns aspetos que se revelaram interessantes para uma abordagem mais detalhada e objeto de estudo de futuras investigações, nomeadamente:

- i. Desenvolver um estudo com uma amostra maior, que permita maior fiabilidade dos resultados.
- ii. Analisar as visões de quem teve oportunidade de frequentar um curso profissional e que resulte de um estudo de acompanhamento dos primeiros anos do exercício da profissão.
- iii. Aprofundar a situação de os alunos justificarem a ausência as aulas com a facilidade de compensação de faltas.

Pretendi com este estudo contribuir de alguma forma para desmistificar o Ensino Profissional e refletir sobre uma política pública que subsiste há mais de 30 anos, num percurso com altos e baixos, mas atualmente muito mais forte no nosso sistema educativo e no centro das preocupações a nível europeu.

*“o que os torna especiais é o facto de terem encontrado aquilo que adoram fazer e de se terem efetivamente dedicado a essa paixão”*

*(Robinson e Aronica, 2010, p. 21).*

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

## Referências Bibliográficas

- Alves, M. J. (2012). Rever o passado projetar o futuro - 30 anos do ensino profissional - (4ª edição atualizada).
- ANQ. (2010). Avaliação Externa do Impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações. ANQ, IESE. ANQ.
- Azevedo, J. (2009). Escolas profissionais 1989-2009: as oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro. FEP – Comunicações em encontros nacionais / Presentations in national meetings.
- Azevedo, J. (2010). Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos.
- Azevedo, J. (2018). Autonomia e flexibilidade: olhem para a lua e não apenas para o dedo. Obtido de: <https://pontosj.pt/opiniao/autonomia-flexibilidade-olhemos-lua-nao-apanasdedo/>
- Azevedo, J. &Vieira, M. I. (2008). Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais. (F. d. Católica, Ed.) Revista Portuguesa de Investigação.
- Azevedo, J. (2007). (NOVAS?) PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL ou ENSINO PROFISSIONAL, equidade e qualidade. “Diversidade cultural, desigualdade social e estratégias de política educativa”, promovido pela IIPE-UNESCO,
- Azevedo, J. (2014). Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas, (p.25).
- Azevedo, J. e Alves, J. M (1999).Imagens do Ensino secundário. Azevedo J.(org) O Ensino Secundário em Portugal. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (p.19-58).
- Aragay, X. (2015). Formulamos el horizonte. 35 pasos para vivir el cambio educativo.Colección Transformando la educación: Cuaderno 3. Jesuits Educació.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. Paiva (1987). Prefácio a Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e comentários. Porto: ASA.

- Capucha, L. Albuquerque, J. I. Rodrigues, N., & Estêvão, P. (2009). Mais Escolaridade-realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória. Lisboa, Portugal: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Carneiro, R. (1998). Educação para a Cidadania e Cidades Educadoras. Macau: Edição do Leal Senado de Macau.
- Castells, M., & Borja, J. (1996). As cidades como atores políticos. CEBRAP.
- Colom, A. J. (1987). La educación como sistema. In J. L. Castillejo y A. J. Colom, Pedagogía sistémica (pp. 83-107). Barcelona: CEA.
- Costa, H. C. (2010). O Ensino Profissional: um desafio para os professores. Medi@ções - Revista Online da ESE/IPS, 1.
- Coutinho, C., & Lisboa, E. (2011). Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: desafios para educação do século XXI. Obtido de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista\\_Educa%C3%A7%C3%A3o,VolXVIII,n%C2%BA1\\_5-22.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A3o,VolXVIII,n%C2%BA1_5-22.pdf).
- Couros, G. (2015). The innovator's mindset: Empower learning, unleash talent and lead a culture of creativity. San Diego: Dave Burgess Consulting.
- Cunha, Rego e Cunha (2007). Organizações Positivas, Lisboa: Dom Quixote. Educacional, 7, (pp. 51-69). Retrieved from <http://hdl.hand.e.net/10400.14/13071>.
- Faure, E. (1972). Aprender a ser. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os Paradigmas de Investigação em Educação. Noesis (pp.83.107).
- Ferreira, M. M. & Carmo, H. (2008). Metodologia da investigação (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Fortin, M. (1999). O processo de investigação: da concepção à realização. 2ª ed. Loures: Lusociência.
- Formosinho, J. (1986). O Sistema Educativo. Conceitos Básicos. Cadernos de Administração Escolar. Braga, Área de Análise Social e Organizacional da Educação.

- Freixo, M. J. (2010). Metodologia Científica - fundamentos métodos e técnicas (2ªed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, Joaquim Ferreira, (1978), Escolas comerciais e industriais criadas no século XIX. Coimbra: Publicações do Departamento de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Grácio, S. (1998), Ensinos Técnicos e Política em Portugal:1910/1990, Lisboa: Instituto Piaget.
- [https://pt.wikipedia.org/wiki/Agregado\\_familiar](https://pt.wikipedia.org/wiki/Agregado_familiar).
- [http://estatisticas-educacao.dgeec.mec.pt/indicadores/Indicador\\_4\\_5.asp](http://estatisticas-educacao.dgeec.mec.pt/indicadores/Indicador_4_5.asp).
- [https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet\\_pt](https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_pt).
- <https://www.dn.pt/sociedade/ensino-profissional-ajuda-a-melhorar-taxas-de-conclusao-do-secundario--ocde-8764416.html>.
- [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017\\_eag-2017-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en).
- Harari, Y. N. (2018). 21 Lições para o século XXI. Amadora: Elsinore.
- Huot, Réjean (2002). Métodos quantitativos para as ciências humanas (tradução de Maria Luísa Figueiredo). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lemos, V. V. (2014). A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal. Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Políticas Públicas. Lisboa: ISCTE/Instituto Universitário de Lisboa.
- Lopes, A., & Ferreira, E. (2013). A figura do diretor - (Des)continuidades narrativas de líderes e liderados em contexto escolar. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 13, pp. 137-154.
- Madeira, M. H. (2006). Ensino Profissional de Jovens - Um Percurso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida. Revista Lusófona de Educação2006, pp.121-141.
- Macedo, Berta, (1995), A Construção do Projecto Educativo de Escolas. Contributo para o estudo dos processos de Identificação da Lógica de Funcionamento da Escola. Braga: Editor Instituto de Inovação Educacional.

- Marques, M. (1993). O modelo educativo das escolas profissionais - um campo potencial de inovação. Lisboa: Educa.
- Mendes, A. & Moio, I. (2013). Cidade Educadora e Hábitos Culturais: Outros Públicos, Outras Oportunidades.
- Menezes, P. (2020). Tipos de famílias. Obtido de <https://www.diferenca.com/tipos-de-familia>.
- Relvas, A. P. (2018). Navegando entre Cila e Caríbdis ou a família na investigação em psicologia. Oração de Sapiência, pronunciada na Abertura Solene das Aulas (2018/2019), em 19 de setembro.
- Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education – Insights from education at a glance 2020. OCDE. Obtido de <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Orvalho, L. Alves, J M. e Azevedo, J. (p.12) (Re)Encontrar e Projetar o Ensino Profissional para o século XXI .
- Orvalho, L. & Alonso, L. (2009). Estrutura Modular nos Cursos Profissionais das Escolas Secundárias Públicas: Investigação Colaborativa sobre Mudança Curricular. Universidade do Minho, 2009 ISBN- 978-972-8746-71-1, P. 2997.
- Orvalho, L. L. (2011). A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas Secundárias: Do modelo curricular às práticas. Uma investigação colaborativa. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 10, 77-118.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). Métodos e técnicas de investigação social. Porto: Areal Editores.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003). Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS. Lisboa: edições Sílabo.
- Projeto Educativo Profitecla, Profitecla (2020). Obtido de <https://www.profitecla.pt/wp-content/uploads/2018/08>.
- Rijo, D. (2013). “Dar Esperança a Todos os Jovens”. 3.ª Conferência EPIS. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Revista Formar, 72.



Schleicher, A. (2016). World Class. How to build a 21st Century School System. Paris: OECD Publishing.

Tuckman, Bruce. W. (2012). Manual de Investigação em Educação. Fundação Calouste Gulbenkian.

Valente, A. C. & M. Francisca (2012 “Aprendizagem ao longo da Vida: um desafio para comunidades educadoras uma proposta de actuação”.

Villar, M. (2007). A Cidade Educadora – Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Wikipedia, <https://pt.wikipedia.org/wiki/SPSS>.

#### **Legislação consultada:**

- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 agosto.
- Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro.
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março.
- Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 julho.
- Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 de abril.
- Lei 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Portaria n.º 782/2009, de 23 julho.
- Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro.
- Portaria n.º 235-A/2018, de 23 agosto.

## **ANEXOS**

---

LINK:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeNkTFXSRTWBjzANe6svfdOJxPuQ3bvB1qtvre7Q5ZbsJ3LtA/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

## **Questionário Tese**

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Administração Educacional e Gestão da Formação. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos. O questionário é anónimo e confidencial.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Na maioria das questões terá apenas de assinalar com uma cruz a sua opção de resposta ou assinalar o grau de frequência. Obrigado pela sua colaboração.

### **Idade \***

#### **Género \***

- Masculino
- Feminino

#### **Qual a composição do seu agregado familiar \***

- Pai e Mãe
- Pai, Mãe e Irmãos
- Avós
- Família de acolhimento
- Namorado(a)
- Sozinho
- Outra:

#### **Qual a situação que se adapta melhor ao seu Agregado Familiar \***

- Pai ou Mãe empregado
- Pai ou Mãe desempregado
- Pai e Mãe desempregados

#### **Indique as Habilitações Escolares do pai. \***

- Sem escolaridade
- 4º ano de escolaridade
- 9º ano de escolaridade
- Nível Secundário
- Ensino Superior
- Ensino Superior Pós-graduado
- Outra:

**Indique as habilitações Escolares da mãe \***

- ( ) Sem escolaridade
- ( ) 4º ano de escolaridade
- ( ) 9ºano de escolaridade
- ( ) Nível Secundário
- ( ) Ensino Superior
- ( ) Ensino Superior Pós-graduado
- ( ) Outra:

**Tem irmãos ou familiares no Ensino Profissional, ou que o frequentaram? \***

- ( ) Sim
- ( ) Não

**Como teve conhecimento do Ensino Profissional? \***

- ( ) Informação da escola onde anteriormente andou
- ( ) Familiares
- ( ) Amigos
- ( ) Flyers publicitários
- ( ) Facebook,
- ( ) Instagram
- ( ) Outra:

**Como teve conhecimento da sua Escola? \***

- ( ) Informação da escola onde anteriormente andou
- ( ) Familiares
- ( ) Amigos
- ( ) Publicidade
- ( ) Facebook
- ( ) Instagram

**Que motivo (s) o/a levou a optar por um Curso Profissional:(indicar até 3 opções) \***

- [ ] A oferta formativa
- [ ] Pela formação em contexto de trabalho
- [ ] Pela diferenciação pedagógica
- [ ] Pelas saídas profissionais
- [ ] Pelo prestígio / qualidade da escola
- [ ] Pelo ensino mais prático
- [ ] Pelas boas instalações
- [ ] Por influência de colegas / amigos
- [ ] Escola geograficamente próxima

**Porque optou pelo Ensino Profissional e não pelo ensino regular? \***

- ( ) Porque tinha dificuldades na Escolaridade Obrigatória

- ( ) Frequentava o secundário mas não conseguiu fazer algumas disciplinas
- ( ) Para obter o 12º ano de forma mais fácil
- ( ) Para conseguir entrar na universidade.
- ( ) Para obter o 12º ano e um certificado profissional para poder trabalhar
- ( ) Para obter os subsídios atribuídos
- ( ) Para começar a trabalhar mais cedo

**Assinale para cada um dos acontecimentos o grau de frequência que têm ocorrido na sua vida: \***

	Nada Frequente	Pouco Frequente	Frequente	Muito Frequente
Problemas familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas namoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas com amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas financeiros consigo próprio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas financeiros de familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas profissionais de familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas de saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Por favor indique a sua assiduidade às aulas ao longo dos três anos na Escola Profissional. \***

- ( ) Fui um aluno pouco assíduo
- ( ) Fui um aluno assíduo e pontual
- ( ) Só frequentei as aulas efetivamente necessárias
- ( ) Raramente faltei
- ( ) Faltava porque podia compensar essas faltas.

**Indique o motivo mais frequente para faltar as aulas, no caso de o ter assinalado anteriormente?**

- ( ) Ficava a dormir
- ( ) Ninguém me controlava
- ( ) Deitava-me habitualmente tarde
- ( ) Não me interessava minimamente as aulas

- ( ) Poderia compensar facilmente as faltas para não perder subsídios e recuperar a matéria
- ( ) Outra:

**Se esteve deslocado quando veio para a escola profissional, com quem vivia? \***

- ( ) Nunca estive deslocado
- ( ) Vivia em quarto alugado sozinho
- ( ) Vivia com colega
- ( ) Vivia namorado/a
- ( ) Vivia em casa de familiares
- ( ) Deslocava-me todos os dias de casa /escola/casa.
- ( ) Outra situação:
- ( ) Qual?

**Refira a frequência ou não, do consumo de: \***

	Habitualmente	De vez em quando em quando	Raramente	Nunca
Café	( )	( )	( )	( )
Cerveja, Vinho	( )	( )	( )	( )
Bebidas destiladas (ex: shots,aguardente)	( )	( )	( )	( )
Drogas ilícitas	( )	( )	( )	( )
Calmanes	( )	( )	( )	( )

**Está satisfeito com o curso que tirou? \***

- ( ) Sim, sem duvida
- ( ) Não
- ( ) Não sei

**Qual o seu curso profissional? \***

- ( ) Serviços Jurídicos
- ( ) Banca Seguros
- ( ) Restaurante/Bar - Restauração
- ( ) Turismo
- ( ) Animação de Turismo

**Entrou no curso que pretendia? \***

- ( ) Sim
- ( ) Não

**Indique a razão porque escolheu o seu curso \***

- ( ) Era exatamente aquilo que queria
- ( ) Porque era o mais fácil de tirar

- ( ) Porque tem mais empregabilidade
- ( ) Porque é o curso que melhor me permite aceder à universidade
- ( ) Porque tem muita empregabilidade e boa preparação para o ensino superior.

**Relativamente à importância dos fatores abaixo mencionados, indique o que mais o caracteriza: (indicar até 3 opções) \***

- [ ] Sempre me empenhei para obter boas notas.
- [ ] Gostei sempre muito do curso que frequentei
- [ ] Gostei muito da escola
- [ ] Envolvia-me regularmente em todas as atividades
- [ ] Deveria ter-me empenhado mais
- [ ] Estudar não era para mim
- [ ] Empenhei-me em obter boas notas porque queria entrar na universidade.
- [ ] Queria sair com boa nota para obter um bom emprego
- [ ] Não gostei da Escola

**Sente-se realizado com o curso que tirou?**

- ( ) Sim, é aquilo que eu sempre quis
- ( ) Sim, porque estou a exercer aquilo que aprendi
- ( ) Sim, mantenho-me a trabalhar na área do meu curso.
- ( ) Sim, consegui entrar no ensino superior
- ( ) Não, se fosse agora teria tirado outro curso
- ( ) Não, deveria ter ido para o ensino regular
- ( ) Talvez, mas não consegui ainda trabalhar na área do curso
- ( ) Já me surgiram oportunidades de emprego na área, mas não quis trabalhar
- ( ) Saí do País por opção

**Encontra-se a trabalhar? \***

- ( ) Sim, comecei de imediato após o estágio
- ( ) Sim, quem é bom arranja emprego
- ( ) Não, ainda não consegui
- ( ) Não, por opção
- ( ) Estou a trabalhar e a estudar para prosseguir estudos
- ( ) Já estive a trabalhar, mas interrompi
- ( ) Estou no ensino superior

**Se trabalha mencione as razões que esclarecem como conseguiu o seu trabalho. (assinale até duas opções) \***

- [ ] Fiz um bom estágio em FCT
- [ ] Tive boas notas no meu curso e um excelente estágio de FCT
- [ ] Gostaram de mim no estágio e recrutaram-me logo
- [ ] Através da procura de emprego
- [ ] Tive bons resultados e indicação do coordenador de curso
- [ ] Foi por indicação de outro colega
- [ ] Através do gabinete de saídas profissionais da escola
- [ ] Enviei currículos

- [ ] Por indicação de um colega anterior.
- [ ] Poderia estar a trabalhar, mas optei pela universidade

**Com base numa escala de frequência, com cinco alternativas de resposta, oscilando entre 1 (Nada Importante), 2 (Pouco Importante), 3 (Importante), 4 (Muito Importante) e 5 (Bastante), indique o grau de importância que atribui aos fatores referidos para conseguir emprego. \***

	1(Nada Important e)	2 (Pouco Important e)	3(Important e)	4 (Muito important e)	5 (Bastant e)
Índices de conclusão, aproveitamento e empregabilidade	( )	( )	( )	( )	( )
Desenvolvimento das Competências Pessoais e Sociais (saber estar e ser)	( )	( )	( )	( )	( )
Desenvolvimento das Competências Técnicas (saber fazer)	( )	( )	( )	( )	( )
Prática Pedagógica Diferente	( )	( )	( )	( )	( )
Relações com as empresas locais	( )	( )	( )	( )	( )
Acompanhamento na FCT (estágio)	( )	( )	( )	( )	( )

**Se voltasse atrás voltaria a escolher o mesmo curso? \***

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Talvez