

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Modelos pedagógicos e educativos nos cursos profissionais

Raquel Sofia Valença Pereira da Silva

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:

Doutor Luís Capucha, Professor Catedrático
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Modelos pedagógicos e educativos nos cursos profissionais

Raquel Sofia Valença Pereira da Silva

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:
Doutor Luís Capucha, Professor Catedrático
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023

Dedicatória

Uma grande amiga minha, um dia disse-me, “teremos momentos felizes, mas não plenamente felizes porque nos falta a pessoa com quem gostaríamos de os partilhar”. Perder-te a meio deste trabalho, foi a razão pela qual pensei nunca aqui chegar...perder-te foi e continua a ser o acontecimento mais doloroso da minha vida. Contudo, pela mãe, mulher, lutadora e guerreira que foste...porque sem ti não teria chegado onde estou hoje, não seria a pessoa que hoje sou, porque esta batalha foi sempre algo que desejaste que eu ganhasse... não era opção desistir. Contigo aprendi, que se temos a opção de escolher entre sobreviver e viver, temos a obrigação de escolher viver!

Assim esta nova conquista é dedicada a ti MÃE!

Agradecimentos

Ao Professor Luís Capucha, meu orientador, pela manifestação de incondicional apoio e disponibilidade, pela compreensão e empatia demonstrados em alguns momentos mais difíceis deste percurso, pela partilha da sua experiência e sabedoria, assim como, pelo estímulo permanente, que muito contribuíram para aumentar o desafio e melhorar a profundidade e a clareza da investigação.

A todos os professores do Mestrado que de alguma forma enriqueceram os meus conhecimentos e despertaram em mim mais interesse e curiosidade sobre a educação.

À coordenadora do curso, professora Susana Martins, pela sua preocupação, disponibilidade e incentivo para o término desta etapa.

A alguns colegas que partilharam esta caminhada comigo, ensinando-me imenso com a sua partilha de experiências na área.

Aos Diretores da Escola Técnica Psicossocial de Lisboa, Paulo Lopes e Pedro Capela, pelo incentivo e por acreditarem em mim, sem eles não teria nunca pensado em frequentar este mestrado. Obrigada, ainda pelo cofinanciamento do Mestrado, à Associação Percursos, nas pessoas do Dr. Paulo Lopes e Dr. Pedro Capela.

A todos os meus alunos que por mim já passaram, por me ensinarem tanto!

Aos alunos, professores, encarregados de educação e mestres que colaboraram nas entrevistas para esta investigação, pois os seus contributos foram bastante valiosos.

Um agradecimento especial à Escola Secundária Severim de Faria em Évora e em especial ao professor Aires Carvalho por todo o apoio e colaboração neste trabalho.

E por fim, mas não menos importante à minha família, a minha base de apoio. Ao meu pai pelo orgulho que continua a demonstrar em cada olhar, que me dá força para ir cada vez mais longe... Ao meu irmão, que agora mais que nunca voltou a ser a minha base. À minha cunhada pela força e disponibilidade. Ao meu marido e à minha filha, por serem o meu porto de abrigo.

Referência a financiamento

Este Mestrado em Administração Escolar, foi co-financiado pela Associação Percursos, Escola Técnica Psicossocial de Lisboa.

Resumo

O presente estudo inicia-se com um enquadramento histórico e normativo da educação profissional, fazendo uma análise crítica a este modelo, procurando demonstrar as suas potencialidades, assim como os desafios a ele associados.

Teve como pergunta de partida a seguinte: quais as vantagens do modelo de educação profissional em relação a outras modalidades de ensino em Portugal? E como objetivo principal, recolher dados qualitativos que permitissem perceber como é que efetivamente decorre o processo de ensino-aprendizagem nos cursos profissionais e como os diferentes agentes avaliam esse processo. Para responder a estas questões, estruturou-se uma investigação qualitativa.

Os resultados obtidos através de entrevistas semiestruturadas a alunos, encarregados de educação, docentes e mestres, corroboram os dados apresentados em muita da literatura existente de que este é um modelo inovador, que apesar de ter algumas limitações e aspetos a serem melhorados tem um grande potencial, para se expandir a outras modalidades de ensino.

Palavras-chave: Educação Profissional; processo de ensino aprendizagem; outras modalidades de ensino

Abstract

This study begins with a historical and normative framework for professional education, making a critical analysis of this model, seeking to demonstrate its potential, as well as the challenges associated with it.

It had as its starting question "What are the advantages of the professional model in relation to other teaching modalities in Portugal?", with the main objective being to collect qualitative data that would allow us to understand how effectively the teaching-learning process in professional courses is and how the different agents evaluate this process. To answer these questions, a qualitative research was structured.

The results obtained through semi-structured interviews with students, parents, teachers and masters, corroborate the data presented in the existing literature that this is an innovative model and, despite having some limitations and aspects to be improved, it has great potential to expand to other modalities of education.

Keywords: Professional education; teaching-learning process; other teaching modalities

Índice

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO 1. ESTADO DA ARTE E QUADRO TEÓRICO..... | 3 |
| 1.1. Enquadramento histórico e normativo..... | 3 |
| 1.2. Educação Profissional - Área de política educativa em que se integra | 7 |
| 1.3. Objetivos da legislação e instrumentos legais que estabelece para a sua concretização | 7 |
| 1.4. Análise crítica..... | 8 |
| 1.5. Breve contextualização da educação e formação profissional nos países da União Europeia ... | 13 |
| 1.6. Educação e Formação Profissional..... | 17 |
| 1.7. Modelos Educativos | 18 |
| 1.7.1. Os cursos científico-humanísticos..... | 18 |
| 1.7.2. Cursos profissionais | 20 |
| CAPÍTULO 2. MÉTODOS | 23 |
| CAPÍTULO 3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 29 |
| 3.1. A potencialidade deste modelo educativo | 41 |
| 3.2. Desafios..... | 42 |
| CONCLUSÕES..... | 49 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 51 |
| FONTES..... | 55 |
| ANEXOS..... | 57 |

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1.1. Alunos matriculados no ensino secundário por oferta de educação e formação (Portugal; 2005/06-2020/21) | 13 |
| Quadro 1.2. Taxa de conclusão (%) no ensino secundário, por ano letivo, Portugal | 18 |
| Quadro 2.1. Alunos | 23 |
| Quadro 2.2. Encarregados de Educação | 24 |
| Quadro 2.3. Docentes | 24 |
| Quadro 2.4. Mestres | 24 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1.1. Taxa de abandono escolar precoce..... | 12 |
| Figura 1.2. Tipos de benefícios do ensino profissional. | 18 |

Glossário de Siglas

| | |
|---------|---|
| CCH | Cursos Científico Humanísticos |
| CEDEFOP | Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CP | Cursos Profissionais |
| DEEBS | Divisão de Estatísticas dos Ensinos Básico e Secundário |
| DGEEC | Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência |
| DSEE | Direção de Serviços de Estatísticas da Educação |
| ECVET | Sistema Europeu de Créditos para o Ensino e Formação Profissionais |
| EFP | Educação e Formação Profissional |
| EQAVET | Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional |
| ESSF | Escola Secundária Severim de Faria |
| ETPL | Escola Técnica Psicossocial de Lisboa |
| FCT | Formação em Contexto de Trabalho |
| GETAP | Gabinete para o Ensino Tecnológico Artístico e Profissional |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico |
| PAP | Prova de Aptidão Profissional |
| QNQ | Quadro Nacional de Qualificações |
| UFCD | Unidades de Formação de Curta Duração |

INTRODUÇÃO

É importante perceber qual o papel da escola e ter um olhar para além da sua função enquanto local de transmissão de conhecimentos. A escola é um espaço de eleição para a promoção da valorização pessoal, participação social e equidade. É um local privilegiado para o desenvolvimento de competências e aquisição de ferramentas que promovam nos jovens a utilização de estratégias adaptativas, para enfrentar os desafios (Frydenberg, 2008). A escola deve, assim, estar aberta à comunidade e promover espaços de interação e experiencição, formando os alunos para uma cidadania plena, democrática e ativa. John Dewey, na sua obra que teve a 1ª edição em 1916, já levantava questões que vão ao encontro destas práticas aqui defendidas:

Por isso, se tivermos em vista despertar a inteligência e o pensamento e, não, meras aquisições de palavras, a primeira apresentação de qualquer matéria na escola deve ser o menos académica ou escolástica possível. Para compreender o que significa uma experiência ou uma situação empírica, o espírito precisa evocar a espécie de situação que se apresenta naturalmente fora da escola - as espécies de ocupações que na vida comum provocam o interesse, pondo em jogo a atividade (Dewey, 1959: 168).

Pode-se, então, questionar o porquê de, embora historicamente e universalmente indesejado e condenado, o tipo de ensino em que os conteúdos e conhecimentos são literalmente “despejados”, sendo a aprendizagem promovida de uma forma passiva, continua a estar tão enraizado na prática do nosso sistema de educação. No relatório publicado em 2017 pela European Political Strategy Unit da Comissão Europeia, *10 trends transforming education as we know it*,¹ confirma-se este modelo de educação ainda hoje dominante na nossa sociedade, onde a aprendizagem é passiva, assumindo os professores um papel de preletores de conteúdos programáticos teóricos, num modelo de ensino estandardizado, recorrendo ainda à utilização de manuais em papel em detrimento do digital. Segundo Capucha (2019: 446)

Pelo contrário, a educação que se pretende para o futuro promove a aprendizagem ao longo da vida...assume novas formas de literacia, incluído a digital, promove a aprendizagem experimental, por imersão interativa, com seminários e cursos participativos, laboratórios, jogos e simulações, na qual os professores são mentores e treinadores. É feita à medida de cada indivíduo, baseada em competências, multidisciplinar, usa a lógica de projeto como estratégia pedagógica preferencial, é habilitada por aprendizagens digitais, beneficia de parceiros diferenciados e de parcerias formativas. É uma educação orientada para a produção de capacidades, competências, talentos e para o potencial dos aprendentes.

Pelo que se tem estudado, o modelo pedagógico dos cursos profissionais encontra-se muito mais próximo e adaptado para a escola que se quer para o futuro, em detrimento das pedagogias, currículos, métodos de ensino e avaliação implementados pelos cursos científico-humanísticos. Urge uma mudança no sistema educacional em Portugal. Assim, mais urgente se torna demonstrar que, por “razões de justiça social e equidade educativa, de qualidade das aprendizagens” (Capucha, 2019), o modelo da educação

¹ Disponível em: https://ec.europa.eu/epsc/sites/files/epsc-10_transforming_education_as_we_know_it.pdf52.

profissional deve ser o modelo dominante no sistema educativo. Neste sentido, surge a pergunta de partida deste trabalho: *quais as vantagens do modelo da educação profissional em relação a outras modalidades de ensino em Portugal?*

Deve-se, no entanto, avaliar não só as potencialidades deste modelo, mas também as suas limitações, para que se possa aproveitar este momento de mudança para colmatar as mesmas. Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi o de recolher dados qualitativos que permitam perceber como é efetivamente o processo de ensino-aprendizagem nos cursos profissionais e como os diferentes agentes avaliam este processo. Para esta análise optou-se por uma metodologia de pesquisa qualitativa, tendo-se utilizado como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada que foi realizada a vários intervenientes de duas comunidades educativas, entre os quais: alunos de cursos profissionais; alunos dos cursos científico-humanísticos; encarregados de educação, docentes e mestres que estão profissionalmente ligados à educação profissional. Estas entrevistas foram feitas numa escola profissional de Lisboa e numa escola pública em Évora.

No seguimento do acima exposto, observe-se que o corpo principal do presente trabalho se encontra estruturado em quatro capítulos além da presente introdução, nomeadamente: *Capítulo I Estado da arte e quadro teórico*, traduzido numa revisão da literatura existente e atinente, como o enquadramento histórico e normativo da educação profissional, área de política educativa em que se integra, objetivos da legislação e instrumentos legais que estabelece para a sua concretização, análise crítica, breve contextualização da educação e formação profissional nos países da União Europeia, educação e formação profissional, modelos educativos nos cursos científico-humanísticos e nos cursos profissionais.

Capítulo II Métodos, onde se defende a escolha da metodologia de pesquisa aplicada e onde estão explanados os métodos de recolha e análise dos dados. É dado a conhecer as questões que desencadearam a investigação, assim como o campo empírico.

No *Capítulo III Análise e discussão dos resultados*, apresenta-se a sistematização dos dados recolhidos, assim como a sua análise. Em função do desenho de pesquisa adotado, das questões levantadas, das perspetivas teóricas apresentadas e da literatura revisada, neste capítulo apresenta-se uma discussão das potencialidades e dos desafios da educação e formação profissional.

No *Capítulo IV* são apresentadas as principais conclusões desta investigação, assim como novas questões que este trabalho levanta para futuros estudos.

CAPÍTULO 1. ESTADO DA ARTE E QUADRO TEÓRICO

1.1. Enquadramento histórico e normativo

Importa fazer uma breve análise dos contextos histórico, político e normativo de criação de referenciais favoráveis que ajudam a sustentar o problema levantado.

Na consulta da História do Ensino em Portugal de Rómulo de Carvalho (1986), pode-se constatar que a primeira formação de carácter técnico remonta ao século XVIII, aquando da reforma educativa do Marquês de Pombal que, em 1759, estingue a Companhia de Jesus, responsável pela educação no país e nas colónias, criando pela primeira vez na história o lugar de Diretor-Geral dos Estudos. Tendo até essa data a educação sido dominada pelas ordens religiosas, a partir desse momento o Estado passa a ter uma palavra a dizer. Neste seguimento, e tendo em conta que “era notória, entre nós, a fraca preparação dos negociantes portugueses para o desempenho das atividades comerciais” (Carvalho, 1986: 458) é criada a 19 de abril de 1759 a Aula do Comércio.

Já nos encontrávamos no período correspondente ao Liberalismo, quando é dado outro impulso ao ensino técnico. Passos Manuel, Ministro do Reino, durante a sua curta governação de 9 meses entre 1836 e 1837, reformou os ensinos primário, secundário e superior. “A Passos Manuel se ficou devendo o conjunto maior de providências destinadas a impulsionar o ensino em Portugal, em todos os seus graus” (Carvalho, 1986: 560). Nestas suas reformas educativas era visível a importância que atribuía ao ensino das matérias científicas e técnicas, tendo em conta que considerava estas como fundamentais para o desenvolvimento do país. Assim, por decreto de 18 de novembro de 1836, é criado o Conservatório de Artes e Ofícios em Lisboa e, em 5 de janeiro de 1837, é criado um outro no Porto.

Durante a Regeneração, Fontes Pereira de Melo, Ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria, promoveu o desenvolvimento do país através da criação de diversas infraestruturas, tais como a construção de pontes e estradas, os caminhos de ferro e o telégrafo. Não obstante, percebeu-se que não existiam no país trabalhadores qualificados para executar essas obras e, assim, “impôs-se a necessidade de se criarem escolas de instrução profissional no campo das atividades industriais.” (Carvalho, 1986: 587). Por este fator, com o decreto de 30 de dezembro de 1852 foi instituído o ensino técnico industrial em Lisboa e no Porto, com três graus – elementar, secundário e complementar. É, igualmente, Fontes Pereira de Melo que, com o decreto de 16 de dezembro de 1852, cria o ensino agrícola, “concedendo-lhe a mesma dignidade que já fora dada ao ensino industrial” (Carvalho, 1986: 588), dividindo-se também em três graus – rudimentar, ensino teórico e ensino superior. Em 1866, é criada uma Escola Comercial em Lisboa, que, em 1869, acaba por se juntar ao Instituto Industrial, passando a designar-se Instituto Industrial e Comercial de Lisboa. “A legislação sobre as escolas técnicas industriais, agrícolas e comerciais é a contribuição mais notável de Fontes Pereira de Melo para o progresso do nosso ensino, embora valha mais pelo impulso dado do que pelas realizações conseguidas” (Carvalho, 1986: 591).

Na década de 80 do século XIX, emerge uma vez mais a discussão sobre a necessidade de qualificar os trabalhadores nacionais e, deste modo, melhorar as nossas indústrias, pois, não obstante as tentativas

anteriores de Passos Manuel, Fontes Pereira de Melo e outros, o ensino técnico ficara no papel. No final da década existiam 12 escolas industriais e 16 de desenho industrial.

No início do século XX, em 1907, o ensino técnico é reorganizado pelo governo de João Franco, mas sem grandes transformações, pois Portugal encontrava-se numa fase de grande turbulência política devido ao surgimento do movimento republicano.

Com a implantação da República em 1910, no decorrer dos primeiros nove anos do novo regime, o ensino técnico volta a ser legislado. Em 1918 Sidónio Pais “procura reorganizar o ensino técnico industrial e comercial”, criando Escolas de Artes e Ofícios que tinham como objetivo preparar operários a partir dos 13 anos e “aperfeiçoar os que já exercessem a sua profissão” (Carvalho, 1986: 696).

Com a ditadura do Estado Novo, em 1930 e 1931, os diversos tipos de Escolas Industriais e Comerciais de ensino elementar são uniformizados. Contudo, é com a Reforma do Ensino Técnico-Profissional, Industrial e Comercial de 1948 que se deu outro grande impulso a esta vertente de ensino. Segundo Sérgio Grácio, citado por Cerqueira e Martins,

a reforma de 1948 teve dois objetivos essenciais: por um lado, adequar a escola às necessidades do desenvolvimento económico, promovendo a qualificação da mão-de-obra e, além disso, o enquadramento e o controlo, dentro de limites aceitáveis para o regime político de então, da procura de ensino e das expectativas de ascensão social” (Grácio, 1986, *apud* Cerqueira e Martins, 2011: 128).

Porém, a impossibilidade de mudar do ensino técnico para o liceal, a possibilidade de frequentar a universidade “e a precocidade, cada vez maior na própria medida do crescimento escolar, da escolha entre elas, reforçavam a representação de uma divisão técnico / liceal, obstáculo à realização da igualdade de oportunidades” (Grácio, 1998: 185), dando origem, no início dos anos 70 do século XX, a sinais de degradação do estatuto do ensino técnico. Assim, ainda durante a década de 70, surge em Portugal “um projeto de reforma do ensino cujas repercussões ultrapassaram em muito as fronteiras do sistema de ensino” (Stoer, 1983: 793). O mesmo autor refere-se a esta reforma como algo surpreendente, na medida em que num país com elevadas taxas de analfabetismo, atribuiu-se uma elevada importância à educação, considerando-a fundamental para o desenvolvimento económico e social de Portugal. Por outro lado, começa a dar-se uma maior ênfase à “democratização do ensino”, tendo em conta que um dos objetivos se centrava em educar todos os portugueses, com igualdade de oportunidades, independentemente do seu estatuto económico e social. Este projeto de reforma, designado por Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, foi apresentado a 6 de janeiro de 1971 pelo então Ministro da Educação do governo de Marcelo Caetano, Professor José Veiga Simão. Durante dois anos esta proposta foi amplamente discutida, sendo votada em 1973 como Lei 5/73 de 25 de julho. Apesar dos aspetos essenciais se terem mantido, nem todos os pontos da proposta passaram a Lei.

Portugal acaba a década de 70 e inicia a de 80 com a escolaridade obrigatória mais curta da Europa, com uma grande pressão derivada da crescente procura social da educação e com um

sistema de ensino secundário unificado numa via de formação geral orientada para o prosseguimento de estudos no ensino superior, mas com este incapaz de responder, de forma minimamente eficiente, a esse crescimento da procura (Lemos, 2014: 171).

É nesta altura que se dá o pedido de exame às políticas educativas pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), onde foram feitas várias recomendações que se verifica que vão de encontro a um conjunto de medidas políticas tomadas na década seguinte, onde se passam a citar,

Aprovação de uma lei de bases do sistema educativo, alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, criação e desenvolvimento de uma via de formação técnica e profissional pós-escolaridade obrigatória, reorganização da administração educativa e descentralização de responsabilidades para as autarquias, criação do ensino superior politécnico (e das Escolas Superiores de Educação), reorganização da formação de professores e institucionalização de uma carreira única para os professores dos diversos ciclos e níveis de ensino. (Lemos, 2014: 172)

Estas medidas levam-nos a concluir a importância que o exame da OCDE teve nesta fase de turbulência do progresso do sistema educativo português.

Em 1979, no que respeita ao ensino técnico, Veiga Simão propõe que, após um ensino obrigatório de oito anos, existisse um ciclo secundário com cursos gerais que “deviam dar uma formação básica profissional, nos liceus técnicos e artísticos”, seguido de “uma formação profissional de nível mais elevado, que de resto permitia o acesso aos estabelecimentos de ensino superior” mantendo-se, no entanto, os liceus clássicos como orientados para o acesso privilegiado à universidade. “Assim, o ensino técnico, agora designado preferencialmente por ensino profissional, era deslocado para um nível mais elevado do sistema de ensino” (Grácio, 1998: 179).

Não obstante, a “Lei 5/73 nunca veio a ser regulamentada” (Grácio, 1998: 201), com a Revolução de 1974 seguiu-se a unificação do ensino secundário e a extinção do ensino técnico diurno, ainda o que resultara da reforma de 1948. O objetivo passou a ser que todos os jovens, independentemente do género ou origem socioeconómica, tivessem as mesmas condições para o ingresso na universidade, tendo durante anos deixado de haver formação profissional no sistema de ensino. Até que, já em 1980, criou-se uma “via profissionalizante” de um ano, após o 11º ano, que permitia o acesso aos institutos superiores politécnicos. Contudo, “a débil procura de que foi objeto votou-o ao falhanço” (Grácio, 1998: 205).

Em 1983, altura em que a taxa de escolarização de nível secundário rondava os 30%, assistiu-se à primeira tentativa de “relançar” o ensino técnico, com a criação do chamado “ensino técnico-profissional”. Neste âmbito, a formação profissional é amplamente revista e cria-se, em 1984, uma nova modalidade de formação profissional em alternância, com base no célebre modelo dual de formação, presente sobretudo na Alemanha, Áustria, Luxemburgo e em parte da Suíça.

Os anos oitenta do século XX ficaram marcados como sendo uma época de um intenso debate sobre a educação escolar numa nova sociedade democrática. Foram vários os projetos de Lei de Bases da

Educação debatidos e divulgados, desde 1980 até à aprovação da nova Lei, na Assembleia da República, em 1986.

No final dos anos 80 do século XX, numa época em que a população ativa portuguesa se traduz por “um fraco índice de estudos, numa mão-de-obra profundamente desqualificada, numa taxa de analfabetismo sem paralelo na Europa, em sérios estrangulamentos no acesso à educação, na deficiente qualidade dos serviços educativos, a todos os níveis, e no grave índice de insucesso escolar, particularmente no âmbito do ensino básico” (Programa do XI Governo, 1987), o Governo define uma série de iniciativas que enformaram a reforma do sistema educativo a implementar nesta altura (Cerqueira e Martins, 2011: 136).

Em 1986 dão-se dois acontecimentos decisivos para o futuro do ensino técnico e profissional. Por um lado, a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia e o acesso a financiamento para a formação através do Fundo Social Europeu e, por outro lado, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 outubro, 1986) que alarga a escolaridade obrigatória para os nove anos e “reequaciona o ensino técnico” (Grácio, 1998: 231)

A Lei de bases do sistema educativo, Lei nº 46/86 de 14 de outubro, é sem dúvida um marco na Educação do nosso país. Introduce uma reorientação da política educativa, apresentando uma modalidade alternativa de educação escolar designada Formação Profissional, tendo como princípios gerais e orientadores que esta formação, para além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, possa através da aquisição de competências profissionais visar uma integração dinâmica no mundo do trabalho, adequando-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego. A sua organização prevê a integração de módulos de duração variável e concertáveis, que permite a obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados, assim como deve estabelecer processos que favoreçam a recorrência e a progressão no sistema de educação escolar (artº 19).

Segundo Grácio (1998), nesse mesmo ano é criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo que, no seu relatório, valoriza o ensino profissional como forma de adequar a escola às necessidades das empresas. Esta comissão defendeu o desenvolvimento de uma educação tecnológica e profissional apta a contribuir “para a formação pessoal, societal e profissional do indivíduo (...) como um valor intrinsecamente educativo” e não meramente “sobredeterminada pela lógica produtiva e económica” (Alves, 1996b: 34). O Relatório Nacional de Portugal, elaborado para a 41ª Sessão da Conferência Internacional da UNESCO, no mesmo ano de 1988, apontava, nas suas recomendações finais, para um ensino secundário que, além de “aproximar os jovens da vida activa e do mundo do trabalho”, fosse capaz de “contribuir para o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa e membro da colectividade” (UNESCO, 1988: 131).

Deste modo, para reestruturar o ensino profissional, em 1988 o Ministério da Educação cria o Gabinete para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional (GETAP), cujo diretor é Joaquim Azevedo. É deste Gabinete que surgem as propostas que irão culminar com o Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro, onde é definida a criação das escolas profissionais, essencialmente privadas, de iniciativa local,

mas com o apoio do Estado. É nas escolas profissionais criadas a partir de 1989 que surge a educação profissional com os cursos que na sua génese se mantêm até aos dias de hoje.

Este regime jurídico viria a ser revogado pelo Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de março, que veio introduzir algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das escolas.

Contudo, passados mais de quatro anos da entrada em vigor deste último diploma, a sua aplicação veio revelar algumas fragilidades e ambiguidades no que respeita ao processo de criação das escolas, à natureza jurídica dos seus promotores, à relação entre estes e a direção das escolas no que respeita à responsabilização pedagógica e financeira dos órgãos, assim como ao modelo de financiamento.

Assim, e numa perspetiva de combater as fragilidades e consolidar as potencialidades da educação profissional, o decreto-Lei em análise (Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro) vem revogar o anterior.

Este enquadramento histórico ajuda a perceber que “esta bifurcação socialmente discriminatória entre a via “nobre” e a via “profissional” condicionou (e ainda condiciona) todos os debates e tomadas de decisão relativos ao ensino secundário” (Canário, 2019: 417).

1.2. Educação Profissional - Área de política educativa em que se integra

Ao nível do enquadramento e orientação o sistema educativo encontra-se configurado de acordo com o modelo organizativo estabelecido pela Lei Base do Sistema Educativo, a qual constitui o quadro conceptual estruturante do sistema e lhe confere, simultaneamente, um carácter fortemente formalizado.

O desenvolvimento da formação profissional inserida no sistema educativo, e especificamente a realizada no âmbito do ensino secundário, tem sido efetivado através da execução do modelo legislado, conduzindo ao aperfeiçoamento das suas estruturas e organização, à diversificação da educação tecnológica e profissional e à revisão dos currículos e programas de ensino. Ao longo de décadas foram várias as reformas políticas em que a educação profissional se integrou, tendo culminado na Reforma do Ensino Secundário, em 2004, cujos objetivos assumem plenamente a importância da educação profissionalmente qualificante, com uma expressão no sistema educativo mais intensa que nunca.

As escolas profissionais desenvolvem as suas atividades de forma autónoma, havendo autonomia ao nível da administração e gestão das mesmas.

1.3. Objetivos da legislação e instrumentos legais que estabelece para a sua concretização

São objetivos do Decreto-Lei 4/98 de 8 de janeiro:

- 1) “Renovar a aposta no ensino profissional;
- 2) Consolidar as escolas profissionais como instituições educativas;
- 3) Aperfeiçoar e alterar o modelo de financiamento em vigor”.²

No que respeita ao primeiro objetivo, o mesmo estabelece como intenção reforçar a identificação da educação profissional como uma modalidade especial de educação, orientada para a estruturação e

² Decreto Lei 4/98 de 8 de janeiro

qualificação educativa ao nível da formação profissional dos jovens, procurando em simultâneo introduzir no sistema educativo uma via distinta de estudos de nível secundário alternativa ao ensino secundário regular.

Ainda para a persecução deste objetivo, é estabelecido o alargamento do âmbito de oferta de formação destas escolas,

de modo a aproveitar a sua capacidade instalada, potenciar o seu enraizamento local e contribuir para a estruturação e qualificação educativa de outras modalidades e tempos de formação, não deixando, no entanto, os cursos profissionais de ser o objecto necessário e principal das escolas profissionais (Decreto-Lei 4/98 de 8 de janeiro).

No que respeita ao objetivo de consolidar as escolas profissionais como instituições educativas, com o diploma espera-se “reforçar as articulações, por um lado entre a educação escolar e a formação profissional e, do outro, entre as organizações escolares e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais” (Decreto-Lei 4/98 de 8 de janeiro).

Ainda a este respeito, importa referir que, em regra, as escolas profissionais se caracterizam como estabelecimentos privados de ensino, abrangidos por uma ampla autonomia, contudo sujeitos à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministério da Educação.

Este diploma estabelece ainda um novo regime jurídico de criação de escolas, “substituindo o regime de criação por contrato-programa entre os promotores e o Ministério da Educação, por um regime de liberdade de criação sujeito a autorização prévia de funcionamento de acordo com os critérios agora estabelecidos”. Para uma melhor concretização deste objetivo, assinala-se ainda a clarificação que este novo diploma procura trazer na relação entre as escolas e as respetivas entidades proprietárias, “terminando com a figura ambígua dos promotores, e a consagração de um regime de responsabilização claro e transparente dos órgãos de escolas profissionais”.

Por fim, e no seguimento de uma das fragilidades encontradas no antigo diploma acerca do modelo de financiamento destas escolas, o Decreto-Lei 4/98 de 8 de janeiro, estabelece um novo modelo de financiamento orientado por dois princípios básicos: “o respeito pela liberdade de iniciativa neste domínio e a comparticipação estatal nas despesas com os cursos de manifesto interesse público, de modo a garantir aos estudantes a possibilidade da sua frequência, em condições de equidade com os seus colegas das restantes vias do ensino secundário” (Decreto Lei 4/98 de 8 de janeiro).

No que respeita a instrumentos legais estabelecidos para a concretização dos objetivos definidos, salienta-se ainda como inovadora a possibilidade de recorrer a outras fontes de financiamento para viabilizar as formações não prioritárias, assim como a separação clara entre pedidos de autorização para a implementação e funcionamento de novos cursos e a candidatura a financiamentos públicos.

1.4. Análise crítica

Em 1986 a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo são dois marcos importantes no caminho para a implementação das escolas

profissionais. Em janeiro de 1989, com a publicação do Decreto-Lei nº 26/89 são criadas as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior, inicialmente uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, mas que posteriormente ficou somente sob a tutela do Ministério da Educação (Azevedo, 2010).

Segundo Marques, perante a falta de quadros técnicos intermédios, o Estado tinha duas opções, ou assumia sozinho a responsabilidade de formação desses técnicos, “ou partilhava essa tarefa com a Sociedade Civil – optou pela segunda: criar condições para um empenhamento da sociedade civil na realização desse objetivo de natureza social e económica.” (Marques, 1993: 13). Deste modo, o próprio Decreto-Lei que as cria assume claramente que as escolas profissionais serão de cariz essencialmente privado, como resultado de contratos-programa (mais tarde substituídos por outra modalidade) estabelecidos entre o Estado e promotores locais privados ou públicos, como, por exemplo, autarquias, associações ou empresas, entre outros, que assumiriam a responsabilidade da criação de novas escolas. Vários autores (Marques, 1993; Grácio, 1998; Azevedo, 2009, 2010) apontam esta opção como sendo inovadora no panorama educativo nacional, tendo em conta que, ao contrário do que acontecia até então, em que as questões do ensino eram decisões unilaterais e centrais do Ministério da Educação, neste caso nasceram como resultado das necessidades que cada promotor identificava em determinado local ou região, continuando, contudo, o Estado a assumir um papel regulador.

Azevedo afirma que,

efetivamente, a adesão da sociedade portuguesa, inesperadamente convocada para a participação numa nova oferta pública de ensino de nível secundário, foi entusiasta, forte e persistente. Só assim se explica o crescimento rápido destas escolas nos três primeiros anos (que passaram de 0 a 168, nos quatro primeiros anos) (Azevedo, 2009: 18).

Segundo o mesmo autor e Marques (1993), os atores sociais mais dinâmicos neste processo foram sem dúvida as autarquias, em conjunto com as empresas e associações empresariais, tendo em conta que tendo como objetivo a promoção do desenvolvimento educativo, social e económico da população, conseguiram congregar um conjunto variado de parceiros.

Assim, “a implantação das escolas profissionais em Portugal representou uma das mais profundas, vastas, significativas e promissoras inovações no panorama educativo português” (Marques, 1993: 11).

Uma grande mais-valia neste sistema de ensino prende-se com o facto de ao serem essencialmente estabelecimentos de ensino de gestão privada, a contratação de professores é feita pelas próprias escolas. Pode-se também considerar o sistema modelar que caracteriza a educação profissional, como uma modalidade especial de educação.

Marques (1993) refere que enquanto os docentes das componentes sociocultural e científica deverão ter as habilitações exigidas pelo sistema educativo, no que respeita aos formadores da componente técnica é valorizada a sua ligação ao mundo do trabalho no seu setor de atividade, podendo desta forma acompanhar a evolução dos contextos profissionais e tecnológicos. A mesma autora evidencia ainda a possibilidade que esta autonomia das escolas profissionais na contratação dos professores traz à

contratação de um profissional que se adequa à escola e ao seu projeto educativo, ao contrário do modelo de contratação das escolas do ensino público, nacional e centralizado no Ministério da Educação.

Azevedo (2010) atenta que, para além de inovadoras, as escolas profissionais podem ser consideradas um caso de sucesso no atual sistema de ensino, baseando-se em cinco pilares:

1. *A dimensão de cada escola e a relação pedagógica que ela potencia*: pelo facto de serem escolas de dimensões pequenas, permite um acompanhamento mais personalizado e próximo aos alunos, potenciando, assim, uma diferenciação pedagógica das aprendizagens.

2. *O modelo pedagógico*: sendo este ensino modelar, é assente num modelo de progressão e avaliação ao ritmo de cada aluno, podendo-se assim afirmar como um ensino que respeita a individualidade e o ritmo de cada aluno.

3. *A ligação à comunidade local*: a criação destas escolas ao nível local e numa ótica comunitária vem facilitar a integração dos alunos na sociedade civil e empresarial, ao promover estágios e a elaboração da Prova de Aptidão Profissional. Este pilar encontra-se estreitamente ligado ao objetivo de “consolidar as escolas profissionais como instituições educativas...” e instrumento legal que o diploma estabelece para a concretização do mesmo: “...através do Decreto-Lei 4/98 procura-se reforçar as articulações, de um lado, entre a educação escolar e a formação profissional e, de outro, entre as organizações escolares e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais”. Podemos também rever este ponto nas alíneas b) e d) do artigo 4º do presente diploma:

b) Desenvolver mecanismos de aproximação entre a escola e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais, culturais, do respectivo tecido social;... d) Promover, conjuntamente com outros agentes e instituições locais, a concretização de um projecto de formação de recursos humanos qualificados que responda às necessidades do desenvolvimento integrado do País, particularmente nos âmbitos regional e local;

4. *O regime de administração e gestão*: estas escolas gozam de uma maior autonomia não só pedagógica, mas também administrativa e financeira, quando comparadas com as escolas secundárias públicas, contudo têm também uma maior responsabilização e exigência contínua, pois são com regularidade auditadas. Este 4º pilar vai também ao encontro do estabelecido no diploma aqui apresentado “...a caracterização das escolas profissionais, em regra, como estabelecimentos privados de ensino, dotados da mais ampla autonomia, mas sujeitos à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministério da Educação”.

5. *O regime de certificação*: o diploma de técnico atribuído pelas escolas profissionais tem uma dupla certificação, conferindo equivalência ao nível secundário e uma qualificação profissional para integração no mercado de trabalho. O aluno pode assim optar pela integração numa profissão, ou pelo prosseguimento de estudos no ensino superior. As alíneas a), c) e e) do artigo 4º do diploma que define as atribuições das escolas profissionais, consubstanciam este pilar:

a) contribuir para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes, designadamente, preparação adequada para um exercício profissional qualificado;... c) Facultar aos alunos

contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional, preparando-os para uma adequada inserção sócio-profissional;...e) Facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de os preparar para a vida activa e para o prosseguimento de estudos.

Em 1997 no âmbito de uma “revisão participada do currículo”, promovida pelo Ministério da Educação, auscultou-se a sociedade portuguesa sobre o futuro do ensino secundário, numa iniciativa a que deram o nome de “encontros no secundário”. Entre os vários atores da comunidade educativa, foram ouvidas as associações profissionais e alguns parceiros sociais. Posteriormente o Ministério da Educação publica um documento, em que dá conhecimento da análise das consultas aos parceiros educativos, onde no pouco destaque que se dá ao ensino profissional, afirma-se o seguinte acerca do mesmo: “as sugestões recolhidas nos pareceres que apontam para a sua integração no ensino secundário regular situar-se-ão, porventura, mais no plano ideal dos modelos abstractos do que no da utilização de dados empíricos fundamentados.” (Fernandes et. all 1998:34). Os autores para além de proporem a “racionalização da oferta” através do “reajustamento das redes de formação”, recomendam a “consolidação do ensino profissional enquanto modalidade alternativa ao ensino secundário regular, na sua função supletiva da oferta deste.” (Fernandes et, all 1998:72). O desinvestimento político é aqui bem visível, sendo atribuído ao ensino profissional uma mera “função supletiva”.

O direito à formação tem vindo ao longo das últimas décadas a ser objeto de consagração jurídica em todos os países desenvolvidos, fruto da sua emergência como objeto social significativo. Neste sentido, a formação surge no sistema educativo português como uma das suas dimensões e resulta naturalmente do direito à educação, sendo percecionada pela Comissão Interministerial para o Emprego (CIME, 2005) como “o conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica”.

O preâmbulo do Decreto-Lei n.º 92/2014 de 20 de junho, refere que

O XIX Governo Constitucional assumiu uma forte aposta no ensino dual, ou seja, na dupla certificação, escolar e profissional, incluindo, a par da formação na escola, a formação prática em contexto de trabalho, o envolvimento das empresas nessa formação prática e no apoio à transição dos jovens para o mercado de trabalho.

Esta aposta no ensino dual está em concordância com os objetivos do Sistema Nacional de Qualificações, criado pelo Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.

Aliás, as opções do XIX Governo Constitucional neste domínio estão alinhadas com a «Estratégia Europa 2020», que vem recomendar a promoção de parcerias entre empresas, operadores de formação, organizações de investigação e parceiros sociais, como forma de valorizar o ensino e a formação profissional, adequando a oferta e potenciando a procura e a colaboração entre as entidades formadoras e as empresas.

O Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 74/2004, de 26 de março, 54/2006, de 15 de março, e 150/2012, de 12 de julho, que estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais no âmbito do ensino não superior, tem vindo de um modo geral a responder às exigências de organização e de desenvolvimento do ensino profissionalizante, sendo que os cursos profissionais, que até então só funcionavam nas escolas profissionais, passam a ser oferecidos em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

A educação profissional nas escolas secundárias públicas torna-se realidade com a iniciativa Novas Oportunidades,³ que foi lançada em Portugal em 2005, no seguimento da Agenda de Lisboa 2000, e que no âmbito do Conselho Europeu de Barcelona (2002) estabelece o programa de trabalho dos objetivos comuns para 2010 dos sistemas de Educação e Formação.

Uma entrada abrupta, mal consolidada e pouco dignificadora do ensino profissional nas escolas secundárias, veio logo à partida ser uma medida de oportunidades, mas também de muitos riscos e desafios. Talvez o grande feito desta medida, foi o facto de ter conseguido reduzir substancialmente o abandono escolar precoce, como se pode observar na figura abaixo⁴

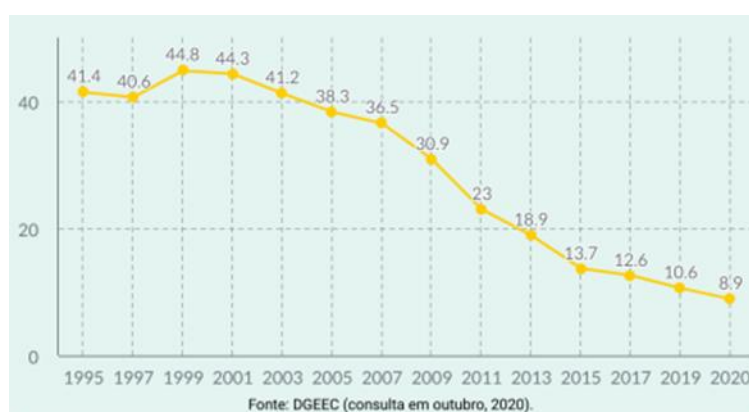


Figura 1.1. Taxa de abandono escolar precoce

Fonte: Capucha (2021)

Esta medida veio também trazer a possibilidade dos jovens se manterem mais perto da sua residência, e ficarem junto dos seus pais.

Um dos primeiros desafios que se levanta à entrada desta modalidade de ensino nas escolas secundárias, está relacionada com “um currículo comum capaz de incluir e generalizar, sem hierarquizar, a aquisição de competências, disposições e conhecimentos essenciais à produção e reprodução da vida social, incorporando concepção e execução, as dimensões mental e manual das actividades humanas, as aprendizagens ligadas ao corpo (ao sentimento) e ao intelecto numa mesma concepção de educação para

³ Iniciativa Novas Oportunidades 2005-2010 – Aprender Compensa – Iniciativa do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, apresentada publicamente no dia 14 de dezembro de 2005, tem como objetivo alargar o referencial mínimo de formação até ao 12.º ano de escolaridade para jovens e adultos (<http://www.novasoportunidades.gov.pt>).

⁴ Relatório de avaliação do contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens para o POCH

todos. Neste contexto, o princípio da igualdade de oportunidades em educação só adquire sentido como igualdade de oportunidades face à vida, o que implica garantir a preparação para o futuro através de uma formação de igual valor para todos os grupos sociais” (Antunes, 1998:154). Estará a escola pública preparada para abandonar o “ensino liceal”, o “ensino livresco” de currículo homogéneo e usando a expressão de João Formosinho (1985), de “pronto-a-vestir de tamanho único”? Conseguirão as escolas ter a autonomia pedagógica, essencial ao sucesso das escolas profissionais? Terão o equipamento necessário para colocar em prática o aprender a saber fazer? Como farão a gestão e a contratação dos docentes para os cursos profissionais, não tendo esta autonomia? Deve-se assim questionar: Que custos e benefícios traz esta entrada abrupta dos cursos profissionais nas escolas secundárias, quer para as escolas profissionais, quer para as escolas secundárias, quer para os jovens portugueses e sobretudo para a imagem deste modelo de educação? “Ao centrar deste modo tão avassalador o ensino profissional nas escolas secundárias (sobretudo estatais), não estarão as escolas profissionais (sobretudo não-estatais) em risco de uma maior marginalização política e social nos próximos anos? E com que custos para o próprio futuro do ensino profissional, uma modalidade nascida e alimentada em escolas específicas, com logicas de organização e ação muito claras e distintas? O ensino profissional, no seu melhor, como proposta socioeducativa, foi preservado nesta tão rápida transladação de contexto institucional” (Azevedo, 2014)

Apesar de, nestas últimas décadas, a imagem da educação profissional ter vindo a sofrer diversas mudanças, tendo sido construída e desconstruída inúmeras vezes, não impediu que a mesma se tenha consolidado no sistema educativo, como se poderá observar pelo acréscimo de alunos no ensino profissional, demonstrado na tabela abaixo⁵, tendo cada reforma, apesar das suas particularidades, servido para a tornar cada vez mais sustentada e mais presente na sua estrutura. A relação cada vez mais apelante entre educação, economia e sociedade, legitima cada reforma na esfera educativa.

Quadro 1.1. Alunos matriculados no ensino secundário por oferta de educação e formação (Portugal; 2005/06-2020/21)

| Oferta de educação e formação | Ano letivo | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 | 2008/09 | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 | 2012/13 | 2013/14 | 2014/15 | 2015/16 | 2016/17 | 2017/18 | 2018/19 | 2019/20 | 2020/21 |
| Total | 347 400 | 356 711 | 349 477 | 498 327 | 483 982 | 440 895 | 411 238 | 398 447 | 385 210 | 393 618 | 391 538 | 399 775 | 401 050 | 399 386 | 393 340 | 393 689 |
| Cursos científico-humanísticos / gerais | 188 460 | 196 023 | 196 216 | 195 330 | 197 582 | 197 918 | 199 131 | 201 118 | 200 860 | 203 790 | 206 346 | 207 644 | 204 713 | 207 684 | 206 976 | 209 684 |
| Cursos com planos próprios / tecnológicos | 52 228 | 42 820 | 25 673 | 20 212 | 14 577 | 13 315 | 10 145 | 5 976 | 4 458 | 3 752 | 3 913 | 4 002 | 3 612 | 3 570 | 3 457 | 3 401 |
| Cursos artísticos especializados (1) | 2 063 | 2 256 | 2 264 | 2 527 | 2 348 | 2 283 | 2 341 | 2 462 | 2 529 | 2 521 | 2 454 | 2 509 | 2 736 | 2 703 | 2 740 | 2 662 |
| Cursos profissionais | 36 943 | 47 709 | 70 177 | 93 438 | 107 266 | 110 462 | 113 749 | 115 885 | 117 699 | 114 848 | 112 395 | 114 689 | 116 722 | 115 981 | 116 305 | 115 135 |

1.5. Breve contextualização da educação e formação profissional nos países da União Europeia

Considera-se relevante para o trabalho apresentado fazer uma breve contextualização das tendências da educação e formação profissional em alguns países da União Europeia, embora, conforme Dale (1997),

⁵ Educação em Números Portugal – 2022 - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE) Divisão de Estatísticas dos Ensinos Básico e Secundário (DEEBS)

um modelo que se desenvolve bem num contexto, não terá necessariamente o mesmo sucesso em outra conjuntura, pois os sistemas educacionais nacionais variam entre si, de acordo com as suas raízes históricas e a sua relação com a sociedade.

Em grande parte dos Estados-membros é possível encontrar pelo menos uma via que possibilita a combinação de uma aprendizagem em contexto escolar e laboral.

Em países como a Áustria, a Alemanha e a Dinamarca vigora o sistema dual, segundo o qual o processo se realiza dentro das empresas com uma forte componente prática em contexto de trabalho. Nestes países, pode-se observar um sistema de educação e formação profissional caracterizado por aprendizagens integrais, que tem como características principais:

As aprendizagens fazem parte do ensino formal e resultam na obtenção de um certificado reconhecido a nível nacional. Os certificados/as habilitações daí decorrentes estão também, frequentemente, associadas ao acesso ao estatuto de pessoal qualificado; O conteúdo da formação na empresa é determinado em conjunto pelos governos, pelos representantes das organizações patronais e pelos sindicatos; Os aprendizes têm um estatuto claro, são remunerados e existem direitos e obrigações claramente definidos e aplicáveis a todas as partes envolvidas (aprendiz, empresa, centro de formação e outros); Os custos de formação são partilhados entre o governo e os empregadores (o governo abrange a componente escolar; os empregadores financiam a formação na empresa); Embora existam outras formas de ensino profissional nesses países, as aprendizagens constituem uma importante via em termos da participação e também da perceção social deste modelo de aprendizagem (Nogueira, 2014: 2).

Os principais benefícios apontados para este modelo, são o facto de proporcionar os benefícios da aprendizagem em contexto laboral a um elevado número de estudantes e empresas; apresentar boas taxas de emprego e uma favorável transição da escola para o mundo do trabalho; uma forte harmonização entre a formação e as necessidades do mercado do trabalho (embora este fator seja também considerado um ponto fraco, pois a escola forma para o posto de trabalho, e não para a profissão e para o mercado no geral), e a tradição dos sistemas têm permitido uma garantia de qualidade. Por outro lado, este modelo enfrenta desafios, como o de este tipo de sistema estar dependente das vagas existentes no sector empresarial, o que sobretudo em épocas de recessão económica pode originar uma desigualdade entre estudantes, não tendo todos as mesmas oportunidades (Nogueira, 2014). Um outro problema que se levanta está relacionado com os maus resultados que os estudantes destes países têm apresentado nos estudos do PISA (Programme for International Student Assessment), que fazem supor que estes ficam bem preparados para o posto de trabalho, mas por outro lado, esta preparação fica aquém nas componentes gerais da sua formação e na aquisição de competências gerais.

Em países como a França, Holanda, Itália, Polónia e Reino Unido podem-se observar duas abordagens diferentes ao nível da certificação de aprendizagens na Educação e Formação Profissional (EFP):

As aprendizagens culminam nas mesmas qualificações que a EFP em contexto escolar e constituem uma via alternativa, apesar de equivalente, a outras formas de EFP (França e Países Baixos, por exemplo); as aprendizagens culminam na obtenção de um certificado específico não

idêntico ao obtido nos estabelecimentos de EFP (Itália, Polónia, Reino Unido) (Nogueira, 2014:

3).

Apesar de nestes países as aprendizagens apresentarem alguns traços em comum com as aprendizagens integrais implementadas nos países acima identificados, como o estatuto do aluno, o contrato e a remuneração não têm o mesmo impacto entre os alunos e as empresas. Os principais benefícios deste sistema prendem-se com a facilidade de articular a procura dos alunos com as vagas existentes, tendo em conta a existência de vias em contexto escolar, sendo que estas vias transitórias entre o Ensino e Formação Profissional em contexto escolar e as aprendizagens dão ao aluno a possibilidade de alterar a sua orientação durante o seu percurso. Por outro lado, os principais desafios que estes países enfrentam prendem-se com a dificuldade, por um lado, do desenvolvimento destas aprendizagens e, por outro lado, estas tendem a concentrar-se muitas vezes nos setores mais tradicionais, como o artesanato e a manufatura, apesar das lacunas existente noutros sectores em crescimento no país. A transmissão de uma perceção positiva das aprendizagens junto dos estudantes e respetivos encarregados de educação, tem-se igualmente se apresentado como um desafio (Nogueira, 2014).

Em países como a República Checa e a Eslováquia, a EFP desenrola-se em exclusivo em contexto escolar, o que levanta uma série de desafios. A inexistência de uma cooperação entre as escolas e as empresas gera a incompreensão dos empregadores dos benefícios que estas formas de aprendizagem podem trazer para si e para as suas empresas, traduzindo-se na indisponibilidade de estes proporcionarem aos jovens qualificações completas. Estes sistemas enfrentam também problemas que se relacionam com a desatualização dos programas curriculares e as competências do corpo docente (Nogueira, 2014).

Em países como a Finlândia, a França ou os Países Baixos a aprendizagem em contexto laboral é integrada nos programas de formação em contexto escolar que continuam a ser a principal forma de EFP. Parte da formação é obrigatório ser ministrada em empresas, correspondendo a um período longo. Este sistema apresenta benefícios como a facilidade em envolver novos parceiros, tendo em conta que não estão obrigados ao pagamento de uma remuneração por um longo período. Os alunos têm a possibilidade de ter contacto com diferentes empresas durante o seu percurso académico, permitindo adquirir experiência em contextos diversificados, sendo que esta exposição no ambiente laboral acontece de forma progressiva. Esta aprendizagem em contexto laboral é também menos seletiva que no caso das aprendizagens integrais. Os principais desafios deste modelo estão ligados com a necessidade da criação de robustas redes de empresas locais que a escola tem de criar para conseguir alimentar o sistema, a garantia da qualidade da aprendizagem em contexto laboral, assim como a articulação desta com o contexto escolar, e que esta seja suficientemente estimulante e favorável. Outro desafio prende-se com a transição da escola para a vida ativa, pois não é tão direta neste modelo, como no caso da via dos sistemas de aprendizagem, tendo em conta que as empresas não estão tão propensas a contratar os seus formandos (Nogueira, 2014).

No que respeita à Finlândia, por exemplo, tal como Portugal, este país tem lutado por alcançar o difícil equilíbrio de prestígio entre a educação geral e profissional. A procura por este segundo modelo tem tido um aumento significativo, existindo uma opção política ao incentivo para esta via, elevando os padrões de qualidade deste tipo de educação.

No sistema da Finlândia existem quatro graus na educação profissional: escola secundária, superior profissional, qualificações profissionalizantes pós-secundárias e qualificações de especialistas. A educação profissional, ainda que precedida de estudos prévios já orientados para o trabalho e de uma orientação da carreira, só é iniciada no ensino secundário superior, sendo que 70% a 80% da formação acontece no local de trabalho, que geralmente é encontrado pelo próprio estudante. O plano individual de educação é acordado entre o estudante, o empregador e a autoridade local.

A reforma de 1990 estabeleceu um currículo modelar, baseado em competências, que permite a certificação da experiência adquirida em contexto de trabalho pela população adulta. Outra das alterações implementadas pela Finlândia, que seguiu o exemplo da Suécia, foi a aglutinação das áreas de estudo, considerando que a fluidez e o dinamismo das necessidades de trabalho exigiam menos especialização e permitiam, assim, maiores possibilidades de transição entre ocupações.

Na procura da igualdade de prestígio entre os ramos académico e profissional, a Finlândia procura ser coerente no que respeita às exigências e à formação de professores, não havendo distinção entre estes polos, sendo que em ambos os casos é exigido o nível mínimo de mestre.

Salienta-se, assim, como duas boas práticas da educação profissional neste país a reforma das instituições politécnicas e o sistema de qualificações profissionais baseado em competências. A primeira elevou o nível e a qualidade da educação profissional, conseguindo criar uma alternativa válida às universidades. No caso do sistema de qualificações, estas foram fundamentadas em competências que se dividem em: profissionais (habilidades básicas); qualificações posteriores (atestam um trabalhador capacitado); especialista (habilidades mais complexas na sua área). Importa assinalar que esta reforma foi pensada, experimentada e aperfeiçoada com a cooperação dos empresários, educadores e empregadores, antes de ser legislada.

No estudo encomendado pelo Parlamento Europeu: Ensino Dual: ponte para o sucesso?⁶ os autores concluíram que

O investimento na aprendizagem em contexto laboral compensa, pois está provado que, em alguns Estados-Membros, melhora significativamente as perspetivas de empregabilidade dos jovens. Na Dinamarca, República Checa, Alemanha, Países baixos e Áustria, por exemplo, os alunos de EFP transitam mais facilmente da escola para o trabalho.

No entanto, e apesar destes dados, não deixa de haver críticas a alguns modelos de Educação e Formação Profissional. A Alemanha tem um modelo educacional que precocemente, aos 10 anos de idade, avalia as habilidades académicas das crianças e consoante essa avaliação as separa por três tipos

⁶ Autoria - ICF International: Stelina Chatzichristou, Daniela Ulicna, Ilona Murphy, Anette Curth

de escolas. As direcionadas para as escolas consideradas com um grau menos exigente, serão desde logo preparadas para o seguimento da educação profissional, enquanto as crianças que estão nas escolas avaliadas com um nível superior, é-lhes incutido a tentar uma vaga na universidade. Como resultado deste modelo de funcionamento do sistema de ensino alemão, o país tem proporcionalmente mais jovens adultos com formação profissional e menos com formação académica, comparando com a média dos países da OCDE. Entre as pessoas de 25 a 34 anos, 33% fizeram ensino superior na Alemanha, enquanto a média da OCDE é de 45%. Na mesma faixa etária, 46% na Alemanha concluíram o ensino profissional, enquanto na OCDE são 24%. Este é uma das críticas que se levantam a este modelo de ensino, assim como o facto da divisão precoce das crianças, numa escolha que vai interferir no seu futuro profissional, reforça as desigualdades e apresenta-se como um entrave à mobilidade social. Há ainda críticas de alguns sindicatos, que dizem que os aprendizes, no segundo ano de estágio, já estão a funcionar como mão de obra barata.

1.6. Educação e Formação Profissional

Na Classificação Internacional Tipo da Educação (ISCED), a UNESCO (1997: 26) define o ensino profissional ou técnico como “ensino concebido principalmente para permitir aos participantes a aquisição de competências práticas, saber-fazer e compreensão necessária para trabalhar numa determinada profissão ou ofício ou grupo de profissões ou ofícios”. Este tipo de ensino configura o que no presente trabalho se denomina como educação profissional.

Apesar da vasta terminologia utilizada para denominar esta tipologia de educação, como seja ensino vocacional, ensino e formação vocacional, ensino profissional, ensino profissionalizante, educação profissional ou ensino técnico (Afonso & Ferreira, 2007), existe um amplo consenso acerca do seu valor social e económico, pois o objetivo de promover uma elevada qualificação profissional, para atingir uma melhor qualidade de vida, está patente em qualquer uma delas (Barbosa et al., 2019). “A UNESCO (2016), por exemplo, salienta o seu contributo como trajetória educativa que promove a equidade, a justiça social, a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento sustentável.” (Barbosa, et al., 2019: p.17).

O Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) apresenta um conjunto de benefícios nas dimensões económica e social, que se manifestam aos níveis macro, meso e micro (CEDEFOP, 2011), conforme apresentado na Figura 1.2.⁷(Afonso & Ferreira, 2007).

⁷ Adaptado e traduzido de CEDEFOP, 2011

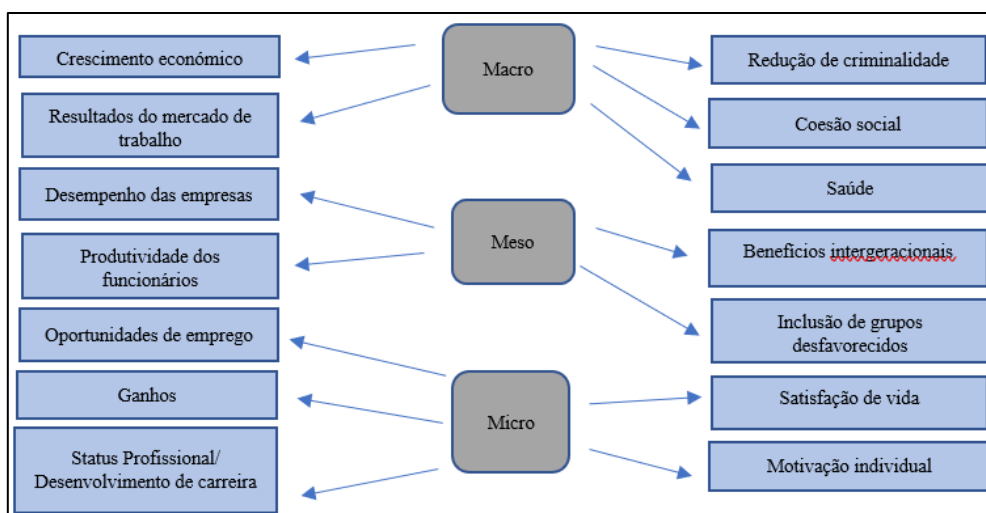


Figura 1.2. Tipos de benefícios do ensino profissional.

Melhores oportunidades de emprego, maiores ganhos e possibilidade de desenvolvimento da carreira, levam a uma maior produtividade e melhor desempenho dos funcionários nas empresas, levando a um maior crescimento económico. Os benefícios da formação profissional, apontados pelo CEDEFOP (2011), não são só de índole económica, mas também social, pois trazem uma maior equidade, ao integrar grupos desfavorecidos, havendo uma promoção da coesão social, maior satisfação com a vida e motivação individual.

Os dados apresentados na tabela abaixo, também demonstram uma eficácia da Educação Profissional. Apesar dos alunos dos cursos profissionais, apresentarem no geral uma idade de conclusão um pouco mais elevada, as taxas do primeiro modelo são mais elevadas (havendo um valor discrepante no ano de 2019/20, devido à forma como decorreram os exames dos CCH nesse ano).

Quadro 1.2. Taxa de conclusão (%) no ensino secundário, por ano letivo, Portugal

| | 2016/17 | 2017/18 | 2018/19 | 2019/20 |
|---------------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Cursos científico-humanísticos/gerais | 72,5% | 74,0% | 76,8% | 87,0% |
| Cursos profissionais | 75,6% | 77,9% | 77,8% | 79,9% |

Fonte: CNE, a partir da DGEEC

1.7. Modelos Educativos

1.7.1. Os cursos científico-humanísticos

Para uma melhor compreensão das potencialidades do modelo pedagógico dos cursos profissionais, importa fazer uma breve abordagem ao modelo dominante nos cursos científico-humanísticos.

Os cursos científico-humanísticos constituem uma das ofertas educativas vocacionadas para o prosseguimento de estudos de nível superior (universitário ou politécnico). Destinam-se a alunos que

tenham concluído o 9.º ano de escolaridade ou equivalente e têm a duração de 3 anos letivos, correspondentes aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. No que respeita ao diploma, estes cursos conferem a conclusão do Ensino Secundário (12º ano), bem como o nível 3 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). Em relação à matriz, estes cursos são constituídos por quatro áreas: Curso de Ciências e Tecnologias, Curso de Ciências Socioeconómicas, Curso de Línguas e Humanidades e Curso de Artes Visuais. Os planos de estudos integram uma componente de formação geral, comum aos quatro cursos, que visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens, e uma componente de formação específica, que visa proporcionar formação científica consistente no domínio do respetivo curso (DGE).

Os modelos pedagógicos e os currículos predominantes que se praticam nestes cursos são centrados na transmissão unilateral de conteúdos eminentemente disciplinarizados e desligados das utilizações práticas, impedem a diversificação das abordagens aos diferentes públicos escolares, durante anos pouco recomendada a Portugal pelas instituições europeias. Um processo pouco focado na aprendizagem experimental, na autonomia, na inovação, na tecnologia, nos conteúdos e nas ações extracurriculares; currículos pouco equilibrados nas diferentes competências (básicas, cognitivas específicas, operativas, cívicas, expressivas, etc.). (Capucha, 2019: 448)

O mesmo autor identifica ainda uma relação causal entre o modelo e as estratégias pedagógicas dominantes nos cursos científico-humanísticos e o insucesso e o abandono escolar precoce, alertando também para o facto da escola, neste sistema, reproduzir as desigualdades sociais, legitimando casos de discriminação. Alerta para a “propensão para uma cultura de retenção” no trabalho docente, a par da ausência de estratégias que permitam sinalizar casos de risco de insucesso e de abandono; pouco envolvimento dos pais e da comunidade na vida escolar e nas escolas; são realidades que se ligam ao modo como a escola produz o seu insucesso, arrastando consigo o insucesso dos alunos.

Outro fator que importa refletir, é a questão da avaliação dos alunos. A avaliação deverá assentar no princípio, de que os resultados por esta produzidos, jamais poderão ser vistos como derradeiros e definitivos. Embora assumindo a unicidade da realidade, existem diferentes perspetivas, diferentes formas de olhar para a mesma, algo que produzirá avaliações diferentes. Nenhum avaliador deverá ter a pretensão de afirmar a sua avaliação superior a outras que podem sobre a mesma realidade incidir. A “avaliação é uma prática social” (Fernandes, 2010: 15). A Avaliação faz-se com pessoas, por pessoas e para pessoas. A avaliação deve-se mobilizar no sentido de se constituir como algo importante para a melhoria das condições de cada indivíduo. Avaliar sem que sejam mobilizados esforços para a persecução do desenvolvimento individual e social redundará num exercício fútil. O avaliador deve exercer a sua prática no sentido de buscar o que de melhor existe sobre um determinado aspeto, conciliando-o com hipóteses de redesenho e de aperfeiçoamento. Uma prática avaliativa, quando focada na dimensão das aprendizagens dos alunos, jamais se poderá limitar a um ato de classificação, que é o

modelo dominante nos cursos científico humanísticos. Daqui, poder-se-ia inferir a necessidade de dar um carácter mais formativo e de monitorização/accompanhamento da evolução de cada aluno.

1.7.2. Cursos profissionais

Os cursos profissionais são cursos do ensino secundário e inserem-se na vertente de percursos qualificantes que conferem uma dupla certificação (CITE-4), de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), permitindo, portanto, quer o prosseguimento de estudos superiores, quer um acesso qualificado ao mercado de trabalho. Têm a duração de três anos.

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

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

Assim, a estrutura curricular dos cursos profissionais está organizada por módulos ou Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), permitindo uma maior flexibilidade e uma maior adaptação aos ritmos e necessidades de aprendizagem individual de cada aluno. O plano de estudos engloba três componentes de formação, Sociocultural, Científica e Técnica, onde está englobada a Formação em Contexto de Trabalho (FCT⁸), um estágio realizado em contexto profissional, desenvolvido numa empresa ou numa instituição sob supervisão e coordenação da escola e da respetiva instituição. A FCT visa a aquisição ou desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil de desempenho, concordantes com o perfil de saída do curso profissional visado. Tem como objetivo a adequada transição do mundo escolar para o mundo laboral. Os cursos profissionais terminam com a realização, apresentação e defesa da Prova de Aptidão Profissional (PAP), que faz parte integrante de todos os cursos profissionais de acordo com o Decreto-lei 4/98, de 8 de janeiro, sendo regulada pela Portaria 74-A / 2013, de 15 de fevereiro, e pelo Decreto-lei 139 / 2012, de 5 de julho. Nas escolas Profissionais existe um regulamento próprio para a PAP, de acordo com a especificidade do curso ministrado. A PAP consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto, consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de saberes e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do jovem (Artigo 2º).

⁸ A FCT “Realiza-se em empresas ou noutras organizações, sob a forma de experiências de trabalho por períodos de duração variável ao longo da formação, ou sob a forma de estágio em etapas intermédias ou na fase final do curso” (Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro)

O quadro conceptual da estrutura modelar contruído para as escolas profissionais, apresenta, como características inovadoras e distintivas:

- (1) uma avaliação e progressão modulares; (2) um desenvolvimento curricular flexível, integrado e assente em projetos ligados aos contextos reais de trabalho e de vida, capazes de promover o desenvolvimento económico, a preservação do ambiente e a sustentabilidade, numa lógica de relação do currículo com o território e a região; (3) uma cultura de avaliação essencialmente formativa e formadora; (4) uma interação que privilegia a aprendizagem de todos os alunos sem que nenhum fique para trás; (5) uma cultura organizacional de escola aprendente; (6) uma nova forma de organizar o trabalho pedagógico assente na colaboração e reflexão das equipas pedagógicas (de cada curso/cursos), norteadas pelos princípios da equidade, da qualidade da ação e da transformação estruturante (Roldão, 2011: 169-170).

A estrutura modelar apresenta-se como um dos elementos basilares dos cursos profissionais. É apontado como um “modelo de ensino inovador, flexível e autónomo, proporcionando o enriquecimento teórico e prático e fomentando a manutenção da motivação dos alunos” na e para a aprendizagem. Como Silva et al., *apud* Orvalho e Alonso, 2009, p. 2998, destacam, “a diferença pedagógica fez das escolas profissionais uma real alternativa, positiva, ao sistema regular de ensino”, o que se traduziu em elevadas taxas de sucesso e de empregabilidade dos alunos certificados por estas escolas, quando comparados com os alunos dos cursos regulares e tecnológicos das escolas secundárias.”

A motivação tem um papel determinante nos processos de ensino-aprendizagem, e apresenta-se como principal preditor do sucesso escolar. De acordo com a abordagem cognitivista, a motivação dos alunos varia em função das suas cognições emocionais. Lemos (2005) agrupa as cognições emocionais em dois grupos, expectativas e valores. O valor, está ligado à importância que o aluno reconhece aos conteúdos, à sua aplicabilidade e resultados de aprendizagem (Lemos, 2005), ou seja, à atribuição de um significado positivo às aprendizagens. Muitas vezes a desmotivação advém do facto dos alunos percecionarem as tarefas académicas como irrelevantes, não conseguindo atribuir um significado ou uma aplicabilidade prática às aprendizagens. Nos cursos profissionais, os alunos, além das aprendizagens das matérias de carácter científico e humanístico, lecionadas nas componentes sociocultural e científica, têm a formação tecnológica que lhes permite logo uma linguagem mais próxima do mundo real. Além de todo o processo educativo privilegiar o trabalho de projeto, a interdisciplinaridade, o trabalho em equipa, a prática simulada, os alunos têm uma forte componente de formação em contexto de trabalho, onde podem num contexto real de experimentação aplicar a teoria dada em sala de aula, e fazer a tão desejada ligação à prática. “São cursos que exigem mais, são mais difíceis, complexos e exigentes, mas tornam a vida escolar de mais fácil digestão, conferindo-lhes um sentido de utilidade determinante” (Capucha, 2019: 450).

Vieira e Azevedo (2008) apontam quatro fatores de sucesso educativo nas escolas profissionais: a) a visão construtiva da aprendizagem, b) a pedagogia diferenciada e individualizada dos percursos de formação, c) os ciclos de aprendizagem e organização modelar do currículo e d) o docente como facilitador da aprendizagem.

No que respeita aos docentes, o facto das escolas profissionais terem autonomia e flexibilidade para a contratação dos professores e dos formadores permitiu, no caso dos formadores, responder de forma mais eficaz às reais necessidades de qualificação profissional, possibilitando ter formadores com *Know-how*, trazendo as suas experiências do “terreno” para dentro da sala de aula e, no caso dos professores da componente geral do currículo, seleccionar os docentes em função do projeto da escola.

Outra dimensão das escolas profissionais é a forte ligação com a comunidade e o tecido empresarial, através das parcerias, tendo uma forte articulação com o mercado de trabalho.

Capucha, 2019 defende que “se deveriam privilegiar...os cursos profissionais, por razões de justiça social e equidade educativa, de qualidade das aprendizagens e de resposta às necessidades da sociedade, do mercado de trabalho e às aspirações dos jovens” (p. 446).

CAPÍTULO 2. MÉTODOS

Ao longo deste capítulo, identificar-se-ão as opções metodológicas adotadas, tendo em vista a resposta às questões orientadoras da investigação, assim como os objetivos traçados.

A formulação das questões orientadoras apresenta-se como uma etapa de vital importância em qualquer estudo qualitativo, pois estas orientam toda a linha de investigação e vão validar ou não as possibilidades levantadas (Flick, 2009).

No presente trabalho delineou-se como questão orientadora, “Quais as vantagens do modelo profissional em relação a outras modalidades de ensino em Portugal?” E como objetivo, recolher dados qualitativos que permitam perceber como é efetivamente o processo de ensino-aprendizagem nos cursos profissionais e como os diferentes agentes avaliam esse processo. O campo empírico escolhido para a recolha destes dados foram duas escolas: a) Escola Técnica Psicossocial de Lisboa, uma escola Profissional situada na região da grande Lisboa. A Escola Técnica Psicossocial de Lisboa (ETPL), é um estabelecimento de ensino profissional de natureza privada, integrado no sistema nacional de educação, propriedade da Associação Percursos – Ensino e Formação Psicossocial, que prossegue fins de interesse público, sem fins lucrativos, e goza de autonomia cultural, tecnológica, científica, pedagógica, sem outras limitações, para além das decorrentes da lei. Tem um único curso profissional, o de Técnico de Apoio Psicossocial, e 6 turmas por ano letivo. b) Escola Secundária Severim de Faria (ESSF), uma escola pública, pertencente ao agrupamento de Escolas Severim de Faria em Évora. Esta escola, em termos de oferta formativa, tem no ensino profissional os cursos de Técnico de Apoio Psicossocial; Técnico de Informática e Sistemas; Técnico de Logística, Técnico de Turismo e Técnico de Comunicação e Serviço Digital. Ao nível dos cursos Científico-Humanísticos, tem o Curso de Línguas e Humanidades, Curso de Ciências Socioeconómicas e o Curso de Ciências e Tecnologias. A escolha destas duas escolas, pareceu adequada para o estudo pelo facto de uma ser pública e outra privada e uma estar sediada na região da grande Lisboa e outra no Alentejo. A escolha das escolas em si, deveu-se ao facto de coincidirem na oferta em comum de um dos cursos profissionais.

No que respeita à amostra, para tentar responder à pergunta de partida da investigação e ao objetivo da mesma, foram entrevistadas pessoas chave da comunidade escolar, alunos, encarregados de educação e docentes, não só do ensino profissional, mas também dos científico-humanísticos, para tentar fazer uma comparação da forma como os intervenientes dos diferentes modelos de ensino avaliam os processos de ensino-aprendizagem. Foram ainda entrevistados Mestres ligados à área da Educação. Na tabela abaixo apresentada, poderá se observar melhor o universo da amostragem.

Quadro 2.1. Alunos

| | Sexo | Idade | Escola | Curso | Ano | Retenções |
|---------|-------------|--------------|---------------|--------------------------|------------|------------------|
| Aluno A | M | 17 | ESSF | Ciências Socioeconómicas | 12º | Não |
| Aluno B | M | 17 | EESF | Ciências e Tecnologias | 11º | Não |
| Aluno C | M | 16 | EESF | Ciências e Tecnologias | 11º | Não |

| | | | | | | |
|---------|---|----|------|---------------------------|----------|----------------|
| Aluno D | F | 17 | EESF | Ciências e Tecnologias | 11º | Não |
| Aluno E | F | 17 | EESF | Ciências e Tecnologias | 11º | Não |
| Aluno F | M | 17 | EESF | Ciências e Tecnologias | 12º | Não |
| Aluno G | F | 17 | EESF | Ciências Socioeconómicas | 12º | Não |
| Aluno H | F | 15 | EESF | Profissional de Logística | 1º (10º) | Não |
| Aluno I | M | 17 | EESF | Profissional de Turismo | 1º (10º) | 5º e 9º ano |
| Aluno J | F | 16 | EESF | Profissional de Turismo | 1º (10º) | Não |
| Aluno K | M | 17 | EESF | Profissional de Turismo | 1º (10º) | 2x 10º ano |
| Aluno L | F | 17 | EESF | Profissional de Turismo | 2º (11º) | Não |
| Aluno M | F | 16 | EESF | Profissional de Turismo | 2º (11º) | Não |
| Aluno N | M | 18 | EESF | Profissional de Turismo | 2º (11º) | 3º e 7º ano |
| Aluno O | F | 19 | ETPL | TAP | 3º (12º) | Não |
| Aluno P | F | 20 | ETPL | TAP | 3º (12º) | 3º, 6º, 7º ano |
| Aluno Q | F | 19 | ETPL | TAP | 3º (12º) | 3º, 6º ano |
| Aluno R | F | 21 | ETPL | TAP | 3º (12º) | 8º, 2x 9º ano |

Quadro 2.2. Encarregados de Educação

| | Sexo | Idade | Escolaridade | Profissão |
|--------|------|-------|--------------|--------------------------------|
| EE1_CH | F | 51 | Licenciatura | Técnica Superior Contabilidade |
| EE2_CH | F | 46 | 12º ano | Assistente Técnica |
| EE1_P | F | 45 | Mestrado | Técnica de Serviço Social |
| EE2_P | M | 48 | 12º ano | Segurança |

Quadro 2.3. Docentes

| | Sexo | Idade | Grau Académico | Área de Ensino | Tempo de ensino | Tempo de ensino no profissional |
|-----|------|-------|----------------|---------------------|-----------------|---------------------------------|
| PA | M | 51 | Licenciatura | Cidadania | 28 anos | 27 anos |
| PE | M | 47 | Licenciatura | Informática | 25 anos | 25 anos |
| PM | M | 44 | Licenciatura | Matemática | 23 anos | 8 anos |
| PMF | F | 67 | Mestrado | Português e Francês | 46 anos | 20 anos |

Quadro 2.4. Mestres

| | Sexo | Idade | Grau Académico | Área de Formação | Ligado ao Ensino Profissional | Em que medida |
|--|------|-------|----------------|------------------|-------------------------------|---------------|
|--|------|-------|----------------|------------------|-------------------------------|---------------|

| | | | | | | |
|----|---|----|--------------|----------------------------------|-----|---|
| M1 | M | 52 | Doutoramento | Sociologia | Sim | Coordenador do Ensino Profissional Escola Severim Faria |
| M2 | M | 44 | Mestrado | Ciência Política e Internacional | Sim | Direção de uma escola profissional |
| M3 | M | 47 | Doutoramento | Psicologia | Sim | Diretor de uma escola profissional |

Como refere Pais (2001:110),

em ambiências qualitativas, os critérios de seleção são critérios de compreensão, de pertinência e não de representatividade estatística. (...) As estratégias de seleção não se orientam para a constituição de amostras estatísticas, mas de amostras estratégicas que permitam atingir uma saturação informativa. (...) Em sociologia qualitativa uma amostra é representativa não a um nível morfológico (descrição superficial), mas a um nível sociológico (analítico).

No que respeita aos alunos, realizaram-se entrevistas a onze alunos que frequentam o ensino profissional, nos diversos anos e em cursos distintos, e a sete alunos dos cursos científico- humanísticos. O critério de entrevistar mais alunos do ensino profissional está ligado à pergunta de partida desta dissertação. Foram feitas entrevistas até se perceber que o seu conteúdo estava esgotado por si mesmo. Para o objetivo que o presente trabalho pretende alcançar, considerou-se pertinente envolver também os encarregados de educação, como atores fundamentais no processo de educação, e entrevistaram-se 2 encarregados de educação de alunos que estão a fazer o seu percurso pela via profissionalizante e de dois alunos que frequentam a área científico-humanística. Auscultou-se ainda a perspetiva de quatro professores que dão aulas no ensino profissional e paralelamente no ensino científico humanístico, ou no caso de uma professora, não dá atualmente, mas lecionou durante muitos anos nessa via de ensino, no sentido de terem as duas visões. Foram ainda entrevistados 3 mestres que desenvolvem a sua atividade profissional na área da educação.

Como estratégia para o tipo de investigação em curso, considerou-se mais pertinente a utilização da análise intensiva, ou seja, uma investigação qualitativa.

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outros, sim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan & Biklen 1994:16).

A opção da investigação qualitativa, legitima-se por se adaptar às perceções dos atores educativos acerca dos processos de ensino aprendizagem, podendo equacionar as vantagens do modelo profissional

em relação a outras modalidades de ensino em Portugal. Fortin (2009) reconhece o investigador que elege a metodologia qualitativa, como alguém que se preocupa “com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo que observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (p. 53).

A Entrevista semiestruturada foi a técnica de recolha de dados adotada, uma vez que permite a apresentação de dados qualitativos, tendo uma preocupação maior em retratar a perspetiva dos participantes, algo que neste estudo era de maior importância.

Segundo Ponte (1994: 14) “é a natureza das questões formuladas que determina a natureza do objeto de estudo e dos dados a recolher” assim, a avaliação qualitativa (entrevista) torna-se pertinente quando o fenómeno não se pode isolar do contexto, o que incorpora esta investigação, uma vez que a mesma espera dar respostas a questões que possam no final ter uma essência interpretativa.

Foram realizadas vinte e nove entrevistas de forma presencial e feita a gravação das mesmas, com a devida autorização dos entrevistados. Para a realização das entrevistas foram construídos cinco guiões diferentes, um para os alunos do ensino profissional (anexo A), um para os alunos do científico humanísticas (anexo B), um para encarregados de educação (anexo C), um para docentes (anexo D) e por fim um guião para mestres (anexo E). Estes guiões foram organizados fundamentalmente em quatro dimensões: I) Representações face à escola; II) Conceção sobre o modelo do ensino profissional; III) Práticas Pedagógicas; IV) Ensino/aprendizagem. Cada entrevista teve uma duração variável entre quinze e quarenta minutos. Prosseguiu-se com a transcrição integral de todas as entrevistas, seguida de uma análise de conteúdo com a emergência de categorias indutivas e subcategorias de significado, que auxiliaram na interpretação dos dados recolhidos. Uma vez que “para a investigação sobre as práticas, o investigador deve (...) utilizar procedimentos que lhe permitam verificar as afirmações do entrevistado: comparar as respostas de diferentes entrevistados, cotejar as informações orais e as provenientes de documentos, etc.” (Albarelló et al., 1995:89), esta metodologia permitiu identificar e comparar perceções e posicionamentos dos atores chave na educação, acerca das questões levantadas nesta investigação. Esta análise de conteúdo foi feita manualmente, sem acesso a nenhum software de análise de dados.

Bogdan e Bilken (1994), apontam cinco características fundamentais numa investigação qualitativa. Em primeiro lugar apontam o campo de estudo, pois este constitui a principal fonte de obtenção de dados, assumindo o investigador um elemento crucial, na medida em que realiza a recolha de informação em contacto direto com os sujeitos e inserido no contexto de estudo. Neste trabalho, como já referido anteriormente, a autora exerce a sua atividade profissional numa das escolas onde foi feita a recolha de dados e tem uma parceria direta com a outra instituição. Neste sentido, foi facilitado o contato direto com todos os intervenientes, ultrapassando as barreiras da burocracia, o acesso a toda a informação necessária bastante facilitado, e existia antecipadamente um conhecimento que facilitou a compreensão e análise de alguns dados. No entanto, a investigadora receou que o facto de ser docente na escola profissional pudesse de alguma forma condicionar as respostas, sobretudo dos alunos inquiridos, e

assim, para esta circunstância não se apresentar como uma limitação do estudo, ou um problema ético, considerou a pertinência da envolvimento da outra escola. Outra característica da investigação qualitativa é esta ser descritiva, sendo a recolha de dados registada sob a «(...) forma de palavras ou imagens e não de números» (Bogdan & Bilken, 1994: 48). O que nos leva diretamente para a terceira característica, que se prende com o facto de as atitudes, o processo, e tudo o que está subjacente à forma de obtenção dos dados, influenciam os resultados. Neste caso, e estando a investigadora profissionalmente ligada a estas questões, em termos éticos espera ter conseguido ser o mais imparcial possível na condução das entrevistas. Em quarto lugar, os autores afirmam que os dados recolhidos neste tipo de pesquisa, são analisados de forma indutiva, ou seja, partindo do particular para o geral. Assim, neste tipo de estudo, os dados recolhidos não têm o desígnio de confirmar ou infirmar hipóteses. Como em todos os estudos de carácter qualitativo, também neste trabalho não é possível a generalização de resultados, e concludentemente a sua validação externa, apresentando-se assim, a principal limitação do estudo em causa. Por fim, a forma como o investigador interpreta a perspectiva dos participantes é vital para um estudo com estas características, «o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre investigadores e respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra» (Bogdan & Bilken, 1994: 51). Mais uma vez a investigadora teve de ter muito cuidado, para não trespassar questões éticas neste campo.

CAPÍTULO 3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o presente trabalho pretende-se aferir quais as vantagens do modelo da educação profissional, em relação a outras modalidades de ensino em Portugal. Algumas questões consideradas problemáticas serviram de mote para a presente investigação, entre as quais: como demonstrar que o modelo da educação profissional deve ser o modelo dominante? Como pode este modelo se afirmar? Quais as potencialidades e limitações deste modelo? No enquadramento teórico, é possível perceber alguns contornos destas questões, tendo em conta o contexto. Para uma melhor visão, apresenta-se de seguida uma análise SWOT:

Forças: Acréscimo de alunos matriculados nos cursos profissionais; modelo de educação escolar reconhecidamente inovador; modelo pedagógico sustentado na aprendizagem modelar e na prática/experimentação; a presença de jovens técnicos qualificados na sociedade portuguesa; dados demonstram que com a criação deste modelo de educação o abandono escolar precoce desceu drasticamente.

Fraquezas: Pouco investimento em recursos humanos, materiais e financeiros nos cursos profissionais; escolas públicas com pouca flexibilidade e autonomia para potenciar a inovação pedagógica e curricular da educação profissional; os serviços de orientação escolar e profissional das escolas não têm um sistema implementado que informe os jovens das potencialidades deste sistema de educação.

Oportunidades: De acordo com a OCDE (2018), Portugal está atualmente a apostar fortemente na educação profissional como alternativa ao percurso educativo mais tradicional;

Ameaças: Por vezes as famílias e os estudantes não compreendem e resistem às mudanças na escola tradicionalista que conheceram; esta modalidade de formação é ainda socialmente desvalorizada e associada a percursos de insucesso escolar, apesar da amostra não ser significativa, poder-se-á observar que ao nível de retenções só são visíveis nos alunos dos cursos profissionais; herança histórica de desvalorização deste tipo de educação; pouca preparação e sensibilização por parte do corpo docente para novos contextos dominados pelas tecnologias e pela inteligência artificial.

Apesar da amostra não ser significativa, no que respeita à dimensão dos indivíduos abrangidos pelo estudo, assim como ao nível geográfico, e não ser possível infirmar resultados, é esperado que este estudo, traga algumas informações acerca das potencialidades deste modelo de ensino, mas também das suas limitações para que possa trazer novas pistas, para futuros estudos e intervenções. Talvez o principal objetivo não será generalizar resultados, mas antes “a de que outros contextos e sujeitos a eles possam ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994: 66).

Resultados

Alunos do ensino científico humanístico

Apresentam-se de seguida os resultados relativos aos contributos dos alunos do ensino científico. Os mesmos foram categorizados em três categorias e quinze subcategorias de significado. (tabela em anexo F)

A categoria **conceção sobre o mérito académico** traduz as suas perspetivas sobre os aspetos-chave que determinam o sucesso ou insucesso escolar dos estudantes, tendo os participantes dividido a sua abordagem a este tema em duas subcategorias.

A *dimensão extrínseca*, em que remetem o mérito académico a um contexto multifatorial influenciado por fatores externos ao indivíduo, como o estilo de docência, o estilo de educação parental e o ambiente familiar.

“E os professores também acho. Podem, de alguma forma, também orientar os alunos de maneira que facilite o estudo, a conversa com os professores também acho é muito importante.” (A)

“Eu acho que sobretudo o empenho na escola vem com educação de casa.” (B)

“Acho que a pressão que os pais fazem em casa, pode ter muita influência.” (F)

A *dimensão intrínseca*, em que remetem o mérito académico a um contexto multifatorial influenciado por fatores internos ao indivíduo, como o empenho, as capacidades cognitivas e os interesses pessoais.

“Acho que é só uma questão de empenho nas coisas, sinceramente (...) acho que quanto mais os alunos se empenham melhores resultados têm.” (A)

“Pode ser também porque as capacidades cognitivas de cada pessoa são diferentes, as aprendizagens que podem ter e que podem tirar de cada aula. E também, um bocadinho daquilo que se passa em casa, também no sentido de: se trabalham em casa, se são dedicados ou não à escola, quais são as prioridades, se a prioridade é a escola, os livros em vez de fazer outras coisas.” (C)

“Acho que tem a ver de pessoa para pessoa e do empenho e se a pessoa gosta da disciplina ou não.” (B)

A categoria **conceção sobre o modelo de ensino profissional** traduz as perspetivas dos estudantes do ensino científico sobre os aspetos-chave que caracterizam a modalidade de ensino profissional, tendo os participantes dividido a sua abordagem a este tema em cinco subcategorias.

A *vertente prática / profissionalizante dominante* remete à diferenciação do modelo de ensino profissionalizante pela sua componente marcadamente experiencial, ativa e de capacitação para a atuação no mercado de trabalho numa dada área.

“Digamos que os cursos profissionais, é um curso pelo menos a minha ideia, é um curso que, quando se acaba o 12º, está-se apto para trabalhar, pronto. Apesar de muitos alunos irem ainda tirar licenciaturas ou mestrados para a universidade, está-se apto para trabalhar, não é? É um técnico.” (A)

“Em geral, pelo que muita gente diz, o profissional é mais prática do que teoria.” (B)

As *fraquezas* identificadas pelos alunos do ensino científico no ensino profissional remetem essencialmente à sua perceção de duas grandes desvantagens. Por um lado, um baixo nível de exigência.

“Acho que, não sei se a nível nacional, mas a nível regional, pelo menos aqui mais próximo, os cursos profissionais são um bocadinho mal vistos, mas não sei como é que é, nunca estive num. Mas dá um bocadinho a ideia de que não se faz muita coisa.” (C)

“Sinceramente aquilo que me disseram é que é menos exigente a nível de estudo e a nível de conhecimento teórico adquirido.” (G)

Por outro, um acesso ao ensino superior dificultado.

“E depois parece, apesar de ser igual, parece é mais difícil o acesso ao ensino superior.” (C)

“Em termos de preparação para a universidade, ficam menos preparados, pelo menos para cursos mais teóricos.” (G)

As *saídas profissionais* remetem ao leque percebido de opções que os estudantes do ensino profissional podem aceder após a conclusão do curso, nomeadamente no mercado de trabalho.

“Mas que acho que os cursos profissionais dão muitas portas tal e qual como os outros.” (D)

A *carga horária* remete à perceção dos estudantes do ensino científico sobre a sobrecarga de tempos de aulas vivida no ensino profissionalizante, o que associam a exigência e esforço acrescido.

“Têm um horário muito mais preenchido.” (G)

“É mais exigente a nível de horários, é mais cansativo.” (G)

As *experiências de estágio* remetem às oportunidades de aplicação prática, no mercado de trabalho, que os alunos do ensino profissional vivem no âmbito dos seus cursos e promovem a sua integração e aprendizagem sobre a realidade do contexto de trabalho.

“Têm experiências também muito giras no que toca aos estágios, mas também o que conheço é o curso profissional desporto e profissional de teatro, porque 2 amigas frequentam. Portanto, é uma coisa obviamente mais dinâmica. Também fizeram estágios, e gostaram muito.” (G)

A categoria **conceção sobre o modelo de ensino científico** traduz as perspetivas dos estudantes do ensino científico sobre os aspetos-chave que caracterizam a modalidade de ensino científico, tendo os participantes dividido a sua abordagem a este tema em oito subcategorias.

As *aulas* foram abordadas como experiências de ensino aprendizagem predominantemente monótonas, ainda que tenha existido um reconhecimento de que esse fator depende de antecedentes como os professores e o interesse individual pelas disciplinas.

“As aulas são monótonas.” (A)

“Eu acho que isso depende dos professores e também do nosso interesse pelas disciplinas. Em português, para mim é um sofrimento, não gosto. Mas depois a matemática e física já gosto, já consigo estar interessado, são coisas diferentes.” (F)

Os *recursos mobilizados* no processo de ensino aprendizagem remetem aos elementos utilizados para operacionalizar os momentos de docência, tendo-se identificado os powerpoints como elementos digitais que prejudicam o dinamismo.

“Acho que os powerpoints não ajudam nada, não torna as aulas dinâmicas, porque o facto de um aluno estar, acaba por não prestar atenção nenhuma, quando de repente lhe aparece uma imagem à frente com várias coisas e o professor, muitas vezes está sentado a passar o powerpoint e a pedir aos alunos para o passarem para o caderno, torna o ritmo mais monótono. Às vezes o simples ato de perguntar, de escrever no quadro, dar tempo aos alunos para processarem o que se está a passar, é logo diferente.” (C)

O papel dos professores remete à perspetiva dos estudantes sobre os docentes, abordando-os como elementos fulcrais no processo de ensino aprendizagem especialmente pela sua atenção, apoio e orientação.

“Em relação aos professores não tenho razão de queixa, acho que são humanos, são presentes e são orientadores.” (A)

“No geral, sim, é muito bom ter os professores a preocuparem-se se os alunos são mais tímidos, se mostram mais interesse em participar e não os prejudicar por não participar. E arranjar outras maneiras para não deixar os alunos, no geral, desconfortáveis.” (D)

As formas de ensino aprendizagem remetem à perceção dos estudantes sobre a adequabilidade das mesmas e ao seu potencial de melhoria.

“Eu diria que sim [as formas de ensino aprendizagem são adequadas], mas também tem a ver muito com o professor e com a turma.” (B)

“Não é assim muito fácil. Pode não ser só dos professores, mas a matéria é muito puxada, é muita carga em pouco espaço de tempo.” (E)

As metodologias de avaliação remetem à perceção dos estudantes sobre a adequabilidade das mesmas e ao seu potencial de melhoria.

“Eu também considero adequado, porque acho que, como eu já disse, já assisti a outras aulas, e também sei de outras formas que se calhar outras escolas, outros professores avaliam, acho que aqui os professores, pelo menos os meus, avaliam os alunos de uma forma adequada.” (A)

“Eu preferia diversos momentos de avaliação, porque, por exemplo, há pessoas que têm “azar” num teste e depois como num teste conta quase tudo para a nota, espalham-se ao comprido e ficam “à rasca” para subir a nota. Devia ser dividido entre trabalhos, apresentações e testes.” (B)

“Principalmente, eu acho que consigo me identificar muito com testes, mas acho poderia ser menor quantidade e também alguns trabalhos de grupo, e que deveria haver um espaço de tempo maior para trabalhar cada tema. Não devia ser só 90 minutos a ouvir sobre aquilo e depois estudar. Algo mais trabalhado sobre os temas, para ser verdadeiramente adquirido.” (E)

“Os testes são essenciais para avaliar o que aprendemos nas aulas teóricas. Mas acho que valia a pena haver também uma avaliação mais prática” (F)

A pressão / stress associado ao desempenho remete à perceção dos estudantes do ensino científico sobre a tensão e o desgaste emocional provocados pela necessidade de obter um bom desempenho académico.

“Há um bocadinho de pressão, mas nada de outro mundo.” (A)

“Muita pressão, mas acho que não é só nas avaliações. É também mais a pressão que nós pomos em nós, por as pessoas saberem que estamos no curso em que estamos, e a pressão que põem em nós, as notas que as pessoas esperam de nós.” (D)

As atividades, projetos interdisciplinares e atividades extracurriculares remetem às oportunidades de envolvimento extraplano escolar em que os estudantes se envolvem e das quais tiram partido para aprender e se desenvolver numa vertente mais abrangente e proativa. Contudo, percebe-se que não é uma prática comum nos cursos Científico Humanísticos.

“Projetos ainda segunda-feira fui apresentar um projeto de Geografia C, que estamos a fazer desde o início do 12º Fomos ao IGOT a Lisboa apresentar um projeto que é o “nós propomos”, é basicamente formam-se grupos de alunos e propõe situações que têm a ver com o ordenamento do território e essas coisas, e foi um projeto que eu gostei muito de participar, e acho também, que aprendi muito a trabalhar e aprendi muito com esse projeto. Gostei muito.” (A)

O impacto futuro remete à perceção dos estudantes do ensino científico sobre os efeitos futuros do seu atual percurso de formação académica, nomeadamente quanto à universidade e ao mercado de trabalho.

“Este curso vai marcar muito o meu futuro, porque é para esta área que eu vou. Que eu penso, nunca precisamos o dia de amanhã, mas é nesta área que eu me vejo trabalhar no futuro.” (A)

“Eu espero que me ajude a entrar na universidade.” (E)

“Se tudo correr como planeado, vai ser a base (...) acho que vão ser assim as bases para o resto.” (G).

Alunos do ensino profissional

Apresentam-se agora os resultados relativos aos contributos dos alunos do ensino profissional. Os mesmos foram categorizados em duas categorias e treze subcategorias de significado (Tabela em anexo G).

A categoria **conceção sobre o mérito académico** traduz as suas perspetivas sobre os aspetos-chave que determinam o sucesso ou insucesso escolar dos estudantes, tendo os participantes dividido a sua abordagem a este tema em duas subcategorias.

Dimensão extrínseca

“Às vezes pode ter a ver com os problemas em casa, influenciar a aprendizagem dos alunos por questão de não estudarem e não estarem atentos.” (H)

“Mais no aluno, embora também possa ter alguma coisa a ver com os pais e com os professores.” (I)

“Acredito que também tem a ver com a parte financeira. Porque, alguns alunos trabalham fora da escola, há preocupações exteriores, a pessoa nem sempre está totalmente atenta, por vezes está cansada e acaba por não estar totalmente presente.” (P)

“Ou pode ser outro tipo de problemas, ou problemas em casa, problemas com colegas, professores.” (R)

Dimensão intrínseca

“Eu acho que alguns podem não estar vocacionados. Portanto, vocacionados, não tão disciplinados ou não se sentem tão confortáveis com algumas disciplinas ou alguns módulos e podem não se esforçar tanto para esses módulos, têm mais dificuldades.” (R)

A categoria **conceção sobre o modelo de ensino profissional** traduz as perspetivas dos estudantes do ensino profissional sobre os aspetos-chave que caracterizam esta modalidade de ensino, tendo os participantes dividido a sua abordagem a este tema em dez subcategorias.

A *vertente específica, prática e profissionalizante dominante* remete à diferenciação do modelo de ensino profissionalizante pela sua componente marcadamente experiencial, ativa e de capacitação para a atuação no mercado de trabalho numa dada área.

“Acho que o Ensino Profissional é uma forma mais prática de aprender.” (K)

“Para mim, o ensino profissional é aprender mais especificamente sobre a nossa área. Por exemplo, eu se quisesse saber mais sobre a minha área no ensino regular, tinha que aprender só na faculdade, porque não se aprofunda tanto. E eu acho que tem essas vantagens de podermos seguir mais direcionados para o que queremos. E também tem a parte de como disse é profissional, é para aprendermos mais para o nosso futuro enquanto profissionais.” (Q)

As *saídas profissionais* remetem ao leque percebido de opções que os estudantes do ensino profissional podem aceder após a conclusão do curso, nomeadamente no mercado de trabalho.

“Ao início pensava que não, mas foi quando fomos às saídas para os hotéis, comecei a perceber que o que estava a aprender na aula de aula ia dar muito jeito não só para os hotéis, mas também para outras saídas que o turismo tem.” (K)

As *experiências de estágio* remetem às oportunidades de aplicação prática, no mercado de trabalho, que os alunos do ensino profissional vivem no âmbito dos seus cursos e promovem a sua integração e aprendizagem sobre a realidade do contexto de trabalho.

“O facto de a escola proporcionar diferentes áreas de estágio, permite alargar os horizontes também. Sendo que eu já estagiei com crianças, e agora neste segundo ano de estágio, como eu estou a fazer um Erasmus, acabo por estar a estagiar também com crianças, mas em Portugal eu poderia estagiar com pessoas em situação de sem abrigo, com trabalhadores do sexo, com toxicodependentes.” (P)

As *aulas* foram abordadas como experiências de ensino aprendizagem flexível e mutável face ao estilo de docência, aos interesses individuais e às próprias disciplinas e tarefas em causa. Por um lado, foram perspetivadas como tendencialmente monótonas.

“Bastante. Talvez os horários são os responsáveis por isso. Não é que a aula seja monótona em si, mas é um excesso de tempo, talvez não seja necessário para realizar X tarefa. Se calhar era possível realizar essa tarefa em 20 minutos e metem com mais. Portanto, as aulas são muito monótonas. Somos poucos, nós somos 5, e todos os dias nos põem à frente do computador, uma tarde inteira, desde as 14h15 até às 17h, é

um bocado monótono e puxado. Talvez não seja cansativo o tema que é abordado nas aulas, mas sim o tempo que estamos lá para aprender esse tema.” (N)

Por outro, como predominantemente diversificadas.

“Sim, sim, são mais praticas no sentido de haver mais atividades, mas, por exemplo, projetos, projetos sim e também trabalhos de grupo, e também no formato de dar a aula. Acho que os professores lá está, não são monótonos, porque no ensino profissional, lá está, é uma coisa mais de grupos, porque as pessoas têm que aprender a trabalhar em grupo.” (P)

O *papel dos professores* remete à perspectiva dos estudantes sobre os docentes, abordando-os como elementos fulcrais no processo de ensino aprendizagem especialmente pela sua preocupação e flexibilidade.

“Eu acho que os professores tentam sempre adaptar a matéria ao aluno e pelo menos os professores que eu tenho, sempre que nós temos alguma dúvida, tentam explicar da melhor forma, portanto acho que sim.” (K)

“Sim, porque no regular é muito diferente. Os professores só metem para lá matéria, e aprendeste, aprendeste, se não aprendeste, não aprendeste. No profissional, eu sinto muito mais a preocupação de aprendeste, se não aprendeste, vamos fazer de novo. E, até muitos professores perguntam a nossa opinião sobre outros métodos de ensino e preocupam-se se nós estamos a aprender bem com esses métodos de ensino. É um bocado mais flexível.” (Q)

As *metodologias de avaliação* remetem à percepção dos estudantes sobre a adequabilidade das mesmas e à sua composição/estrutura. Por um lado, os participantes consideram as metodologias explícitas, focadas na colaboração e adequadas.

“Nos métodos de avaliação, está tudo a dizer o que que vai ser feito, o que vai ser proposto, por exemplo, trabalho de grupo, trabalho individual, a dissertação, tudo isso está bem explícito no início do módulo, o que vai ser pedido ao longo do período.” (P)

“Maior parte dos professores veem mais as nossas competências e têm em conta os nossos comportamentos, do que no regular que só os testes é que interessa.” (Q)

“No ensino profissional, é mais os trabalhos de grupo, também os testes, mas o conhecimento que nós temos, e a maneira como nós trabalhamos o saber ser, fazer e saber estar.” (R)

Paralelamente, consideram-nas pouco distribuídas.

“Sinto, mas para ser honesta, preferia o método do ensino regular, que se vai sendo avaliada ao longo dos períodos, enquanto com módulos é como se fosse um tudo ou nada ou corre muito bem ou corre muito mal.” (O)

“Sinto que são muito, 8 ou 80. Ou corre tudo bem ou não corre nada bem. E não é avaliado, o percurso anterior, é muito como é que estamos no momento.” (O)

A *pressão / stress associado ao desempenho* remete à percepção dos estudantes do ensino profissional sobre a tensão e o desgaste emocional provocados pela necessidade de obter um bom

desempenho acadêmico para assegurar o seu futuro, especialmente em módulos que têm dificuldades em dominar.

“Maior, porque é uma área que eu quero seguir, que eu quero trabalhar, então eu sei que tenho que ser boa. Eu sei que tenho de conseguir ser boa, para conseguir ter um bom currículo para ter um bom percurso, porque lá está o percurso escolar é importante.” (M)

“Depende dos módulos. Nos módulos que eu tenho mais dificuldade, sinto maior pressão. Se for algum módulo que eu tenha menos dificuldade, e se for, por exemplo, trabalhos grupo, sinto que a pressão não é tanta, porque o trabalho pode ser dividido.” (R)

O nível de exigência remete essencialmente à sua percepção comparativa com o ensino científico. Por um lado, alguns aponta um maior nível de exigência.

“Em algumas disciplinas no curso profissional, acho que é mais exigente do que era antes. Também temos muitos mais trabalhos para fazer do que o que tínhamos, mais atividades.” (H)

“Sim, é mais puxado, tem mais matéria” (J)

“Como as matérias acabam por ser puxadas dos outros anos anteriores, mas acaba sempre por haver uma diferença de elaborar mais, e acaba por se perceber que aquilo que já se deu, agora tem que ser mais esforçado para levarmos mais para a frente. Acaba por ser mais importante, mais puxado por sabermos realmente que faz falta.” (J)

Por outro, um menor.

“Não existe tanto estudo como na área de CT ou economia.” (I)

O acesso ao ensino superior é perspectivado pelos participantes como uma possibilidade no seu horizonte, na qual têm de ponderar ao longo do tempo para decidir o seu futuro.

“Não sei quando acabar este curso, se quero ir para a Universidade ou não.” (H)

“Eu nunca tive a ideia de ir para a Universidade e quando vim para este curso, despertou-me o interesse de ir para a Universidade. Pelo menos, seguir um curso depois deste e especializar-me bastante numa área, na área do enoturismo.” (K)

O impacto futuro remete à percepção dos estudantes do ensino profissional sobre os efeitos futuros do seu atual percurso de formação académica, nomeadamente quanto à universidade e ao mercado de trabalho.

“Sim vai marcar, mas não sei bem como explicar. Mas é este curso que me vai dar asas para seguir em frente (...) Mas acho que vai ajudar bastante. E com este curso já aprendi também em não ter medo de falar, com as apresentações que fiz para várias pessoas.” (H)

“Acho que me está a ajudar a perceber mais informação sobre como é o mundo, como está o mundo e vai me ajudar a adaptar melhor quando for trabalhar.” (O)

Outros elementos da comunidade educativa

Apresentam-se de seguida os resultados relativos aos contributos dos restantes elementos da comunidade educativa auscultados, nomeadamente quatro encarregados de educação (dois do ensino científico e dois do profissional), três mestres e quatro professores. Os mesmos foram categorizados em três categorias e onze subcategorias de significado (Tabela em anexo H).

A categoria **conceção sobre o mérito académico** traduz as suas perspetivas sobre os aspetos-chave que determinam o sucesso ou insucesso escolar dos estudantes, tendo os participantes dividido a sua abordagem a este tema em duas subcategorias.

Dimensão extrínseca

“Depois acho que hoje se os pais não tiverem possibilidade de colocar os filhos em explicações de determinadas áreas, é muito difícil para o aluno conseguir tirar mesmo boas notas, a matéria é dada toda a correr e não há tempo para tirar dúvidas, ou para o professor ver as dificuldades individuais de cada aluno. Depois, claro que os professores também contribuem, como em todas as profissões, há bons e maus. E por último, eles estão em idades complicadas, tem de haver algum controle por parte dos pais, e exigência.” (EE1_C)

“O estudar ou não estudar, está muito relacionado, com a escola, como o curso, se gostam, com os professores, a forma como estes motivam os alunos e os avaliam.” (EE2_P)

Dimensão intrínseca

“Bem, em primeiro lugar, uns estão com atenção nas aulas, empenham-se e estudam e outros não.” (EE1_C)

“Há vários fatores. Acho que há miúdos que nascem com algumas características, que têm facilidade na aprendizagem, depois há alguns que não têm tanta facilidade que, enfim, têm de trabalhar um pouco mais e tem de estudar.” (PE)

“Também tem muito a ver com a desmotivação, e com interesse.” (PM)

A categoria **conceção sobre o modelo de ensino profissional** traduz as perspetivas dos elementos da comunidade educativa entrevistados sobre os aspetos-chave que caracterizam esta modalidade de ensino, tendo os participantes dividido a sua abordagem a este tema em seis subcategorias.

A *motivação* remete à perceção sobre os efeitos gerados pelo modelo de ensino profissional na vontade, interesse e ativação dos estudantes para o estudo e para a sua capacitação por via do ensino. Por um lado, houve participantes a convergir na ideia de que este modelo propicia uma motivação aumentada.

“Cresceu muito a todos os níveis. Ela sempre teve boas notas, e sempre foi empenhada, mas está mais madura, preocupa-se mais com os outros e sabe melhor o que quer no futuro. Fala muito em casa da escola, que era algo que não acontecia. Acho que aqui preocupam-se em transmitir outras competências que no ensino regular não têm essa atenção.” (EE1_P)

“Descrevo como uma mudança na vida dele. Antes o meu filho não queria saber da escola, não tinha notas muito boas, já tinha chumbado 2 anos. Hoje, está sempre a estudar, a fazer trabalhos, preocupado com a escola, e tira excelentes notas. Tenho um excelente feedback dele, o que me deixa bastante orgulhoso. Quer ir trabalhar na área, mas também seguir a faculdade à noite, e tem notas para isso. Acho que nesta escola ele é verdadeiramente feliz.” (EE2_P)

“Os alunos à partida, estão até eles mais motivados, de maneira geral.” (PM)

Paralelamente, alguns participantes convergiram na ideia de que o outro modelo de ensino propicia uma motivação diminuída.

“Apesar de continuar a ter boas notas, sinto-a cada vez mais cansada e desmotivada com a escola. E perdida, não sabe bem o que quer seguir na faculdade.” (EE2_C)

“A nível do profissional, acho que depende, mas acho que a maioria dos alunos chega um bocadinho desmotivado, porque muitos já tiveram retenções e são alunos que vêm à procura de uma nova oportunidade.” (PE)

O acesso ao ensino superior é perspetivado pelos participantes como uma incerteza no âmbito do modelo profissional, havendo dúvidas sobre a preparação dos estudantes para esse percurso.

“Não sei se é completamente impeditivo, mas não os preparam tão bem.” (EE1_C)

O papel dos professores remete à perspetiva dos elementos da comunidade educativa auscultados (incluindo alguns dos próprios) sobre os docentes, abordando-os como elementos fulcrais no processo de ensino aprendizagem especialmente pela sua preocupação e flexibilidade.

“Acho que os professores aqui, olham para cada aluno, para as suas dificuldades e tentam ajustar. Não há aquela pressão de ter de dar a matéria toda e não é só despejar, depois o aluno decora para o teste e no fim não aprendeu nada. Aqui usam outras técnicas para dar as aulas que motivam mais os alunos, os fazem pensar por eles, expor-se, sair da zona de conforto deles.” (EE2_P)

“Ou nós conquistamos o aluno, e lhe damos a ideia de que realmente ele está no curso que quer e que pode ter saídas profissionais, ou, então, se ele não mantiver uma relação com alguns professores, nomeadamente às vezes com o diretor de turma, o aluno desinteressa-se completamente.” (PMF)

A mais-valia remete à perceção dos participantes sobre os benefícios e vantagens que reconhecem ao modelo de ensino profissional, essencialmente para a capacitação dos estudantes e sua integração no mercado de trabalho.

“Eu vejo com bons olhos, até deviam implementar mais, ser uma coisa quase obrigatória, não como opção, mas como algo obrigatório. Era assim que os via.” (M1)

“Eu acho que à data de hoje, tendo aqui uma visão parcial, se me perguntassem, para onde é que se deve direccionar um aluno que tem de escolher no 9º ano, qual o ensino que deve escolher? Claramente eu digo que só há um! Que é o ensino profissional! Porque eu costumo dizer fora ou dentro do contexto escolar, que o ensino regular está morto. Portanto, não faz sentido para o dia de amanhã, independentemente das decisões de alunos, ou vão para o ensino superior, que também já está completamente desfasado com que o ensino superior assim o procura, ou para o mercado de trabalho. Por outro lado, o ensino profissional

está ainda alguns passos à frente, mas tem de se adaptar às novas realidades e acho que neste momento não tem sido feito nenhum esforço por parte do ensino profissional, mais uma vez estou a generalizar, para fazer face às necessidades subjacentes.” (M2)

“Como é que eu vejo os cursos profissionais em relação aos regulares? Eu acho que os profissionais são muito positivos, têm, uma vertente muito prática, muito mais direcionada para o mundo do trabalho.” (PE)

“Olha, o ensino profissional, acho que é uma lufada de ar fresco porque não só vai apetrechar os alunos com as disciplinas base, com o português, com a matemática, com a educação física, e com as outras.” (PM)

“A nível de metodologias, o ensino profissional, até mesmo para os alunos que vão tirar um curso superior, dá-lhes muito mais armas, como tu sabes, os alunos estão constantemente a fazer trabalhos de grupo, têm muita, muita pressão que se calhar no ensino dito normal, essa pressão é os alunos a marrarem, a estudar, e no profissional é diferente, são os trabalhos de grupo, os alunos têm que ter uma planificação logo muito rigorosa porque sabes se os trabalhos começam a aparecer, eles poderão ficar retidos. Acho que neste especto, o ensino profissional vai dotar os nossos alunos de capacidades não só para eles, assim que acabarem o curso arranjam emprego, mas também é necessário o nosso dia a dia, um jogo de nós sabemos gerir o nosso tempo, sabemos dar primazia. Eu acho que o ensino profissional vai fazendo isso.” (PM)

A *visão negativa da sociedade* remete à percepção dos elementos da comunidade educativa entrevistados sobre o que a sociedade pensa e como vê o modelo profissional de ensino, nomeadamente numa perspetiva ainda depreciativa.

“E com isso, andamos aqui, acho que ainda à procura de perceber o que é que afinal queremos do ensino profissional. Porque o ensino profissional, contrariamente ao que se calhar, muita gente diz, e que muita gente acha ao longo do tempo, e eu trabalho há uma série de anos na escola, primeiro no ensino profissionalizante e depois no ensino profissional, é que era para os menos dotados, para os menos capacitados, e não é nada disso.” (PA)

“Eu continuo a achar que vai ser muito difícil mudar a perspetiva geral a nível da comunidade. E acho que vai ser sempre uma, digamos assim, uma escapatória para aqueles alunos que não se integram muito bem, que têm dificuldades na aprendizagem.” (PE)

A *perspetiva de futuro* remete à percepção sobre o caminho de desenvolvimento a trilhar pelo modelo de ensino profissional na sociedade e na escola.

“Nós, portugueses, descurámos esse ensino, abandonámos o ensino profissional, de certa forma, pela imagem negativa que ele que as pessoas lhe proporcionam, que é errado, mas as pessoas proporcionam-lhe essa imagem. Acabámos por descurar este ensino.” (M1)

“Desejar que o estudo realmente consiga refletir e trazer algumas novidades que acho que é um caminho, porque os desafios vão ser muitos. Dentro do ensino profissional, nomeadamente o facto de termos menos alunos, pelo menos até 2030, e de haver cada vez mais escolas públicas e privadas a terem os cursos profissionais, vai ser cada vez mais complicado as escolas conseguirem manter este nível e esta ambição,

mas, realmente, podem surgir daí algumas ideias do futuro que nós também possamos aplicar aqui na escola.” (M3)

A **conceção sobre o ensino** traduz as perspectivas generalistas dos elementos da comunidade educativa entrevistados sobre os desafios atuais e futuros que o ensino nacional vive e viverá nos próximos anos, tendo os participantes dividido a sua abordagem a este tema em três subcategorias.

A *negativa (obsoleta)* que remete à visão dos participantes do ensino nacional como assente num modelo marcadamente ultrapassado, ineficiente e obsoleto, que não responde há muito às necessidades da sociedade.

“Acho que a escola, o sistema de ensino está ultrapassado.” (EE1_C)

“O ensino no geral está péssimo, os professores estão desmotivados, os alunos estão desmotivados, perdidos. Nem sei o que lhe diga, mas estou muito preocupada.” (EE1_C)

“A frase não é minha é de Augusto Cara que é um escritor psiquiatra, médico brasileiro foi nomeado e é indicado para o prémio Nobel “Nós somos cozinheiros de um alimento que já ninguém quer.” O que eu quero dizer com isso é que a escola, tornou-se um terreno árido, e que muitas vezes está desajustado. Tudo mudou, menos a escola. Seguimos o modelo do século 19, o ensino, um professor e uns 20 alunos em frente. E eu penso que isso tem que mudar, os países nórdicos vão mudar claramente e acho que os países do Sul têm que caminhar para esse lado.” (M1)

“Como já referi anteriormente, está completamente desatualizado, está completamente morto, com tudo o que está implícito, em termos de matérias, de corpo docente já completamente envelhecido, com um gap geracional muito grande.” (M2)

O *excessivo foco na matéria teórica* remete a um aspeto que os participantes identificam como fulcral e basilar ao desalinhamento entre o atual ensino nacional e as exigências da sociedade, e que sinalizam permear mais marcadamente o ensino científico do que o profissional.

“Como já referi antes, a matéria é despejada, o que interessa é que se tem de cumprir o plano todo, não há atenção se os miúdos estão a acompanhar ou não. Maior parte das disciplinas, os miúdos não vêm utilidade nenhuma. A avaliação é só teste, só a nota dos testes é que importa.” (EE1_C)

“Acho que é o grande Handicap do regular, pois os conteúdos têm que ser dados e os professores sentem-se pressionados para os dar. Sentem-se avaliados nos exames quando os alunos fazem exames, portanto, também estão a ser avaliados e, portanto, pretendem que os alunos tenham boas notas e querem prepará-los bem, querem dar a matéria.” (PE)

A *perspetiva de futuro* que os participantes desenham para o ensino nacional implica essencialmente uma reestruturação da classe docente (já envelhecida) e uma aproximação dos interesses reais dos estudantes.

“Eu penso que há muito uma classe de docência, muito envelhecida, muito desajustada, mesmo da realidade e alguma desmotivação que cresce. Não digo que são todos, mas uma fatia grande, sim. E ainda bem que eles vão pôr esta malta mais jovem. As dificuldades estão aí, até porque muitos se vão reformar, os professores vão-se reformar e vai ter de haver reestruturação da classe docente.” (M1)

“Eu acho que há um longo caminho pela frente, mas esse longo caminho tem de ser para ontem. Corremos o risco de, e isso é que é engraçado, não é? Mesmo as empresas, atualmente têm uma preocupação se o colaborador, está satisfeito, se está feliz, etc. Mas a sociedade não para para pensar. O que é engraçado porque todos nós já passámos pela escola obrigatoriamente, portanto, os mais velhos, e, portanto, quem tem filhos também, não para para pensar, se o meu filho é feliz na escola, o meu filho vai feliz para a escola, então se não vai, que é que se passa? E, portanto, porque é que a sociedade não para para pensar um bocadinho? Porque é que as crianças não vão felizes para um sítio onde deveriam ser felizes?” (M2)

Quando os alunos foram questionados acerca dos momentos mais marcantes do seu percurso escolar, algumas das suas respostas consubstanciam este desligamento afetivo e por vezes uma difícil integração na escola.

“...deparei-me nesta escola que afinal a escola pode ser um sítio agradável, o que me fez interessar-me mais pela escola, e aí fazer-me dedicar. Mas também foi uma adaptação difícil, com a turma no geral, mas deu mais interesse, foi como uma escapatória à escola, passou a ser algo amigo e não inimigo.” (D)

“...para ser sincera, é tudo um borrão.” (E)

“...Quando eu estava na escola de ensino regular, eu passei por alguns altos e baixos, muito associado ao insucesso escolar, porque eu era uma aluna mediana em sentido de notas...Não sentia que havia uma ligação, não sentia que havia um propósito, era só ok, passa de ano, é só passar, só passar, só passar. E isso acabava por eu não me sentir bem na escola, porque tinha aqueles problemas escolares e, entretanto, os professores, não havia muita ligação, só tinha uma ligação com a psicóloga da escola. Foi quem me encaminhou para a escola onde estou.” (P)

Por outro lado, houve participantes que realçaram a entrada num curso profissional como um momento de viragem no sentido de pertença e na identificação com a instituição escolar.

“...e quando vim para o curso profissional de turismo, ganhei mais um bocadinho de responsabilidade do que antes, penso.” (H)

“...a entrada para uma nova turma, nova escola, novos professores, ser tudo uma realidade diferente em relação ao curso dos anos anteriores básicos.” (J)

“Quando entrei no meu primeiro curso profissional, que foi num CEF de cuidador de crianças e jovens. (Q)

Após a análise do quadro teórico e dos resultados dos dados obtidos com os intervenientes na investigação, será pertinente discutir a potencialidade deste modelo educativo, assim como os desafios que o mesmo terá de passar para se conseguir impor como um modelo dominante.

3.1. A potencialidade deste modelo educativo

Passados 33 anos da criação dos cursos profissionais, existem muitas evidências demonstrativas das potencialidades deste modelo educativo. Para além do que já foi explanado anteriormente, reforça-se os seguintes fatores, consubstanciados alguns deles, pelo relatório de avaliação do contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens para o POCH (Capucha, et al. (2021):

- O consistente crescimento ao longo destes anos da procura desta via de ensino, quase 116 mil alunos nas vias profissionais ⁹;
- A redução do abandono escolar precoce: em 100 alunos, 87 dos Cursos Profissionais (CP) e 57 dos Cursos Científico Humanísticos (CCH) concluíram o ensino secundário; ¹⁰
- Jovens técnicos qualificados inseridos profissionalmente, em vários setores de atividade na nossa sociedade, 72% dos alunos dos CP encontram-se empregados ou em prosseguimento de estudos 6 meses após a conclusão do curso¹¹, sendo que, nos primeiros 12 meses em média, os alunos do CCH têm uma remuneração diária de 19,37€ e os alunos dos CP de 20,08€¹²;
- A flexibilização curricular que se vai timidamente tentando implementar no sistema educativo, que procura trabalhar sob um modelo de ensino/aprendizagem, uma metodologia desde sempre utilizada no ensino profissional.
- Um modelo educativo que é assente em práticas que promovem e valorizam competências cognitivas, pessoais, sociais, atitudinais. Desenvolve e trabalha não só o saber-saber, mas também o saber-ser e o saber-fazer.

“Sinto que aprendo, o saber ser e o saber estar de uma forma diferente”. (O)

“Completamente, o trabalho em grupo e a paciência, organização. Uma coisa também pessoal, da pessoa conhecer os seus limites, tanto profissionais, tanto pessoais, e sociais também”. (P)

“Sim, principalmente quando nos é dado mais oportunidades de fazermos estágios, e outras atividades, por exemplo, aquela de Mação, estão a promover um leque de coisas que no regular nunca nos iam promover”. (R)

“Sim. Por exemplo, pessoais, conseguimos conhecer-nos melhor, sociais, como interagir com os outros e com algum problema do futuro e profissionais, ou seja, depois da escola, como é que nós vamos conseguir virar a nossa vida? Quer dizer, tanto dá para questões pessoais como mesmo para o mundo do trabalho”. (S)

3.2. Desafios

Quando questionados sobre os principais desafios que este modelo de educação enfrenta, os participantes do estudo, foram ao encontro do que já foi anteriormente discutido e levantado como uma preocupação neste estudo. A dicotomia entre escola profissional e escola pública,

“Os professores aqui têm papel fundamental que é: nós temos um problema complicado que é principalmente na escola pública, porque não temos só profissionais dedicados ao ensino profissional.

⁹ Dados POCH

¹⁰ Cálculo com dados da DGEEC e do ISS. Dados resultantes da análise contrafactual realizada que compara os desempenhos dos Cursos Profissionais (CP) com o grupo de controlo – alunos dos cursos Científico-Humanísticos (CCH).

¹¹ Cálculo com dados da DGEEC e do ISS. Dados resultantes da análise contrafactual realizada que compara os desempenhos dos Cursos Profissionais (CP) com o grupo de controlo – alunos dos cursos Científico-Humanísticos (CCH).

¹² Cálculo com dados da DGEEC e do ISS. Dados resultantes da análise contrafactual realizada que compara os desempenhos dos Cursos Profissionais (CP) com o grupo de controlo – alunos dos cursos Científico-Humanísticos (CCH).

Muitos dos profissionais trabalham no ensino regular e trabalham no ensino profissional e nem sempre estão preparados para estas 2 realidades. Eu acho que neste capítulo é fundamental, para além de reinventar a fórmula, é preciso também começar a trabalhar em conjunto com outros, é preciso fazer formação, é preciso abrir horizontes porque é a única forma de perceber, por um lado, o que é que outros andam a fazer e aprender com isso e, ao mesmo tempo, perceber como é que se chega aos alunos. Porque aqui a grande questão é sempre a comunicação e a linguagem. No ensino profissional, não podemos estar a trabalhar no mesmo registo que estamos a trabalhar, por exemplo o português. Não podemos estar no mesmo registo daqueles que estão a fazer a progressão de estudos, independentemente de chegarem os dois à universidade, mas se o registo é o mesmo, não estamos a servir alguém. E, portanto, é preciso haver aqui uma distinção clara, não é porque se tenha de fazer essa distinção, é porque essa distinção tem de ser uma coisa natural em função das necessidades do nosso público. E, enquanto isso não existir, enquanto for só uma soma de coisas, é muito complicado”. (PA);

a dificuldade da inovação pedagógica,

“Infelizmente, Portugal está muito centrado na nota quantitativa e os próprios pais exigem que assim seja. E quando o professor tem métodos modernos, por exemplo, de avaliação qualitativa, ou oral os pais duvidam muito dessa forma de ensino. Ainda há uma resistência grande relativamente a isso..., a OCDE no fundo, acaba muito por uniformizar, porque a OCDE é a stakeholder disto, não é? E, são eles que ditam muitas vezes, como é que isto deve funcionar ao nível dos países que participam. E os programas PISA, etc., no fundo acabam por nivelar muito os rankings. O que eles fazem no fundo e com as sugestões e recomendações que fazem aos Estados membros, que depois nós adotamos, acaba tudo muito por nivelar a questão da educação”. (M1);

É uma ilusão que se calhar uns alunos e os mais novos desde cedo percebem que, eu não sou inteligente, eu sou burro, e depois criam-se 2 grupos, o grupo das boas notas e o grupo das más notas. E se calhar, não é bem, assim que as coisas têm que funcionar. Não estou a falar do agora, porque eu acho que agora não será bem possível, mas daqui uns bons anos eu gostava de olhar para o ensino de uma forma diferente. O pessoal não tem boas notas nos testes, mas se calhar num trabalho oral ou assim, por exemplo, a pessoa se calhar não é boa a expressar-se no texto, mas é boa a apresentar, a falar com o público, com as pessoas, e é aí que eu me situo”. (N)

e acima de tudo a imagem da educação profissional,

“nunca, mas porque acho que, não sei se a nível nacional, mas a nível regional, pelo menos aqui mais próximo, os cursos profissionais são um bocadinho mal vistos, mas não sei como é que é, nunca estive num. Mas dá um bocadinho a ideia de que não se faz muita coisa”. (C);

“Enquanto docente, basicamente é refutar algumas das ideias que andam, para aí que o ensino profissional é um facilitismo, sempre facilitismo, sempre que as pessoas não compreendem dizem que é fácil ou o facilitismo está associado. Às vezes o erro é as pessoas falarem daquilo que não conhecem, isto é que é muito, muito grave. Na sociedade em geral, quando estou a emitir uma opinião e digo que o ensino profissional é um facilitismo estou aqui agora a supor, não é? Estou a cometer até uma fraude quase profissional, porque é assim, se eu não conheço o conteúdo do que é que é ensino profissional, se eu não estou dentro do ensino profissional, não é por ouvir ABC ou D que eu posso chegar à conclusão que o ensino profissional é um facilitismo”. (PM)

Durante este percurso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem vindo a aprovar recomendações que sustentam a importância da reflexão sobre o ensino profissional, das quais se destacam: “o parecer nº 3/2019 sobre o *Concurso especial de acesso ao ensino superior dos titulares dos cursos profissionais e cursos artísticos especializados*, que aponta para a criação de uma solução de acesso no sentido de evitar que aqueles titulares sejam obrigados a realizar provas de matérias que não constam dos seus planos curriculares, esta foi aliás uma preocupação explanada por alguns dos entrevistados neste trabalho:

“Sinceramente que o profissional fosse mais valorizado, até em termos de exames, porque nós já fazemos uma PAP. Em termos de exames, porque obviamente nós como aprendemos outras coisas, não aprendemos tanto português e matemática, sim, e acho que nós aprendemos, mas é mais o básico, então como nós não estamos tão preparados, podiam fazer, por exemplo, pegarem na nossa PAP, que é uma coisa que trabalhamos tanto tempo para ela, e servir como um exame, valorizarem mais. Nós trabalhamos durante 3 anos para ter essa parte.”. (Q);

“...e depois parece, apesar de ser igual, parece é mais difícil o acesso ao ensino superior...para não arriscar, fiquei pelo mais tradicional”. (C)

A Recomendação nº 2/2013 sobre o Estado da Educação 2012 – *Autonomia e Descentralização*, que se pronuncia sobre as finalidades e certificação do ensino secundário, a transição dos jovens para a vida ativa, a orientação vocacional, a rede de operadores e as ofertas formativas; a recomendação nº 3/2012 sobre *O prolongamento da escolaridade universal e obrigatória até ao 12º ano ou até aos 18 anos* que, para além das dimensões identificadas na Recomendação anterior, também se debruça sobre a organização e desenvolvimento dos currículos e sobre os equipamentos e condições das instalações dos operadores destas ofertas; a Recomendação nº 2/2012 sobre o Estado da Educação 2011 – *A Qualificação dos Portugueses*, que se pronuncia relativamente à importância de desenvolver serviços de orientação escolar e profissional para jovens e adultos; a Recomendação nº 2/2010 sobre o Estado da Educação 2010 – *Percursos Escolares*, que afirma a importância de assegurar a qualidade de todas as alternativas curriculares do ensino secundário e de criar plataformas territoriais que maximizem as capacidades e potencialidades dos diferentes operadores e das ofertas formativas; a Recomendação nº 3/1998 sobre o Ensino Secundário em Portugal que, entre outros aspetos, incide sobre a necessidade de diversificar os diplomas e momentos de conclusão do nível secundário de escolaridade, sobre a importância de os programas escolares evoluírem de modo a permitir uma maior flexibilização das oportunidades de formação, a necessidade de reforçar a função, informação e orientação escolar e profissional, bem como a promoção de uma maior ligação da formação ao tecido económico e empresarial local”.¹³ Neste contexto, um dos participantes deste estudo levanta uma preocupação, que poderá ser um aspeto crítico e um desafio a ter em conta num futuro próximo,

¹³ Azevedo, J. & Capucha, L. 2021, Conselho Nacional de Educação, Recomendação “Perspetivar o futuro do Ensino Profissional”

“não obstante, eu acho houve aqui um crescimento exponencial de oferta relativamente a cursos que tenho muitas dúvidas, a que tipo de saída deixa esses alunos no mercado de trabalho. Porque é tão específico que tenho dúvidas que estes alunos se consigam diferenciar dos restantes, dos pares”. (M2)

Em reunião plenária de 15 de dezembro de 2021, o Conselho Nacional de Educação aprovou o projeto de Recomendação “Perspetivar o futuro do Ensino Profissional”, elaborado pelos conselheiros Relatores Joaquim Azevedo e Luís Capucha. Numa perspetiva de três décadas de ensino profissional, ratificam-se recomendações feitas ao longo deste percurso, reequaciona-se uma nova missão, novas formas de atuação, emergem novos desafios, começando pela redefinição normativa da Lei de Bases do Sistema Educativo, para que se possa fazer uma distinção entre a educação geral e a educação profissional. Tendo em conta a problemática levantada no presente trabalho, por um lado, identificar as lacunas existentes neste modelo educativo, para as poder colmatar, e assim o potencializar como um modelo dominante no sistema educativo, importa perceber as principais recomendações elaboradas neste documento. Os relatores deste projeto falam numa reconfiguração necessária, tendo em conta o novo contexto em que se vive, tendo como focos: a

Pedagogia, assegurando uma qualificação de qualidade e com elevado sucesso, gerindo o currículo de um modo mais profissional, autónomo e flexível; **Cidadania**, promovendo a participação ativa dos alunos na escola e na comunidade, a sua capacidade de emancipação e empreendimento e bem-estar; **Territorialização**, garantindo respostas educativas atualizadas e articuladas entre os parceiros socioeconómicos e educativos de cada comunidade local; **Empregabilidade**, fornecendo uma qualificação técnica que seja não só adequada às necessidades e potencialidades das organizações sociais e das empresas, como com estas coconstruída; **Sustentabilidade**, investindo numa educação crítica e construtiva face à sociedade atual, em particular face à crise climática e ambiental; **Inovação social**, permitindo que os jovens saiam da escola preparados para os desafios da transformação digital e que as escolas promovam a digitalização como ferramenta de promoção da igualdade de oportunidades e da justiça social (Azevedo & Capucha, 2021:6-7).

Não é possível defender um modelo pedagógico sem acreditar na eficácia do tipo de educação em que esse é aplicado. Assim, e mais uma vez, a reputação dos cursos profissionais leva também a questionar a qualidade do trabalho que tem sido desenvolvido ao nível da orientação escolar e profissional. Num contexto social de grande instabilidade, onde uma carreira se tornou algo mais imprevisível, a orientação escolar e profissional tem um papel muito importante, por um lado na procura de informação, primeiramente sobre si próprios, das suas capacidades, interesses e expetativas, e posteriormente sobre o leque de oportunidades educativas existentes, fazendo a ponte para o mundo do trabalho e das profissões. Hoje não basta mostrar as profissões existentes, é necessário um trabalho mais a fundo, é preciso demonstrar, exemplificar, o que cada profissional faz e executa no seu dia a dia. Os jovens sentem-se perdidos nas suas escolhas vocacionais, porque, na realidade, só conhecem a fundo as profissões das quais já tiveram oportunidade de usufruir desse “serviço”. A intervenção da orientação vocacional tem de ir para além dos testes psicotécnicos. Além de que é importante que todos os jovens

tenham esta oportunidade, pois no universo dos alunos que participaram nesta investigação (18 alunos), cinco deles nunca usufruíram deste tipo de serviço na sua escola.

Outro problema relacionado com estes serviços prende-se com a grave queda demográfica, que leva a uma redução do número de crianças e jovens nos municípios. O “Estado da Educação, 2019”, alerta precisamente para o risco da qualidade destes processos, quando se sobrepõem “fatores de interesse dos operadores de educação e formação” (p. 436) e ainda quando existe na escola uma “retenção forçada” (p. 467), pelo facto das escolas não quererem perder alunos. Assim, neste momento, urge focar o interesse da escolha no jovem e não nos operadores de educação e formação. Auxiliando para que seja uma escolha informada, aberta e transparente, que contribua para o seu sucesso escolar e a sua realização pessoal. Um dos participantes que frequenta o 12º ano, na área de Ciências e Tecnologias, é um bom exemplo da premência deste auxílio.

“Na altura não ponderei, mas hoje em dia teria feito um curso, há uma escola cá em Évora que tem cursos profissionais de eletromecânica, e eu gosto muito disso, é isso que quero seguir na universidade. Se tivesse que fazer tudo de novo, faria um curso profissional de eletromecânica, sem dúvida nenhuma. Eu sabia que havia, mas depois pensei que não ia conseguir ter acesso à universidade. Eu sabia que havia, mas não sei porquê na altura refutei logo essa opção”. (F)

Outra recomendação dos Relatores Joaquim Azevedo e Luís Capucha foca-se na participação ativa dos jovens. Apesar desta participação já ser uma prática recorrente no modelo educativo dos cursos profissionais, é importante dinamizá-la mais, fomentando a criação de melhores projetos e respostas aos problemas, trabalhando os jovens para uma cidadania mais responsável e comprometida, estimulando uma maior capacidade de decisão e autonomia. Por outro lado, alertam para a necessidade de uma decisão política por parte do Ministério da Educação e de todas as instâncias de decisão política considerar “um modelo de ensino (de nível secundário) em que devem existir componentes do currículo (créditos, módulos, disciplinas) que favoreçam a liberdade de escolha por parte dos alunos, em torno dos interesses, capacidades, expectativas e projetos de vida” (Azevedo & Capucha, 2021: 15).

A renovação da pedagogia é algo imperioso nestes tempos de revolução científica e tecnológica, que coloca desafios profundos ao papel da educação.

” Porque eu costumo dizer fora ou dentro do contexto escolar, que o ensino regular está morto. Portanto, não faz sentido para o dia de amanhã, independentemente das decisões de alunos, ou vão para o ensino superior, (que também já está completamente desfasado com que o ensino superior assim o procura), ou para o mercado de trabalho. Por outro lado, o ensino profissional está ainda alguns passos à frente, mas tem de se adaptar às novas realidades e acho que neste momento não tem sido feito nenhum esforço por parte do ensino profissional, mais uma vez estou a generalizar, para fazer face às necessidades subjacentes. Nomeadamente, perante algo importante do ensino profissional, que é a formação em contexto de trabalho. Os alunos atualmente chegam diretamente do 9º ano com 14/15 anos, e como é que colocamos estes alunos a estagiar, a aprender as metodologias das práticas, quando são alunos com maturidade e know-how e estruturas completamente diferentes de há 5, 10 anos? E por outro lado o desconhecimento que há relativamente ao fim de ciclo formação quer isto no ensino regular, quer no

ensino profissional, o que é que vai acontecer daqui a 3 -5 anos relativamente ao mercado de trabalho e todas as suas indefinições e, portanto, até que ponto é que o ensino profissional também tem de se adaptar às exigências futuras não só do mercado de trabalho, mas também às exigências atuais dos próprios alunos na indefinição que eles têm relativamente ao seu futuro". (M2)

A educação já não pode ter um papel só de transmissão de conhecimentos. No contexto em que hoje vivemos, numa sociedade digital, a educação tem de ter um papel de desenvolvimento de novas competências. Como já referido anteriormente, a pedagogia dos cursos profissionais é talvez a mais próxima desta realidade, mas com os novos desafios socioculturais, impõe-se o repensar estratégias e medidas a implementar. Ao nível das competências, é impreterível articular o currículo escolar com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ao nível do enriquecimento curricular “têm vindo a ganhar especial ênfase e um impacto educativo relevante a “aprendizagem por projetos integradores ou interdisciplinares”, construídos a partir de “unidades de sentido” desenvolvidas em cada escola e em interligação com a comunidade e os seus problemas e potencialidades” (Azevedo & Capucha, 2021: 16). Este enriquecimento curricular só é possível alcançar se as equipas pedagógicas conseguirem de forma autónoma, profissional e flexível, gerir o currículo, adaptando-o aos alunos, tendo em conta os cursos e os contextos sociais, e de acordo com os normativos existentes (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). A importância desta autonomia das escolas tem sido sobejamente estudada desde há muitos anos, através de diversas vertentes de análise, sejam políticas, jurídicas, académicas, sociológicas, e sob diversos formatos, normativos legais, projetos piloto, efetivos contratos, debates e em teses de mestrado e doutoramento. Paradoxalmente, onde parece não estar a ser eficazmente tratado, é precisamente no terreno, nas escolas, onde deveria ter uma grande expressão e um fator de concretização, sob pena de se transformar num conceito vazio, desgastado e sem intento.

“A outra questão importante era que, apesar na teoria as escolas têm autonomia, que na prática isso efetivamente existisse, porque isso é uma outra questão que condiciona claramente esta diferenciação, porque quando eu falo com uma colega minha de português, e ela diz que eu tenho de dar aquilo por tenho de dar, quem sou eu para depois condicionar? Depois, dizem, mas você está a condicionar”. (PA)

Azevedo e Capucha (2021) alertam também para a imperiosa necessidade de “alavancar a “educação digital”, ao serviço da qualidade do ensino e da aprendizagem (p. 18).

Destacam-se ainda algumas medidas recentes e em curso de valorização da educação profissional, que se funcionarem eficazmente na prática, poderão constituir uma alavanca para esta vertente de educação: Adequação das ofertas de educação e formação de dupla certificação ao Catálogo Nacional de Qualificações; Ajustamento anual das ofertas às dinâmicas do mercado de trabalho, com recurso a um Sistema de Antecipação das Necessidades de Qualificação; Garantia da Qualidade do Ensino Profissional de acordo com os parâmetros europeus (EQAVET - Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional); Organização modular dos cursos e atribuição de créditos alinhados com o sistema europeu (ECVET - Sistema Europeu de Créditos para o Ensino e Formação Profissionais), reforçando a flexibilidade, a mobilidade e o reconhecimento dos

percursos formativos; Sistematização e divulgação de todas as ofertas existentes no Portal da Oferta Formativa, assim como dos resultados obtidos por cada estabelecimento de ensino no InfoEscolas.¹⁴

¹⁴ Educação e Formação em Portugal | Education and Training in Portugal Autoria Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior Data da Publicação Janeiro 2021

Conclusões

Marcada por uma herança histórica e ainda alvo de muita desinformação, a educação profissional continua a ser estigmatizada e associada a percursos de insucesso escolar. É ainda vista por parte de alguns elementos da comunidade educativa, alunos, pais, professores e, até, por muitos dirigentes políticos do campo da educação, como um ensino de segunda, destinado a alunos com menor rendimento escolar e provenientes de classes socialmente mais desfavorecidas. A história leva à comparação dos cursos profissionais com o ensino anteriormente ministrado nas antigas escolas técnicas, num sistema segregado em duas vias, a escolar e a profissionalizante, e onde ainda hoje se mantém este conservadorismo pelo ensino denominado como ensino “regular”, que por si só leva logo a uma discriminação, considerando o ensino profissional, como uma educação “irregular”. A reputação da educação profissional é ainda uma área problemática que carece de intervenção. A entrevista aos diversos atores corrobora estas afirmações. Contudo, também demonstra que quem está dentro da educação profissional, seja qual for o seu papel enquanto membro da comunidade educativa, valoriza o seu modelo pedagógico e o processo de ensino aprendizagem, assim como considera a avaliação um modelo justo, diversificado e adequado aos diversos alunos. Este modelo de ensino é visto como uma mais-valia para os participantes deste estudo que de alguma forma a ele estão conectados.

A motivação para o ensino/aprendizagem neste modelo transparece nos discursos dos alunos quanto à dimensão intrínseca da conceção sobre o mérito académico e nos contributos dos restantes elementos da comunidade educativa no âmbito da sua conceção sobre o modelo da educação profissional.

“A educação profissional, e em particular os cursos profissionais, funcionaram no nosso país, embora com algum atraso, como um instrumento poderoso de redução do abandono escolar precoce e de qualificação das gerações jovens” (Capucha, 2019: 451). Na base deste sucesso esteve sobretudo o seu modelo educativo e pedagógico, que, embora nos encontremos em tempos de profunda mudança, com a transformação digital, e este carecer de adaptações aos novos desafios da educação e da própria sociedade, este estudo demonstra que não deve ser de todo descurado no seu potencial.

Neste momento, em que a escola como ela é, como a conhecemos, deixou de servir os seus clientes, num momento em que urge reconstruir relevância escolar e social, é imperativo reconstruir um modelo escolar, um modelo educativo. Seja qual for a sua modalidade, as boas práticas, os modelos de sucesso devem servir como guia. Tendo o modelo pedagógico da educação profissional alcançado resultados significativos, porquê se continua a renegar o mesmo, e a não expandir para um tipo de ensino que se encontra obsoleto? Apesar dos resultados obtidos, apesar de se encontrar mais próximo das necessidades de formação pessoais, sociais e profissionais do indivíduo na sociedade em que hoje vivemos. Em todo este trabalho é claro que a imagem da educação profissional, continua ao longo destes anos, a ser o grande entrave para que este modelo se torne dominante na educação do nosso país.

Para aproximar Portugal da média europeia (atualmente 49%), foi definido como objetivo ter até 2030, 55% dos alunos a frequentar o ensino secundário profissional. Talvez o ensino profissional nunca tenha alcançado tanto sucesso político, e com toda a instabilidade da escola pública, será porventura

uma boa oportunidade deste modelo se tornar uma referência para a organização pedagógica de todo o nível secundário de ensino e formação, contudo, é também altura de refletir se não estamos cada vez mais distantes e próximos do fim da educação profissional, tal como foi concebida, pensada, desenvolvida e bem-sucedida.

Talvez seja a altura da educação profissional se reposicionar, fazer uma avaliação de onde veio, onde está e para onde quer ir. Fazer as mudanças necessárias, de acompanhamento às mutações da sociedade e dos jovens, mas sem nunca esquecer e perder as suas raízes, que revolucionaram a educação. Nunca esquecer o ensino profissional enquanto inovação social. Se este processo for acompanhado por toda a comunidade educativa, se muitas das medidas acima descritas, tiverem sucesso, será mais um passo para inverter a imagem deturpada deste tipo de educação?

Daqui surgem dois novos tópicos para investigações futuras: o reposicionamento da educação profissional e como colmatar e inverter esta imagem que não deixa a educação profissional avançar ao ritmo que deveria.

Uma pergunta que se levanta nesta investigação relaciona-se com a eficácia e eficiência da metodologia de avaliação por módulos deste modelo educativo. Apesar de ser sempre apontada na literatura como uma mais-valia, neste estudo levantaram-se questões, como a deste modelo causar mais stress aos alunos no momento de avaliação e ser mais exigente, no sentido de ser lecionado num curto espaço temporal e o aluno não ter tanta possibilidade de recuperar se não correr bem. Será talvez uma questão interessante para averiguar mais em profundidade num futuro estudo relacionado com este modelo pedagógico.

Algo importante a salientar nas conclusões deste trabalho, é a estratégia de investigação eleita e por sua vez a técnica de recolha de dados. Além de todas as vantagens e limitações já descritas, o grande benefício da mesma foi a possibilidade de dar voz aos atores educativos, sobretudo aos alunos, que no fundo são os “clientes” da educação. Ouvir as suas perceções, os seus sucessos, mas também as suas frustrações, dar eco a ideias que muitas vezes divergem das já instaladas e enraizadas no sistema educativo e que poderão estar obsoletas. Esta é uma pista que se deixa para investigações futuras nesta área, é importante “dar voz”. Para substanciar a pertinência deste trabalho, parafraseia-se Azevedo e Capucha (2021):

Tendo em conta a maior eficácia da educação profissional e a experiência acumulada na implementação de metodologias inovadoras, valorizadas do trabalho em projeto interdisciplinar, da pesquisa em equipa, de ligação aos contextos sociais e de vida dos alunos, da utilização das ferramentas digitais, o CNE recomenda que se capitalize essa experiência para a transformação das práticas pedagógicas, devidamente adaptadas, ao nível da educação básica e das vias científico-humanísticas de educação secundária (p. 24).

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, Maria Conceição & Fernanda Ferreira (2007), “O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal: Descrição sumária”, *CEDEFOP Panorama Series*, n.º 142
- Albarelo, Luc et al. (1995), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva
- Alves, José Matias (1996a), *Escolas Profissionais: a teia do (des)contentamento*
- Alves, José Matias (1996b), *Modos de organização, direcção e gestão das escolas profissionais: Um estudo de quatro situações*, Porto, Porto Editora
- Antunes, F. (1998). *Políticas educativas para Portugal, anos 80-90. O debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional; ASA.
- Azevedo, Joaquim (2010), “Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos”, *Revista Formar*, n.º 72, Jul-Set
- Azevedo, Joaquim (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”, em Maria de Lurdes Rodrigues (eds.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*, Coimbra, Almedina
- Barbosa, Belém et al. (2019), *Caraterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal. Análise de Dados secundários 2015-2019*, EDULOG Fundação Belmiro de Azevedo
- Bogdan, Robert e Sari Biklen (1994), *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e métodos*, Porto, Porto Editora
- Brookhart, Susan (2008), “Feedback That Fits. Educational Leadership”. *Informative Assessment*
- Cabral, Ilídia e José Matias Alves (2018) (Org.). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – da teoria à(s) prática(s)*, Porto, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Capucha, Luís (2008), *Planeamento e Avaliação de Projetos: Guião Prático*, Lisboa, ME/DGIDC
- Capucha, Luís (2009), “Caminhos de Sucesso”, em Joaquim Azevedo e Francisco Jacinto (eds.), *O Ensino Profissional: Analisar o Passado, Olhar o Futuro*, Porto, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade do Porto
- Capucha, Luís et al. (2021) (Org.) *A avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens para o POCH*, Programa Operacional Capital Humano.
- Carvalho, Rómulo (1986), *História do Ensino em Portugal desde a fundação até ao fim do regime de Salazar*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- CEDEFOP, “Statistics and Indicators” (online), consultado em 01.08.2019. Disponível em: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/statistics-and-indicators>
- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (2011), “The benefits of vocational education and training”, *Research Paper*, n.º 10, European Centre for the Development of Vocational Training
- Cerqueira, Maria de Fátima e Alcina Martins (2011), “A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal”, *Revista Lusófona de Educação*, n.º 17
- Conselho Nacional da Educação (2019), *Estado da Educação*.
- Dale, Roger (1997), “The state and governance of education: an analysis of the restructuring of the state-education relationship”, em Albert Henry Halsey et al. (orgs.), *Education: culture, economy, and society*, Oxford, Oxford University Press
- Dewey, John (1959) *Democracia e educação*. São Paulo: Editora Nacional
- Direção Geral da Educação, (online), consultado em 29.01.2021. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/>
- Direção Geral de Educação e Estatísticas (DGEEC) (sine anno), (online), consultado em 29.01.2021 Disponível

- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2022), “Educação e Formação em Portugal” (online), consultado em 03.01.2023 Disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/488/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1217&fileName=ApresentacaoPPUE_PT.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/488/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1217&fileName=ApresentacaoPPUE_PT.pdf)
- European Political Strategy Centre (2010), (online), consultado em 06.06.2022. Disponível em https://ec.europa.eu/epsc/sites/files/epsc10_transforming_education_as_we_know_it.p52
- Fernandes, Domingos (2010). “*Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional*”, em Maria Teresa Esteban e Almerindo Janela Afonso (orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*, Cortez
- Fernandes, D., Neves, D., Roque, H. & Pais, P. (1998). *Análise das consultas aos parceiros sociais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- Flick, Uwe (2009), *Introdução à pesquisa qualitativa*, Porto Alegre, Artmed
- Formosinho, João e Joaquim Machado (2009), *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*, Porto, Porto Editora
- Formosinho, J. (1985). *Currículo pronto-a-vestir de tamanho único*. In Jornal de Notícias, de 2 de Abril de 1985.
- Formosinho, João, José Alves e João Verdasca (2016), *Nova Organização Pedagógica da Escola – Caminhos de Possibilidade*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão
- Fortin, Marie-Fabienne (2009), *O processo de investigação: da concepção à realização*, Loures, Lusociência - Edições Técnicas e Científicas
- Frydenberg, Erica (2008), *Adolescent Coping*, New York, Psychology Press
- Grácio, Sérgio (1998), *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910/1990*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Lemos, Marina Serra (2005), “Motivação”, em Guilhermina Miranda & Sara Bahia (orgs.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, Lisboa, Relógio d’Água Editores
- Lemos, Valter (2014), *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*, Tese de Doutoramento em Políticas Públicas, Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, ISCTE
- Marques, Margarida (1993), *O modelo educativo das escolas profissionais: um campo potencial de inovação*, Lisboa, Educa.
- Nogueira, Ana Maria (2014), “Ensino dual: ponte para o sucesso?” (online), consultado em 26.02.2022. Disponível em [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI\(2014\)529082_PT.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI(2014)529082_PT.pdf)
- Orvalho, Luísa, Luísa Alonso e Joaquim Azevedo (2009), *Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas como trampolim para o sucesso: ... dos princípios de enquadramento curricular e pedagógico... às práticas na sala de aula e trabalho colaborativo*, Porto, Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3009/1/trabnac_2009_FEP_6752_Orvalho_Lu%c3%adsa_02.pdf, consultado em 12 de fevereiro de 2021
- Pais, José Machado (2001), “Dos Relatos aos Conteúdos de Vida” em José Machado Pais (eds.), *Ganchos, Tachos e Biscates*, Porto, Âmbar
- Ponte, João Pedro (1994), “O estudo de caso na educação matemática”, *Quadrante*, 3, 1
- Roldão, Maria do Céu (2011), *Um Currículo de currículos*, Chamusca, Edições Cosmos
- Stoer, Stephen (1983), “A reforma Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou "disfarce humanista"?”, *Análise Social*, XIX, 77-79
- UNESCO (1997), *Classificação Internacional Tipo da Educação*, CITE, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNESCO (2016), *Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET) (2016-2021)*, Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

FONTES

Decreto-lei 4/98, de 8 de Janeiro, do Ministério da Educação (1998), Diário da República n.º 6, Série I-A de 1998-01-08

Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho, do Ministério da Educação e Ciência (2014), Diário da República n.º 117, Série I de 2014-06-20

ANEXOS

Anexo A

Guião de entrevista semiestruturada

Tema: Quais as vantagens do modelo profissional em relação a outras modalidades de ensino em Portugal?

Objetivo: Recolher dados qualitativos que permitam perceber:

Como é efetivamente o processo de ensino-aprendizagem nos cursos profissionais e como os diferentes agentes avaliam esse processo.

Guião entrevista alunos_ profissional

| Tema | Questões-tipo | Objetivos gerais | Aspetos a explorar |
|--|--|--|---|
| Legitimação da entrevista. Motivação do entrevistado. | - Informar, em linhas gerais sobre o trabalho de investigação - Indicar os objetivos da entrevista; - Pedir a colaboração ao entrevistado, realçando a importância do seu contributo para o trabalho; - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Agradecer a colaboração. |) Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista; b) Motivar o entrevistado; b) Garantir a confidencialidade; c) Solicitar autorização para o registo audiográfico da entrevista | Fundamentos; - Objetivos; - Destaque da importância da colaboração no estudo; - Garantia de confidencialidade; - Autorização para registo audiográfico. |
| Dados Biográficos | -Idade -Escola -Curso -Ano | Caraterizar individualmente os alunos | |
| Percurso Escolar | Lembras-te dos momentos mais marcantes do teu percurso escolar? Podes contar? | Percurso escolar | Verificar o trajeto escolar; dificuldades sentidas; obstáculos; causas de sucesso; insucesso |
| | Tiveste retenções durante o teu percurso escolar? Quais os níveis médios das tuas notas? | | Retenções, quantas e em que anos? Nível das notas durante o seu percurso escolar. |

| | | | |
|--------------------------------------|--|---|--|
| Representações face à escola | Porque é que achas que alguns colegas teus têm boas notas e outros más? | Perceções sobre o insucesso escolar | Papel do aluno, do professor, dos pais, etc. |
| Escolha do curso profissional | Para ti o que é o Ensino profissional? E Quais os seus objetivos? Porque é que escolheste um curso profissional? E mais especificamente o curso que frequentas? | - Perceções sobre os cursos profissionais - Valorização da educação profissional - Perceções sobre “ser estudante de um curso profissional” | Verificar o motivo da escolha deste modelo educativo; - Se foi por vocação para o curso; - Por maus resultados no curso científico-humanístico; - Por considerar os cursos profissionais mais fáceis; |
| Orientação | Como tomaste conhecimento deste curso e desta escola? | Avaliar se houve intervenção dos SPOS | - Se foi acompanhado por um SPO - Se lhe deram informações sobre cursos profissionais. - Se lhe mostraram caminhos alternativos |
| Práticas pedagógicas | Achas as aulas monótonas? | Perceção sobre as aulas | Diferenciação de metodologias e práticas pedagógicas |
| | Como achas que deviam ser as aulas? | | Diferença entre a sala de aula real e a sala de aula ideal |
| | Sentes alguma diferença entre as aulas do curso profissional, em relação a outras modalidades de ensino que tenha passado? | Perceções sobre a diferença das aulas nos cursos profissionais em relação a outras modalidades de ensino | - Aulas mais práticas? - Existe mais interdisciplinaridade? - É mais promovido o trabalho de grupo? - Trabalham-se outras competências (ser e estar)? |
| Ensino /Aprendizagem | Sentes diferença nas formas de ensino / aprendizagem no curso profissional? E na forma de avaliação? | Perceções sobre o processo de ensino/aprendizagem nos cursos profissionais. | Se sente que é mais fácil aprender? Se se sente mais motivado? Se os professores têm mais atenção às suas |

| | | | |
|-----------------------|---|--|--|
| | | | <p>dificuldades enquanto aluno?</p> <p>Se consegue atribuir utilidade às aprendizagens?</p> <p>Se sente os métodos de avaliação mais justos e mais adequados às aprendizagens?</p> <p>Se sente menor pressão na avaliação?</p> <p>Se consegue melhores resultados?</p> |
| | No início de cada módulo/ufcd sabes os objetivos que deves atingir? | Existência de clareza e comunicação de objetivos de aprendizagem e de avaliação | Ensino ministrado módulos/ufcds; Ensino ao ritmo do aluno; |
| | <p>- Que tipo de tarefas de aprendizagem são mais valorizadas pelos teus professores na avaliação dos módulos?</p> <p>- Consideras essas tarefas e o tempo dado para o seu cumprimento adequado?</p> <p>- Com que tipo de tarefas mais te identifica?</p> | Conhecer as perceções dos Alunos em relação às práticas pedagógicas de ensino / aprendizagem | <p>- Existência de atividades / projetos interdisciplinares / atividades extracurriculares.</p> <p>Utilização destas atividades para avaliação de vários módulos/ufcd</p> <p>-Já realizou atividades práticas em contexto profissional?</p> |
| Pergunta final | Como pensas que este curso vai marcar o teu futuro? | | |
| Outros aspetos | Desejas referir mais alguma coisa no âmbito das questões que temos vindo a abordar? | Referir aspetos que não tenham sido abordados na entrevista, mas que o entrevistado considere pertinente para o tema em questão. | Mostrar abertura para abordar outras questões, desde que ligadas ao objetivo da entrevista. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | Gostarias de fazer alguma sugestão neste domínio? | Permitir ao entrevistado que partilhe sugestões que considere concernentes. | Agradecer mais uma vez ao entrevistado |
|--|---|---|--|

Anexo B

Guião entrevista alunos_ Científico- Humanísticos

| Tema | Questões-tipo | Objetivos gerais | Aspetos a explorar |
|--|--|--|---|
| Legitimação da entrevista. Motivação do entrevistado. | <ul style="list-style-type: none"> - Informar, em linhas gerais sobre o trabalho de investigação - Indicar os objetivos da entrevista; - Pedir a colaboração ao entrevistado, realçando a importância do seu contributo para o trabalho; - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Agradecer a colaboração. | <ul style="list-style-type: none">) Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista; b) Motivar o entrevistado; b) Garantir a confidencialidade; c) Solicitar autorização para o registo audiográfico da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> Fundamentos; - Objetivos; - Destaque da importância da colaboração no estudo; - Garantia de confidencialidade; - Autorização para registo audiográfico. |
| Dados Biográficos | <ul style="list-style-type: none"> -Idade -Escola -Curso -Ano | Caraterizar individualmente os alunos | |
| Percurso Escolar | Lembras-te dos momentos mais marcantes do teu percurso escolar? Podes contar? | Percurso escolar | Verificar o trajeto escolar; dificuldades sentidas; obstáculos; causas de sucesso; insucesso |
| | Tiveste retenções durante o teu percurso escolar? Quais os níveis médios das tuas notas? | | Retenções, quantas e em que anos? Nível das notas durante o seu percurso escolar. |
| Representações face à escola | Porque é que achas que alguns colegas teus têm boas notas e outros más? | Perceções sobre o insucesso escolar | Papel do aluno, do professor, dos pais, etc. |
| Escolha da área | Porque é que escolheste a área que frequentas? | <ul style="list-style-type: none"> - Perceções sobre os cursos profissionais - Valorização da educação | Verificar o motivo da escolha deste modelo educativo; |

| | | | |
|-----------------------------|--|--|--|
| | Alguma vez ponderaste ir para um curso profissional? Porquê? | profissional - Perceções sobre “ser estudante de um curso profissional” | - Se foi por vocação para esta área; |
| Orientação | Como tomaste conhecimento deste curso e desta escola? | Avaliar se houve intervenção dos SPOS | - Se foi acompanhado por um SPO - Se lhe deram informações sobre cursos profissionais. - Se lhe mostraram caminhos alternativos |
| Práticas pedagógicas | Achas as aulas monótonas? | Perceção sobre as aulas | Diferenciação de metodologias e práticas pedagógicas |
| | Como achas que deviam ser as aulas? | | Diferença entre a sala de aula real e a sala de aula ideal |
| | Tens colegas que frequentam cursos profissionais? Falam dessa experiência? Encontras diferenças? Qual a tua opinião acerca desses cursos? | Perceções sobre a diferença das aulas nos cursos profissionais em relação a outras modalidades de ensino | - Aulas mais práticas? - Existe mais interdisciplinaridade? - É mais promovido o trabalho de grupo? - Trabalham-se outras competências (ser e estar)? |
| Ensino /Aprendizagem | Consideras as formas de ensino / aprendizagem adequadas? E a avaliação? | Perceções sobre o processo de ensino/aprendizagem nos cursos Científico-Humanísticos. | Se sente que é fácil aprender? Se se sente motivado? Se os professores têm atenção às suas dificuldades enquanto aluno? Se consegue atribuir utilidade às aprendizagens? Se sente os métodos de avaliação justos e adequados às aprendizagens? Se sente pressão na avaliação? |

| | | | |
|-----------------------|--|--|--|
| | | | Se consegue bons resultados? |
| | No início de cada matéria sabes os objetivos que deves atingir? | Existência de clareza e comunicação de objetivos de aprendizagem e de avaliação | Ensino ao ritmo do aluno; |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de tarefas de aprendizagem são mais valorizadas pelos teus professores na avaliação? - Consideras essas tarefas e o tempo dado para o seu cumprimento adequado? - Com que tipo de tarefas mais te identifica? | Conhecer as perceções dos Alunos em relação às práticas pedagógicas de ensino / aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> - Existência de atividades / projetos interdisciplinares / atividades extracurriculares. Utilização destas atividades para avaliação de várias disciplinas -Já realizou atividades práticas? |
| Pergunta final | Como pensas que este curso vai marcar o teu futuro? | | |
| Outros aspetos | <p>Desejas referir mais alguma coisa no âmbito das questões que temos vindo a abordar?</p> <p>Gostarias de fazer alguma sugestão neste domínio?</p> | <p>Referir aspetos que não tenham sido abordados na entrevista, mas que o entrevistado considere pertinente para o tema em questão.</p> <p>Permitir ao entrevistado que partilhe sugestões que considere concernentes.</p> | <p>Mostrar abertura para abordar outras questões, desde que ligadas ao objetivo da entrevista.</p> <p>Agradecer mais uma vez ao entrevistado</p> |

Anexo C

Guião entrevista Encarregados de Educação

| Tema | Questões-tipo | Objetivos gerais | Aspetos a explorar |
|--|--|---|---|
| Legitimação da entrevista. Motivação do entrevistado. | <ul style="list-style-type: none"> - Informar, em linhas gerais sobre o trabalho de investigação - Indicar os objetivos da entrevista; - Pedir a colaboração ao entrevistado, realçando a importância do seu contributo para o trabalho; - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Agradecer a colaboração. | <ul style="list-style-type: none"> a) Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista; b) Motivar o entrevistado; b) Garantir a confidencialidade; c) Solicitar autorização para o registo audiográfico da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> Fundamentos; - Objetivos; - Destaque da importância da colaboração no estudo; - Garantia de confidencialidade; - Autorização para registo audiográfico. |
| Dados Biográficos | <ul style="list-style-type: none"> Sexo Idade Escolaridade Profissão | | |
| Representações face à escola | Porque é que acha que alguns alunos têm boas notas e outros más? | Perceções sobre o insucesso escolar | Papel do aluno, do professor, dos pais, etc. |
| Representações face aos cursos profissionais | <ul style="list-style-type: none"> Como descreve a vivência do seu educando no curso profissional? Como descreve a vivência do seu educando no curso em que está? | Perceção sobre os cursos profissionais vs Científico Humanísticos | <ul style="list-style-type: none"> Verificar a visão sobre o trajeto escolar do educando; dificuldades sentidas; obstáculos; causas de sucesso; insucesso |
| Escolha do curso profissional | Porque é que o seu educando escolheu um curso profissional? | <ul style="list-style-type: none"> - Perceções sobre os cursos profissionais - Valorização da educação profissional | Verificar o motivo da escolha deste modelo educativo; |

| | | | |
|-----------------------------|--|--|---|
| | <p>Porque é que o seu educando escolheu este curso e não um curso profissional? Alguma vez ponderou seguir a Educação profissional?</p> | <p>- Perceções sobre ter um educando estudante de um curso profissional.</p> | <p>- Se foi por vocação para o curso; - Por maus resultados no curso científico-humanístico; - Por considerar os cursos profissionais mais fáceis; ou por outro lado não os considerar uma boa opção - Se apoiou esta escolha.</p> |
| Orientação | <p>Como o seu educando tomou conhecimento deste curso e desta escola?</p> | <p>Avaliar se houve intervenção dos SPOS</p> | <p>- Se foi acompanhado por um SPO - Se lhe deram informações sobre cursos profissionais. - Se lhe mostraram caminhos alternativos - Se foi envolvido nesta decisão</p> |
| Ensino /Aprendizagem | <p>Sente diferença nas formas de ensino / aprendizagem no curso profissional?</p> <p>Como sente as formas de ensino/aprendizagem na área de estudo do seu educando?</p> <p>Conhece alguém que o filho frequente cursos profissionais? Vê diferenças?</p> | <p>Perceções sobre o processo de ensino/aprendizagem nos cursos profissionais.</p> | <p>Se sente que é/ foi mais fácil para o educando aprender? Se o sentiu/ sente mais motivado? Se sente que os professores têm mais atenção às dificuldades individuais do aluno? Sente que este tipo de ensino respeita mais o ritmo do aluno?</p> |

| | | | |
|-----------------------|---|---|---|
| | | | Se acha que o educando consegue/ conseguiu atribuir utilidade às aprendizagens? Se o educando conseguiu atingir melhores resultados no curso profissional? |
| Pergunta final | Tendo em conta a experiência do seu educando como vê os cursos profissionais? Tendo em conta a experiência do seu educando como vê o ensino no geral e mais especificamente o curso que o seu filho frequenta? | Perceber a avaliação dos Encarregados de Educação deste sistema de ensino | O que pensa deste modelo de ensino? Acha que foi uma boa escolha? Está satisfeito? |
| Outros aspetos | Deseja referir mais alguma coisa no âmbito das questões que temos vindo a abordar? Gostaria de fazer alguma sugestão neste domínio? | Referir aspetos que não tenham sido abordados na entrevista, mas que o entrevistado considere pertinente para o tema em questão. Permitir ao entrevistado que partilhe sugestões que considere concernentes. | Mostrar abertura para abordar outras questões, desde que ligadas ao objetivo da entrevista. Agradecer mais uma vez ao entrevistado |

Legenda: Azul – Questões para EE dos alunos dos CP / Amarelo – Questões para EE dos cursos dos alunos dos cursos Científico-Humanísticos

Anexo D

Guião entrevista Professores

| Tema | Questões-tipo | Objetivos gerais | Aspetos a explorar |
|--|--|---|--|
| Legitimação da entrevista. Motivação do entrevistado. | <ul style="list-style-type: none"> - Informar, em linhas gerais sobre o trabalho de investigação - Indicar os objetivos da entrevista; - Pedir a colaboração ao entrevistado, realçando a importância do seu contributo para o trabalho; - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Agradecer a colaboração. | <ul style="list-style-type: none"> a) Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista; b) Motivar o entrevistado; b) Garantir a confidencialidade; c) Solicitar autorização para o registo audiográfico da entrevista | Fundamentos; <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos; - Destaque da importância da colaboração no estudo; - Garantia de confidencialidade; - Autorização para registo audiográfico. |
| Dados Biográficos | Idade Sexo Grau académico? Área de formação? Tempo de docência? Tempo de docência no Ensino Profissional? | | |
| Representações face à escola | Porque é que acha que alguns alunos têm boas notas e outros más? | Perceções sobre o insucesso escolar | Papel do aluno, do professor, dos pais, etc. |
| Representações face aos cursos profissionais | Fale-me dos Cursos profissionais | <ul style="list-style-type: none"> - Perceções sobre os cursos profissionais - Valorização da educação profissional - Motivação para a escolha de um curso profissional | <ul style="list-style-type: none"> - Na sua perspetiva, o que é o Ensino Profissional? - Qual é a filosofia que lhe está subjacente? - Quais são os seus principais objetivos? - Se considera uma boa escolha - O que distingue os cursos profissionais dos cursos científico-humanísticos; |

| | | | |
|-----------------------------|--|--|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Se o aluno vem para este modelo de ensino por vocação para o curso; Por maus resultados no curso científico-humanístico; Por considerar os cursos profissionais mais fáceis; |
| Práticas pedagógicas | <ul style="list-style-type: none"> - Que papel pensa ter na prossecução da filosofia da educação profissional? - Que papel pensa ter na prossecução da filosofia da educação hoje praticada no ensino nos cursos Científico-Humanísticos? - Que competências devem os alunos adquirir nesta modalidade de ensino? <p>Que comparação faz entre estas duas modalidades de ensino?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Perceber o papel do docente na aplicação das práticas pedagógicas, neste modelo de ensino. | <ul style="list-style-type: none"> - Aulas mais práticas? - Existe mais interdisciplinaridade? - É mais promovido o trabalho de grupo? - Trabalham-se outras competências (ser e estar)? - Sente alguma diferença entre as aulas ministradas no curso profissional, em relação a outras modalidades de ensino que tenha passado? |
| Ensino /Aprendizagem | <p>Sente diferença nas formas de ensino / aprendizagem nos cursos profissionais?</p> <p>E na adesão dos alunos a cada um destes modelos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que metodologia de ensino aprendizagem utiliza com maior frequência? - Que tipo de tarefas de aprendizagem mais valoriza na avaliação dos módulos/ UFCD? - Quais as metodologias/instrumentos | <p>Percepções sobre o processo de ensino/aprendizagem nos cursos profissionais.</p> | <p>Se sente que é mais fácil para o aluno aprender?</p> <p>Sente que o aluno está mais motivado para a aprendizagem?</p> <p>Acha que os professores têm mais atenção às dificuldades individuais do aluno?</p> <p>Sente que este tipo de ensino respeita mais o ritmo do aluno?</p> <p>Acha que o aluno consegue atribuir</p> |

| | | | |
|-----------------------|---|--|---|
| | <p>de avaliação que mais utiliza?</p> <p>- Adequa as tarefas e o tempo exigido aos alunos de acordo com as suas características, ou atribui-as uniformemente?</p> | | <p>utilidade às aprendizagens?</p> <p>O aluno consegue atingir melhores resultados no curso profissional?</p> <p>O professor está mais motivado para ensinar?</p> |
| Pergunta final | Tendo em conta a sua experiência como vê os cursos profissionais? | Perceber a avaliação dos professores deste sistema de ensino | O que pensa deste modelo de ensino? |
| Outros aspetos | <p>Deseja referir mais alguma coisa no âmbito das questões que temos vindo a abordar?</p> <p>Gostaria de fazer alguma sugestão neste domínio?</p> | <p>Referir aspetos que não tenham sido abordados na entrevista, mas que o entrevistado considere pertinente para o tema em questão.</p> <p>Permitir ao entrevistado que partilhe sugestões que considere concernentes.</p> | <p>Mostrar abertura para abordar outras questões, desde que ligadas ao objetivo da entrevista.</p> <p>Agradecer mais uma vez ao entrevistado</p> |

Anexo E

Guião de Entrevista Mestres

| Tema | Questões-tipo | Objetivos gerais | Aspetos a explorar |
|--|--|--|--|
| Legitimação da entrevista. Motivação do entrevistado. | - Informar, em linhas gerais sobre o trabalho de investigação - Indicar os objetivos da entrevista; - Pedir a colaboração ao entrevistado, realçando a importância do seu contributo para o trabalho; - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Agradecer a colaboração. |) Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista; b) Motivar o entrevistado; b) Garantir a confidencialidade; c) Solicitar autorização para o registo audiográfico da entrevista | Fundamentos; - Objetivos; - Destaque da importância da colaboração no estudo; - Garantia de confidencialidade; - Autorização para registo audiográfico. |
| Dados Biográficos | Idade Sexo Grau académico? Área de formação? Está ligado à Educação Profissional? | | |

Porque é que acha que alguns alunos têm boas notas e outros más?

Fale-me dos Cursos profissionais

Como vê efetivamente o processo de ensino- aprendizagem nos cursos profissionais e como avalia esse processo?
 (o que o distingue)

Tendo em conta a sua experiência como vê os cursos profissionais?

Deseja referir mais alguma coisa no âmbito das questões que temos vindo a abordar?

Gostaria de fazer alguma sugestão neste domínio?

Anexo F

Matriz de categorização (Alunos CH).

| Categoria | Subcategoria | Excertos |
|---|-----------------------------------|--|
| <p>Conceção sobre o mérito acadêmico</p> | <p><i>Dimensão extrínseca</i></p> | <p>“Os pais e os professores também têm muita influência, sim, sem dúvida. Os pais, principalmente para controlar na adolescência, enquanto os alunos estão nessa fase, os pais têm o dever também de saber orientar e saberem controlar a vida dos filhos. Neste caso das saídas à noite, etc. o tempo livre, têm o dever de orientar os filhos, na minha opinião. E os professores também acho. Podem, de alguma forma, também orientar os alunos de maneira que facilite o estudo, a conversa com os professores também acho é muito importante.” (A)</p> <p>“Eu acho que sobretudo o empenho na escola vem com educação de casa. Eu acho que uma pessoa para ter boas notas tem de ser educada, a começar a estudar desde cedo, porque começar a gostar, não digo gostar, mas ter mais vontade para estudar do que uma pessoa que não teve assim uma educação muito focada no estudo e mais noutras coisas.” (B)</p> <p>“Acho que a pressão que os pais fazem em casa, pode ter muita influência.” (F)</p> |
| | <p><i>Dimensão intrínseca</i></p> | <p>“Acho que é só uma questão de empenho nas coisas, sinceramente (...) acho que quanto mais os alunos se empenham melhores resultados têm” (A)</p> <p>“Há pessoas que têm capacidades diferentes de outras, ou seja, uma pessoa que estuda, por exemplo, 1 hora e outra pessoa que estuda também 1 hora não é a mesma coisa por causa das suas capacidades, há pessoas sobredotadas. Também tem muita coisa a ver com o método de estudo das pessoas e de pessoa para pessoa. Há pessoas que estudam pouco, mas conseguem reter mais do que as pessoas que estudam mais tempo que essas. Acho</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | | <p>que tem a ver de pessoa para pessoa e do empenho e se a pessoa gosta da disciplina ou não.” (B)</p> <p>“A justificação pode não ser do ensino, mas pode ser também porque as capacidades cognitivas de cada pessoa são diferentes, as aprendizagens que podem ter e que podem tirar de cada aula. E também, um bocadinho daquilo que se passa em casa, também no sentido de: se trabalham em casa, se são dedicados ou não à escola, quais são as prioridades, se a prioridade é a escola, os livros em vez de fazer outras coisas.” (C)</p> <p>“Eu acredito no meio da minha turma por experiência da minha turma, acredito que todos ali têm imensas capacidades, uns mais numa áreas e outro noutras, só que acho que os que neste momento estão a tirar altas notas como 18, 19, 20 sempre nesta faixa, porque estão mesmo dedicados para o seu futuro, enquanto há outros que sinto que se perderam um pouco por não se identificarem com os professores e com a maneira de ensinar de algumas aulas, acredito que os fez desmotivar um pouco e eles estarem mais focados no ensino fora da escola do que dentro da escola, com apoios extra curriculares e em exame.” (D)</p> <p>“Eu acho que todos temos capacidade para ter boas notas. Depende se calhar também da motivação.” (F)</p> <p>“Acho que para além das capacidades que cada um tem, também tem muito a ver com o esforço que cada um faz, porque há pessoas que têm outros objetivos de vida e não estão tão virados para a escola, e isso depois reflete-se nas notas.” (G)</p> |
| <p>Conceção sobre o modelo de ensino profissional</p> | <p><i>Vertente prática / profissionalizante dominante</i></p> | | <p>“Digamos que os cursos profissionais, é um curso pelo menos a minha ideia, é um curso que, quando se acaba o 12º, está-se apto para trabalhar pronto. Apesar de</p> |

| | | | |
|--|-------------------------|---------------------------------|---|
| | | | <p>muitos alunos irem ainda tirar licenciaturas ou mestrados para a universidade, está-se apto para trabalhar, não é? É um técnico.” (A)</p> <p>“É mais prático, ou seja, não se estuda tanto, não é tanto estudo em casa, etc. é mais aprender a fazer. É mais a prática, enquanto aqui no ensino regular, depois passando para a universidade, é mais teórico e depois é que se começa a ser mais prático do que eu, porque depois é que se vai entrar no mercado de trabalho e aqui não, eles já estão a ser preparados para entrar logo no mercado de trabalho.” (A)</p> <p>“Em geral, pelo que muita gente diz, o profissional é mais prática do que teoria.” (B)</p> <p>“Eu acho que os cursos profissionais são mais para as pessoas que querem aprender mais a prática e que não gostam muito de teoria, se bem que têm que ter teoria na mesma, mas eu acho que é mais para uma pessoa que goste mais da prática do que estudar.” (B)</p> <p>“Via que eles ver que os construíram coisas, que tinham lá muitas máquinas e aprendiam a manusear várias máquinas, e pronto, acho que isso dá uma grande preparação para o futuro. Se quiserem ir trabalhar para uma fábrica ou assim, já têm ali um grande processo de aprendizagem, de saber mexer com máquinas.” (F)</p> |
| | <p><i>Fraquezas</i></p> | <p>Nível de exigência baixo</p> | <p>“Como estava a dizer não desvalorizando, acho que exige um menor nível de, como é que eu hei de dizer, exige um menor nível de, digamos, de empenho.” (A)</p> <p>“Acho que, não sei se a nível nacional, mas a nível regional, pelo menos aqui mais próximo, os cursos profissionais são um bocadinho mal vistos, mas não sei como é</p> |

| | | | |
|---|--------------------------------|---------------------------------------|--|
| | | | <p>que é, nunca estive num. Mas dá um bocadinho a ideia de que não se faz muita coisa.” (C)</p> <p>“Sinceramente aquilo que me disseram é que é menos exigente a nível de estudo e a nível de conhecimento teórico adquirido.” (G)</p> |
| | | Acesso ao ensino superior dificultado | <p>“E depois parece, apesar de ser igual, parece é mais difícil o acesso ao ensino superior.” (C)</p> <p>“Em termos de preparação para a universidade, ficam menos preparados, pelo menos para cursos mais teóricos.” (G)</p> |
| | <i>Saídas profissionais</i> | | <p>“Mas que acho que os cursos profissionais dão muitas portas tal e qual como os outros.” (D)</p> |
| | <i>Carga horária</i> | | <p>“Têm um horário muito mais preenchido.” (G)</p> <p>“É mais exigente a nível de horários, é mais cansativo.” (G)</p> |
| | <i>Experiências de estágio</i> | | <p>“Têm experiências também muito giras no que toca aos estágios, mas também o que conheço é o curso profissional desporto e profissional de teatro, porque 2 amigas frequentam. Portanto, é uma coisa obviamente mais dinâmica. Também fizeram estágios, e gostaram muito.” (G)</p> |
| Conceção sobre o modelo de ensino científico | <i>Aulas</i> | Monótonas | <p>“As aulas são monótonas.” (A)</p> <p>“Eu sei que toda a gente considera isto como um mal, mas é um mal necessário, porque aqui nós aprendemos quem queremos ser e acho que é aqui que se define uma pessoa, basicamente.” (B)</p> <p>“Acho que podem ser um bocadinho [monótonas].” (C)</p> <p>“Algumas. Eu acho que toda a gente que vai para Ciências e Tecnologias tem a noção que é um curso extremamente puxado, mas nós acabamos por esperar que as aulas de físico-química, biologia sejam mais práticas, mais leves. Mas às vezes, e pela maneira de ensinar dos professores,</p> |

| | | | |
|--|-----------------------------|----------------|---|
| | | | <p>as aulas tornam-se um bocado monótonas.” (D)</p> <p>“Eu acho que a monotonia é a melhor parte das aulas, não vejo mal, pois traz uma espécie de rotina. Mas acho que também é um exagero, porque não há nada nunca que saia do normal, e às vezes era interessante algo de diferente. Aulas na rua, aulas mais práticas, uma vez ou outra era bom.” (E)</p> <p>“Se calhar podia haver, por exemplo a física, biologia, há pouca componente prática, devia haver mais experiências. Acho que devia haver uma componente mais prática, porque é mais interativo. Porque nem todos se calhar conseguem demonstrar o conhecimento no estudo, se calhar não somos tão bons a estudar, mas somos melhor na prática, a aplicar as experiências. Acho que devia haver mais prática.” (F)</p> |
| | | Diversificadas | <p>“Eu acho que isso depende dos professores e também do nosso interesse pelas disciplinas. Em português para mim é um sofrimento não gosto. Mas depois a matemática e física já gosto, já consigo estar interessado, são coisas diferentes.” (F)</p> |
| | <i>Recursos mobilizados</i> | | <p>“Acho que os powerpoints não ajudam nada, não torna as aulas dinâmicas, porque o facto de um aluno estar, acaba por não prestar atenção nenhuma, quando de repente lhe aparece uma imagem à frente com várias coisas e o professor, muitas vezes está sentado a passar o PowerPoint e a pedir aos alunos para o passarem para o caderno, torna o ritmo mais monótono. Às vezes o simples ato de perguntar, de escrever no quadro, dar tempo aos alunos para processarem o que se está a passar, é logo diferente.” (C)</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p><i>O papel dos Professores</i></p> | <p>“Em relação aos professores não tenho razão de queixa, acho que são humanos, são presentes e são orientadores.” (A)</p> <p>“Depende muitas vezes da impressão que os professores têm dos alunos, por exemplo, se os professores virem que um aluno que, apesar de não ter muitas capacidades, se aplica em casa e trabalha, ajudam-nos à vontade, mas se repararem que é um aluno que não está interessado que não tem boas notas, mas também não faz por ter, se calhar também deixam-no estar na vida dele para não se chatearem muito.” (C)</p> <p>“Eu na minha experiência com os professores, também acho que os professores também podiam ver como captar mais os alunos e não ter um planeamento sempre igual em todas as turmas dão da mesma maneira, porque cada turma tem uma maneira melhor de aprender. E assim criar uma dinâmica melhor, mais leve nas aulas, como acontece em algumas disciplinas minhas, mas outras nem tanto.” (D)</p> <p>“No geral, sim, é muito bom ter os professores a preocuparem-se se os alunos são mais tímidos, se mostram mais interesse em participar e não os prejudicar por não participar. E arranjar outras maneiras para não deixar os alunos, no geral, desconfortáveis.” (D)</p> |
| | <p><i>Formas de ensino aprendizagem</i></p> | <p>“Eu diria que sim [as formas de ensino aprendizagem são adequadas], mas também tem a ver muito com o professor e com a turma.” (B)</p> <p>“Não é assim muito fácil. Pode não ser só dos professores, mas a matéria é muito puxada, é muita carga em pouco espaço de tempo.” (E)</p> |
| | <p><i>Metodologias de avaliação</i></p> | <p>“Eu também considero adequado, porque acho que, como eu já disse, já assisti a outras aulas, e também sei de outras formas que se calhar outras escolas, outros</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>professores avaliam, acho que aqui os professores, pelo menos os meus, avaliam os alunos de uma forma adequada.” (A)</p> <p>“Tiraram a avaliação do comportamento e transportaram-na para questões de aula, por exemplo, no final de uma aula, há uma questão aula surpresa sobre a matéria que se deu na aula. É só à base disso, de fichas, testes e as questões.” (A)</p> <p>“Eu preferia diversos momentos de avaliação, porque, por exemplo, há pessoas que têm “azar” num teste e depois como num teste conta quase tudo para a nota, espalham-se ao comprido e ficam “à rasca” para subir a nota. Devia ser dividido entre trabalhos, apresentações e testes.” (B)</p> <p>“Principalmente, eu acho que consigo me identificar muito com testes, mas acho poderia ser menor quantidade e também alguns trabalhos de grupo, e que deveria haver um espaço de tempo maior para trabalhar cada tema. Não devia ser só 90 minutos a ouvir sobre aquilo e depois estudar. Algo mais trabalhado sobre os temas, para ser verdadeiramente adquirido.” (E)</p> <p>“Os testes são essenciais para avaliar o que aprendemos nas aulas teóricas. Mas acho que valia a pena haver também uma avaliação mais prática” (F)</p> |
| | <p><i>Pressão / stress associado ao desempenho</i></p> | | <p>“Há um bocadinho de pressão, mas nada de outro mundo.” (A)</p> <p>“Sim, mas isso é porque é no fundo o nosso futuro está a ser definido em cada momento de avaliação, nós estamos a contribuir um bocadinho para que o nosso futuro seja bom ou não. Cada teste, cada fichinha, cada questão aula, nós temos de pensar que temos de ter a melhor nota possível para quando for mais tarde, eu não estar naquela posição de não ter média para isto, vou entrar naquele curso, ou</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>então tenho média para tudo, por isso vou escolher aquilo que quero. É essa pressão de tirarmos sempre a nota mais alta possível para podermos ter a escolha de entrar, o pensamento tem sempre de ser, ter a maior média, para poder entrar onde quero. Por isso, os momentos de avaliação acabam por nos causar essa pressão.” (C)</p> <p>“Muita pressão, mas acho que não é só nas avaliações. É também mais a pressão que nós pomos em nós, por as pessoas saberem que estamos no curso em que estamos, e a pressão que põem em nós, as notas que as pessoas esperam de nós.” (D)</p> <p>” Depende do tipo de disciplina. Acho que matemática é assim o único que eu fico mais nervosa, porque também é uma coisa que mete mais pressão em mim própria, mas as outras, não.” (G)</p> |
| | <p><i>Atividades, projetos interdisciplinares e atividades extracurriculares</i></p> | | <p>“Projetos ainda segunda-feira fui apresentar um projeto de Geografia C, que estamos a fazer desde o início do 12º Fomos ao IGOT a Lisboa apresentar um projeto que é o “nós propomos”, é basicamente formam-se grupos de alunos e propõe situações que têm a ver com o ornamento do território e essas coisas, e foi um projeto que eu gostei muito de participar, e acho também, que aprendi muito a trabalhar e aprendi muito com esse projeto. Gostei muito.” (A)</p> |
| | <p><i>Impacto futuro</i></p> | | <p>“Este curso vai marcar muito o meu futuro, porque é para esta área que eu vou. Que eu penso, nunca precisamos o dia de amanhã, mas é nesta área que eu me vejo trabalhar no futuro.” (A)</p> <p>“Mais não seja, a preparação para a universidade, porque uma das razões pela qual muitas pessoas até não querem ir para o curso de ciências, ou vão para ciências, é a bagagem de estudo que nos dá, porque ciências (...) pessoalmente eu que quero ir para um curso muito trabalhoso, eu acho que me pode dar essa bagagem de ter</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>método e disciplina no que toca ao estudo. Acho que isso me vai acompanhar para a vida toda.” (C)</p> <p>“Eu espero que me ajude a entrar na universidade.” (E)</p> <p>“Se tudo correr como planeado, vai ser a base (...) acho que vão ser assim as bases para o resto.” (G)</p> |
|--|--|--|--|

Anexo G

Matriz de categorização (Alunos Profissional).

| Categoria | Subcategoria | Excertos |
|---|-----------------------------------|---|
| <p>Conceção sobre o mérito académico</p> | <p><i>Dimensão extrínseca</i></p> | <p>“Às vezes pode ter haver com os problemas em casa, influenciar a aprendizagem dos alunos por questão de não estudarem e não estarem atentos.” (H)</p> <p>“Mais no aluno, embora também possa ter alguma coisa a ver com os pais e com os professores.” (I)</p> <p>“Também depende muito da maneira que o professor explica a matéria, uns podem perceber melhor, outros pior.” (K)</p> <p>“Também pode estar no professor e na maneira como ele ensina e como ele se expressa com a turma.” (M)</p> <p>“Sim, educação em casa também é fundamental, porque é em casa que nós aprendemos tudo e que nós aprendemos a ser como somos hoje. Tiramos vários exemplos de casa, como somos.” (M)</p> <p>“Acredito que também tem a ver com a parte financeira. Porque, alguns alunos trabalham fora da escola, há preocupações exteriores, a pessoa nem sempre está totalmente tenta atenta, por vezes está cansada e acaba por não estar totalmente presente. Mas sim em certas partes, os pais também estão interligados, porque vem muito da educação também, do facto de qual importância os pais dão à educação e à escola, os filhos acabam por reter um pouco disso.” (P)</p> <p>“Também sim, porque se os professores também não estiverem atentos às necessidades de cada aluno, se o aluno, pelo menos para mim, se eu pensar que sou só mais uma ali naquela sala de aula, claro que eu não vou estar com tanta atenção e até mesmo professores que pronto não me calham tão bem.”</p> <p>“Depende, há alturas onde, por exemplo, se toda a turma tem boas notas, também pode estar ligado com o professor, tal como como as más notas. Depende também da maneira como nos dão a informação.” (O)</p> <p>“Depende porque há professores em que não tentam ajudar, e não querem meio que saber. Outros</p> |

| | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|
| | | | <p>preocupam-se em ajudar, mas isso também depende, a nota não é propriamente a coisa mais importante, porque se for por um teste, eu hoje eu estudo para o teste e depois basicamente “vomito” aquilo tudo, não fiquei na cabeça.” (Q)</p> <p>“Ou pode ser outro tipo de problemas, ou problemas em casa, problemas com colegas, professores.” (R)</p> |
| | <i>Dimensão intrínseca</i> | | <p>“Porque alguns têm uma capacidade maior para a escola do que outros. Não sei bem explicar.” (I)</p> <p>“Acho que é pela capacidade, pelo esforço de querer estar num curso, pelo interesse, pela motivação.” (J)</p> <p>“Depende do nível que eles têm de atenção durante as aulas. Uns agarram-se mais às matérias que outros.” (K)</p> <p>“Às vezes está mesmo no próprio professor, por exemplo, gosto de uma disciplina, mas talvez a maneira como o professor explica a disciplina não é melhor.” (L)</p> <p>“Porque há alguns que podem prestar mais atenção às aulas e outros não, ou têm mais dedicação que outros.” (M)</p> <p>“Acho que há uns mais inteligentes nalguns fatores, outros mais burros noutros fatores.” (N)</p> <p>“Eu acho que tem muito a ver com a dedicação e também com a presença, porque lá está, dedicação porque as pessoas têm que ter objetivos.” (P)</p> <p>“Acho que é uma questão de capacidades pessoais e de, por exemplo, da nossa capacidade de conseguirmos estar atentos nas aulas e reter informação.” (O)</p> <p>“Eu acho que alguns podem não estar vocacionados. Portanto, vocacionados, não tão disciplinados ou não se sentem tão confortáveis com algumas disciplinas ou alguns módulos e podem não se esforçar tanto para esses módulos, têm mais dificuldades.” (R)</p> |
| Conceção sobre o modelo de | <i>Vertente específica, prática e profissionalizante dominante</i> | | <p>“Acho que o objetivo do ensino profissional é ter mais prática do que teoria.” (H)</p> <p>“Fazerem coisas mais práticas.” (I)</p> |

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| <p>ensino profissional</p> | | <p>“Sim aqui temos coisas muito mais práticas. É um bocado diferente.” (I)</p> <p>“O ensino profissional é um ensino que nos prepara para a nossa vida, prepara-nos para um emprego futuro e que saíamos daqui com uma capacidade de estudos enormes, e com uma capacidade de encontrarmos um emprego que nos dê uma segurança e uma estabilidade, de estarmos nesse emprego por algum tempo. Assim como a preparação e os objetivos são que nós fiquemos mais conscientes daquilo que está para vir.” (J)</p> <p>“Acho que o Ensino Profissional é uma forma mais prática de aprender.” (K)</p> <p>“Então objetivo profissional lá está, é o contexto de trabalho, é pessoas que sabem o que querem, porque lá estão a entrar para o mercado de trabalho, é um ensinamento que permite entrar para aquela área. Então são pessoas que já têm objetivos de vida. Podem não saber diretamente o que querem fazer, mas já sabem mais ou menos, a área que querem trabalhar. Então, o ensino profissional é mesmo dar bases para a pessoa saber trabalhar.” (N)</p> <p>“Acho que é uma maneira de nos preparar melhor para o mercado de trabalho, e nos fazer perceber que não precisamos de ir para a faculdade para poder trabalhar. Como é que hei de explicar? Que trabalhar também é uma boa solução. E que é tão razoável como estudar.” (O)</p> <p>“Para mim, o ensino profissional é aprender mais especificamente sobre a nossa área. Por exemplo, eu se quisesse saber mais sobre a minha área no ensino regular, tinha que aprender só na faculdade, porque não se aprofunda tanto. E eu acho que tem essas vantagens de podermos seguir mais direcionados para o que queremos. E também tem a parte de como disse é profissional, é para aprendermos mais para o nosso futuro enquanto profissionais.” (Q)</p> <p>“No ensino profissional é um ensino em que tem uma área assim, já específica, que eu quero seguir no futuro. Que me dá bases e é tanto</p> |
|-----------------------------------|--|---|

| | | | |
|--|--------------------------------|----------------|--|
| | | | teórica como prática. E acho que o objetivo é preparar-nos para o mundo do trabalho.” (R) |
| | <i>Saídas profissionais</i> | | “Ao início pensava que não, mas foi quando fomos às saídas para os hotéis, comecei a perceber que o que estava a aprender na aula de aula ia dar muito jeito não só para os hotéis, mas também para outras saídas que o turismo tem.” (K) |
| | <i>Experiências de estágio</i> | | “O facto de a escola proporcionar diferentes áreas de estágio, permite alargar os horizontes também. Sendo que eu já estagiei com crianças, e agora neste segundo ano de estágio, como eu estou a fazer um Erasmus, acabo por estar a estagiar também com crianças, mas em Portugal eu poderia estagiar com pessoas em situação de sem abrigo, com trabalhadores do sexo com toxicod dependentes.” (P) |
| | <i>Aulas</i> | Monótonas | <p>“Acho que não devia ser tanto o professor sempre a falar, a falar. Seria coisas mais práticas, trabalhos, mais saídas para perceber melhor a área do turismo.” (K)</p> <p>“Por exemplo, num curso profissional, acho que deviam ser mais interativas porque, por exemplo, não digo mal do português, igual de matemática, mas, por exemplo, nas aulas práticas, não devíamos estar sempre fechados dentro de uma sala a fazer trabalhos, porque é isso que nos metem a fazer, é estarmos fechados em uma sala a fazer trabalhos.” (M)</p> <p>“Bastante. Talvez os horários são os responsáveis por isso. Não é que a aula seja monótona em si, mas é um excesso de tempo, talvez não seja necessário para realizar X tarefa.</p> <p>Se calhar era possível realizar essa tarefa em 20 minutos e metem com mais. Portanto, as aulas são muito monótonas. Somos poucos, nós somos 5, e todos os dias nos põe à frente do computador, uma tarde inteira, desde as 14h15 até às 17h, é um bocado monótono e puxado. Talvez não seja cansativo o tema que é abordado nas aulas, mas sim o tempo que estamos lá para aprender esse tema.” (N)</p> |
| | | Diversificadas | “Algumas aulas, claro que temos de trabalhar, mas haver um momento de descontração. Não ser 90 |

| | | |
|--|-------------------------------------|---|
| | | <p>minutos seguidos a ouvir o professor a falar, algo que englobe todos a falarmos e a darmos a nossa opinião, e que haja um momento de descontração no meio.” (I)</p> <p>“Existem algumas que são mais teóricas que acabam por ser mais secantes, mais trabalhadoras, mais puxadas, e há outras que acabam por ser mais soft, mais tranquilas.” (J)</p> <p>“Algumas sim, depende do professor. Porque por exemplo, este ano houve uma disciplina em que nós já tivemos pelos menos 3 professores e deu para perceber que essa disciplina tem vários módulos, tudo bem, mas os 3 professores abordaram esses módulos de maneira diferente, completamente diferente.” (M)</p> <p>“Sim, sim, são mais praticas no sentido de haver mais atividades, mas, por exemplo, projetos, projetos sim e também trabalhos de grupo, e também no formato de dar a aula. Acho que os professores lá está, não são monótonos, porque no ensino profissional, lá está, é uma coisa mais de grupos, porque as pessoas têm que aprender a trabalhar em grupo.” (P)</p> <p>“Não de todo, acho que são bastante dinâmicas e não só os professores tornam as aulas interessantes, como as matérias em si são interessantes.” (O)</p> <p>“Sim, por exemplo, em ciências, era só debitar a matéria, as aulas não eram dinâmicas. Aqui neste curso eu vejo que as aulas são super dinâmicas. E aprendo muito mais e muito mais facilmente.” (O)</p> <p>“Não, ao contrário do regular, nós fazemos diversas atividades e trabalhos, e acho que isso também nos ajuda mais a aprender. Eu, obviamente nunca no regular ia fazer estágios. E mesmo sem ser aqueles 2 estágios que tem de se fazer ao longo dos anos, temos muitos outros momentos de aprendizagem que para mim, por exemplo, como tenho dificuldade de atenção, ajudou muito mais a aprender.” (Q)</p> |
| | <p><i>Papel dos professores</i></p> | <p>“Eu acho que os professores tentam sempre adaptar a matéria ao aluno e pelo menos os professores</p> |

| | | | |
|--|----------------------------------|--|--|
| | | | <p>que eu tenho, sempre que nós temos alguma dúvida, tentam explicar da melhor forma, portanto acho que sim.” (K)</p> <p>“Sim também depende dos professores, por exemplo, o diretor de turma ajuda-nos assim, não só na escola, mas também em visões do mundo, por exemplo. Eu não sei o que é que significa uma coisa na política e a professora de geografia explicava sempre. É a questão do professor, não é?” (L)</p> <p>“Sim, porque no regular é muito diferente. Os professores só metem para lá matéria, e aprendeste, aprendeste, se não aprendeste, não aprendeste. No profissional, eu sinto muito mais a preocupação de aprendeste, se não aprendeste, vamos fazer de novo. E, até muitos professores perguntam a nossa opinião sobre outros métodos de ensino e preocupam-se se nós estamos a aprender bem com esses métodos de ensino. É um bocado mais flexível.” (Q)</p> |
| | <i>Metodologias de avaliação</i> | Explícitas, focadas na colaboração e adequadas | <p>“Eu acho que os métodos de avaliação são iguais, fazemos testes, fazemos apresentações. Os professores baseiam-se nisso, no nosso interesse na sala e no nosso comportamento. É igual ao regular.” (L)</p> <p>“Nos métodos de avaliação, está tudo a dizer o que que vai ser feito, o que vai ser proposto, por exemplo, trabalho de grupo, trabalho individual, a dissertação, tudo isso está bem explícito no início do módulo, o que vai ser pedido ao longo do período.” (P)</p> <p>“Maior parte dos professores vem mais as nossas competências e têm em conta os nossos comportamentos, do que no regular que só os testes é que interessa.” (Q)</p> <p>“No ensino profissional, é mais os trabalhos de grupo, também os testes, mas o conhecimento que nós temos, e a maneira como nós trabalhamos o saber ser, fazer e saber estar.” (R)</p> |
| | | Pouco distribuídas | <p>“Sinto, mas para ser honesta, preferia o método do ensino regular, que se vai sendo avaliada ao longo dos períodos, enquanto que com módulos</p> |

| | | | |
|--|---|-------|---|
| | | | <p>é como se fosse um tudo ou nada ou corre muito bem ou corre muito mal.” (O)</p> <p>“Sinto que são muito, 8 ou 80. Ou corre tudo bem ou não corre nada bem. E não é avaliado, o percurso anterior, é muito como é que estamos no momento.” (O)</p> |
| | <i>Pressão / stress associado ao desempenho</i> | | <p>“Porque a partir de agora, isto é para decidir o meu futuro. Então acho que nos teste e isso, eu sinto mais pressão, porque quero ter uma nota maior, porque vai influenciar no futuro.” (H)</p> <p>“Maior, porque é uma área que eu quero seguir, que eu quero trabalhar, então eu sei que tenho que ser boa. Eu sei que tenho de conseguir ser boa, para conseguir ter um bom currículo para ter um bom percurso, porque lá está o percurso escolar é importante.” (M)</p> <p>“Depende dos módulos. Nos módulos que eu tenho mais dificuldade, sinto maior pressão. Se for algum módulo que eu tenha menos dificuldade, e se for, por exemplo, trabalhos grupo, sinto que a pressão não é tanta, porque o trabalho pode ser dividido.” (R)</p> |
| | <i>Nível de exigência</i> | Maior | <p>“Em algumas disciplinas no curso profissional, acho que é mais exigente do que era antes. Também temos muitos mais trabalhos para fazer do que o que tínhamos, mais atividades.” (H)</p> <p>“Sim, é mais puxado, tem mais matéria” (J)</p> <p>“Como as matérias acabam por ser puxadas dos outros anos anteriores, mas acaba sempre por haver uma diferença de elaborar mais, e acaba por se perceber que aquilo que já se deu, agora tem que ser mais esforçado para levarmos mais para a frente. Acaba por ser mais importante, mais puxado por sabermos realmente que faz falta.” (J)</p> |
| | | Menor | <p>“Não existe tanto estudo como na área de CT ou economia.” (I)</p> |
| | <i>Acesso ao ensino superior</i> | | <p>“Não sei quando acabar este curso, se quero ir para a Universidade ou não.” (H)</p> <p>“Eu nunca tive a ideia de ir para a Universidade e quando vim para este curso, despertou-me o interesse de ir para a Universidade. Pelo menos,</p> |

| | | | |
|--|-----------------------|--|---|
| | | | seguir um curso depois deste e especializar-me bastante numa área, na área do enoturismo.” (K) |
| | <i>Impacto futuro</i> | | <p>“Sim vai marcar, mas não sei bem como explicar. Mas é este curso que me vai dar asas para seguir em frente (...) Mas acho que vai ajudar bastante. E com este curso já aprendi também em não ter medo de falar, com as apresentações que fiz para várias pessoas.” (H)</p> <p>“Acho que pelo lado positivo, vai-me dar bases suficientes para aquilo que possa tirar deste curso, e para as profissões. Acho que vai dar-me positividade.” (J)</p> <p>“Acho que me vai marcar de forma positiva pelo facto de já ter uma base de turismo que é aquilo que quero seguir.” (L)</p> <p>“Então, vai marcar muito positivamente, porque eu tive um percurso muito, muito negativo até chegar a este curso. Depois disto, eu conheci um mundo completamente diferente que toda a gente se aceita, toda a gente respeita e toda a gente acolhe. Sendo assim, eu acho-me muito bem preparada psicologicamente e profissionalmente para conseguir entrar agora no mercado de trabalho, porque lá está consegui lidar com várias coisas.” (P)</p> <p>“Acho que me está a ajudar a perceber mais informação sobre como é o mundo, como está o mundo e vai me ajudar a adaptar melhor quando for trabalhar.” (O)</p> <p>“Pelas aprendizagens, porque nós aqui aprendemos muita prática e temos muitos exemplos e acho que vou levar muita coisa deste curso para o meu futuro. E mesmo que eu não trabalhe na área em que eu vou apostar, eu tenho muitas áreas em que aprendi sobre elas. Por exemplo, se eu não for trabalhar para uma casa de acolhimento, se eu for trabalhar com toxicod dependentes, vou saber também trabalhar com eles.” (Q)</p> |

Anexo H

Matriz de categorização (outros elementos da comunidade educativa).

| Categoria | Subcategoria | | Excertos |
|--|----------------------------|--|---|
| Conceção sobre o mérito académico | <i>Dimensão extrínseca</i> | | <p>“Depois acho que hoje se os pais não tiverem possibilidade de colocar os filhos em explicações de determinadas áreas, é muito difícil para o aluno conseguir tirar mesmo boas notas, a matéria é dada toda a correr e não há tempo para tirar dúvidas, ou para o professor ver as dificuldades individuais de cada aluno. Depois claro que os professores também contribuem, como em todas as profissões, há bons e maus. E por último, eles estão em idades complicadas, tem de haver algum controle por parte dos pais, e exigência.” (EE1_C)</p> <p>“Não tiveram um bom acompanhamento durante o seu percurso. Alguns não têm acompanhamento dos pais. Não estudam, não se esforçam. Outros têm mais dificuldades e não</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>têm o acompanhamento adequado por parte da escola, dos professores. Isto hoje em dia é difícil para os alunos se não tiverem apoio fora da escola. Os professores têm a pressão de dar o programa todo e não aprofundam nada da matéria, dão muita matéria, mas nada de forma aprofundada, esse trabalho infelizmente tem de ser feito cá fora por explicadores e salas de estudo. Depois vêm as injustiças sociais, os que não têm dinheiro, não têm tantas oportunidades.”</p> <p>(EE1_P)</p> <p>“Os professores têm muita pressão em dar a matéria toda, e depois por vezes não os conseguem preparar bem. E os pais também têm de estar em “cima”, há pais que não querem saber.” (EE2_C)</p> <p>“O estudar ou não estudar, está muito relacionado, com a escola, como o curso, se gostam, com os professores,</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>a forma como estes motivam os alunos e os avaliam.” (EE2_P)</p> <p>“E outra variável que, do meu ponto de vista pode ajudar a fazer toda a diferença, tem a ver com a atitude do professor e, portanto, o empenho e a forma como o professor também tenta cativar os alunos para o conteúdo da matéria.” (M3)</p> <p>“Claro, os pais essencialmente e isso é visível. Os pais que dão acompanhamento mais de perto, enfim, há mais facilidade ou pelo menos, fica mais fácil os alunos conseguirem, serem encaminhados para o sucesso. Quando não há tanto acompanhamento, fica mais difícil. Ao nível dos professores também existe um bocadinho, enfim, professores que conseguem motivar os alunos mais e os mais difíceis são os que não querem, porque com os que querem é mais fácil. E há professores que</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|-----------------------------------|--|--|
| | | | <p>não tem essa paciência, que acham que eles estão ali e têm de aprender e que não têm de os motivar.” (PE)</p> |
| | <p><i>Dimensão intrínseca</i></p> | | <p>“Bem, em primeiro lugar, uns estão com atenção nas aulas, empenham-se e estudam e outros não.” (EE1_C)</p> <p>“Mas também há casos que a culpa é maioritariamente da falta de empenho do estudante.” (EE1_P)</p> <p>“Depende do empenho do aluno, se está atento nas aulas, se estuda. Também penso que depende se o aluno veio bem preparado dos anos anteriores.” (EE2_C)</p> <p>“Isso tem a ver com competência deles e com a própria motivação e quando eles estão motivados, conseguem cumprir os objetivos de aprendizagem do que é proposto e aderem aquilo que nós propomos e conseguem atingir patamares mais elevados ao nível das notas. Aqueles que estão menos motivados, eu creio que trabalham pouco</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>e isso também se reflete na nota final. Penso que é uma questão de motivação da própria aprendizagem, não descurando, a questão daqueles que têm sempre dificuldades. Porque há muitos alunos com cada vez maiores dificuldades de aprendizagem. E isso também leva a que não consigam captar aquilo que nós tentamos transmitir, o que está nos manuais, etc.” (M1)</p> <p>“Bom, isso também está relacionado, sobretudo, com as diferenças e heterogeneidade dos alunos, isto de um modo geral. Depois, especificando um bocadinho mais penso que também está ligado com a motivação dos próprios alunos para os conteúdos das matérias que gostam mais ou que gostam menos, e que investem mais ou que investem menos e, portanto, isso acaba por ter também muita influência.” (M3)</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>“Há alunos que estão desde o início, talhados para um ensino mais livresco e mais de estudo, de leitura e de assimilação de conhecimento que por essa via e por via do estudo puro e duro. Para esses alunos a progressão de estudos será um caminho mais fácil. Para os alunos que o estar sentado numa sala, a ouvir uma pessoa e ao fim de 10 minutos é um processo terrível, para esses alunos seguramente esse não é um caminho.” (PA)</p> <p>“Há vários fatores. Acho que há miúdos que nascem com algumas características, que têm facilidade na aprendizagem, depois há alguns que não têm tanta facilidade que, enfim, têm de trabalhar um pouco mais e tem de estudar. E dentro desse grupo, há alguns que têm essa necessidade e que não têm essa vontade de querer aprender.</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|-------------------------|------------------|---|
| | | | <p>Acho que passa tudo um pouco pela vontade e pelo querer deles. Depois, claro, há miúdos não precisam de muito para atingir os mínimos, pelo menos. E há outros que não, enfim, não pretendem mesmo e a escola não lhes diz nada, não tem motivação para a aprendizagem. Eu acho que passa muito por aí.” (PE)</p> <p>“Basicamente, porque não se aplicam, não sabem os critérios de avaliação. Também tem muito a ver com a desmotivação, e com interesse.” (PM)</p> <p>“Aqueles que vêm para o curso e que lhes interessa propriamente o curso, acabam por ter boas notas e acabam por fazer um curso excelente.” (PMF)</p> |
| <p>Conceção sobre o modelo de ensino profissional</p> | <p><i>Motivação</i></p> | <p>Aumentada</p> | <p>“Cresceu muito a todos os níveis. Ela sempre teve boas notas, e sempre foi empenhada, mas está mais madura, preocupa-se mais com os outros e sabe melhor o que quer no futuro. Fala muito</p> |

| | | | |
|--|--|-----------|---|
| | | | <p>em casa da escola, que era algo que não acontecia. Acho que aqui preocupam-se em transmitir outras competências que no ensino regular não têm essa atenção.” (EE1_P)</p> <p>“Descrevo como uma mudança na vida dele. Antes o meu filho não queria saber da escola, não tinha notas muito boas, já tinha chumbado 2 anos. Hoje, está sempre a estudar, a fazer trabalhos, preocupado com a escola, e tira excelentes notas. Tenho um excelente feedback dele, o que me deixa bastante orgulhoso. Quer ir trabalhar na área, mas também seguir a faculdade à noite, e tem notas para isso. Acho que nesta escola ele é verdadeiramente feliz.” (EE2_P)</p> <p>“Os alunos à partida, estão até eles mais motivados, de maneira geral.” (PM)</p> |
| | | Diminuída | “Apesar de continuar a ter boas notas, sinto-a cada vez mais cansada e |

| | | | |
|--|----------------------------------|--|--|
| | | | <p>desmotivada com a escola. E perdida, não sabe bem o que quer seguir na faculdade.” (EE2_C)</p> <p>“A nível do profissional, acho que depende, mas acho que a maioria dos alunos chega um bocadinho desmotivado, porque muitos já tiveram retenções e são alunos que vêm à procura de uma nova oportunidade.” (PE)</p> |
| | <i>Acesso ao ensino superior</i> | | <p>“Não sei se é completamente impeditivo, mas não os preparam tão bem.” (EE1_C)</p> |
| | <i>Papel dos professores</i> | | <p>“Acho que os professores aqui, olham para cada aluno, para as suas dificuldades e tentam ajustar. Não há aquela pressão de ter de dar a matéria toda e não é só despejar, depois o aluno decora para o teste e no fim não aprendeu nada. Aqui usam outras técnicas para dar as aulas que motivam mais os alunos, os fazem pensar por eles, expor-se, sair da zona de conforto deles.” (EE2_P)</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>“É assim, eu acho que o ensino é excelente. Eu penso que os professores são muito bons. Ao contrário do que as pessoas também podem imaginar, os professores são muito bons. Têm uma boa capacidade de trabalho, têm um conjunto de competências reais de facto, sobre o mercado de trabalho porque já passaram por lá e conseguem transmitir isso aos jovens, e por isso eu o ensino é excelente.” (M1)</p> <p>“Os professores aqui têm papel fundamental que é: nós temos um problema complicado que é principalmente na escola pública, porque não temos só profissionais dedicados ao ensino profissional. Muitos dos profissionais trabalham no ensino regular e trabalham no ensino profissional e nem sempre estão preparados para estas 2 realidades. Eu acho que neste</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>capítulo é fundamental, para além de reinventar a fórmula, é preciso também começar a trabalhar em conjunto com outros, é preciso fazer formação, é preciso abrir horizontes porque é a única forma de perceber, por um lado, o que é que outros andam a fazer e aprender com isso e, ao mesmo tempo, perceber como é que se chega aos alunos.” (PA)</p> <p>“Eu acho que, ao nível da administração, de direção, na escola pública, há um bocadinho o cuidado de escolher os professores para esta vertente. E de facto há professores, que não têm muito, por serem mais antigos, por terem outra experiência, não têm tanta perspetiva do acompanhamento que é necessário ter com estes alunos, e perceber que são alunos diferentes.” (PE)</p> <p>“Ou nós conquistamos o aluno, e lhe damos a ideia de que realmente ele está no</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--------------------------|--|--|
| | | | <p>curso que quer e que pode ter saídas profissionais, ou, então, se ele não mantiver uma relação com alguns professores, nomeadamente às vezes com o diretor de turma, o aluno desinteressa-se completamente.” (PMF)</p> |
| | <p><i>Mais-valia</i></p> | | <p>“Tenho pena de haver uma imagem tão errada em relação aos mesmos, que eu mesma tinha. Hoje aconselho qualquer jovem que saiba minimamente o que quer, a ir para um curso profissional. Vejo com muito respeito e como uma grande mais-valia. Penso que saem destes cursos mais adultos e mais preparados para a vida, do que no ensino regular.” (EE1_P)</p> <p>“Se todos forem como esta escola, só vejo este ensino como o futuro. Hoje todos querem ser doutores, claro que também tenho muito orgulho que o meu filho siga para a faculdade, mas há profissões,</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>como serralheiros, etc. que era muito bom alguns jovens, que gostem claro, tirar em cursos profissionais, porque há procura e não há oferta. Além disso o meu filho até pode ir para a faculdade, e espero que sim, mas no fim do curso fica com o 12º ano, mas acima de tudo especializado numa área em que pode ir trabalhar.” (EE2_P)</p> <p>“O ensino profissional é todo aquele ensino que tem perspectiva mais de dar competências, destreza manual, ou não, mas proporciona uma maior abertura para o mercado de trabalho, para a vida real.” (M1)</p> <p>“Eu vejo com bons olhos, até deviam implementar mais, ser uma coisa quase obrigatória, não como opção, mas como algo obrigatório. Era assim que os via.” (M1)</p> <p>“Eu acho que à data de hoje, tendo aqui uma visão parcial, se me perguntassem, para</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>onde é que se deve direcionar um aluno que tem de escolher no 9º ano, qual o ensino que deve escolher?</p> <p>Claramente eu digo que só há um! Que é o ensino profissional! Porque eu costumo dizer fora ou dentro do contexto escolar, que o ensino regular está morto. Portanto, não faz sentido para o dia de amanhã, independentemente das decisões de alunos, ou vão para o ensino superior, que também já está completamente desfasado com que o ensino superior assim o procura, ou para o mercado de trabalho. Por outro lado, o ensino profissional está ainda alguns passos à frente, mas tem de se adaptar às novas realidades e acho que neste momento não tem sido feito nenhum esforço por parte do ensino profissional, mais uma vez estou a generalizar, para fazer face às</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>necessidades subjacentes.” (M2)</p> <p>“Como é que eu vejo os cursos profissionais em relação aos regulares? Eu acho que os profissionais são muito positivos, têm, uma vertente muito prática, muito mais direcionada para o mundo do trabalho.” (PE)</p> <p>“Olha o ensino profissional, acho que é uma lufada de ar fresco porque não só um vai apetrechar os alunos com a as disciplinas base, com o português, com a matemática, com a educação física, e com as outras.” (PM)</p> <p>“A nível de metodologias, o ensino profissional, até mesmo para os alunos que vão tirar um curso superior, dá-lhes muito mais armas, como tu sabes, os alunos estão constantemente a fazer trabalhos de grupo, têm muita, muita pressão que se calhar no ensino dito normal, essa pressão é os alunos a marrarem, a estudar, e no profissional é</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|------------------------------------|--|--|
| | | | <p>diferente, são os trabalhos de grupo, os alunos têm que ter uma planificação logo muito rigorosa porque sabes se os trabalhos começam a aparecer, eles poderão ficar retidos. Acho que neste especto, o ensino profissional vai dotar os nossos alunos de capacidades não só para eles, assim que acabarem o curso arranjam emprego, mas também é necessário o nosso dia a dia, um jogo de nós sabemos gerir o nosso tempo, sabemos dar primazia. Eu acho que o ensino profissional vai fazendo isso.” (PM)</p> <p>“A escola, a universidade já não lhes dá a tal ascensão pessoal e social, a tal integração no mercado de trabalho. Esta integração no mercado de trabalho é feita com maior rapidez e facilidade nos cursos profissionais. É mesmo por isso.” (PM)</p> |
| | <i>Visão negativa da sociedade</i> | | <p>“E com isso, andamos aqui, acho que ainda</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>à procura de perceber o que é que afinal queremos do ensino profissional. Porque o ensino profissional, contrariamente ao que se calhar, muita gente diz, e que muita gente acha ao longo do tempo, e eu trabalho há uma série de anos na escola, primeiro no ensino profissionalizante e depois no ensino profissional, é que era para os menos dotados, para os menos capacitados e não é nada disso.” (PA)</p> <p>“Eu continuo a achar que vai ser muito difícil mudar a perspetiva geral a nível da comunidade. E acho que vai ser sempre uma, digamos assim, uma escapatória para aqueles alunos, que não se integram muito bem, que tem dificuldades na aprendizagem.” (PE)</p> <p>“Enquanto docente, basicamente é refutar algumas das ideias que andam, para aí que o ensino profissional é um facilitismo, sempre</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|------------------------------------|--|--|
| | | | <p>facilitismo, sempre que as pessoas não compreendem dizem que é fácil ou o facilitismo está associado. Às vezes o erro é as pessoas falarem daquilo que não conhecem, isto é que é muito, muito grave.” (PM)</p> <p>“Também muitos dos pais, ou seja, acabam por dizer aos alunos que o curso profissional não é um curso tão bom como se fossem para o ensino regular, desqualificam o ensino e, portanto, também nunca dão aquela de vais para ali para sair com o curso e com o 12º ano, não, é também como subterfúgio do ensino regular.” (PMF)</p> |
| | <p><i>Perspetiva de futuro</i></p> | | <p>“Nós, portugueses, descurámos esse ensino, abandonámos o ensino profissional, de certa forma, pela imagem negativa que ele que as pessoas lhe proporcionam, que é errado, mas as pessoas proporcionam-lhe essa imagem.</p> |

| | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|--|---|
| | | | <p>Acabámos por descurar este ensino.” (M1)</p> <p>“Desejar que o estudo realmente consiga refletir e trazer algumas novidades que acho que é um caminho, porque os desafios vão ser muitos. Dentro do ensino profissional, nomeadamente o facto de termos menos alunos, pelo menos até 2030, e de haver cada vez mais escolas públicas e privadas a terem os cursos profissionais, vai ser cada vez mais complicadas as escolas conseguirem manter este nível e esta ambição, mas, realmente possam surgir, daí algumas ideias do futuro que nós também possamos aplicar aqui na escola.” (M3)</p> |
| <p>Conceção sobre o ensino</p> | <p><i>Negativa (obsoleta)</i></p> | | <p>“Acho que a escola, o sistema de ensino está ultrapassado.” (EE1_C)</p> <p>“O ensino no geral está péssimo, os professores estão desmotivados, os alunos estão desmotivados, perdidos. Nem sei o</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>que lhe diga, mas estou muito preocupada.”</p> <p>(EE1_C)</p> <p>“A frase não é minha é de Augusto Cara que é um escritor psiquiatra, médico brasileiro foi nomeado e é indicado para o prémio Nobel “Nós somos cozinheiros de um alimento que já ninguém quer.” O que eu quero dizer com isso é que a escola, tornou-se um terreno árido, e que muitas vezes está desajustado. Tudo mudou, menos a escola. Seguimos o modelo do século 19, o ensino, um professor e uns 20 alunos em frente. E eu penso que isso tem que mudar, os países nórdicos vão mudar claramente e acho que os países do Sul têm que caminhar para esse lado.” (M1)</p> <p>“Sim, deixa-me ver o que que eu posso acrescentar mais, não me tornando repetitivo. Eu acho que tem de haver aqui, de facto, uma adaptação, não só em</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>toda a comunidade escolar e a comunidade escolar são os docentes, os encarregados de educação, estarem abertos a... A escola também estar aberta a modificar, sair das paredes, porque eu acho que mesmo assim a escola continua muito fechada. (...) Por outro lado, até que ponto aqui também, tendo em conta que isto é um caminho paralelo, das práticas da formação em contexto de trabalho, portanto, estágio, até que ponto é que as instituições estão dispostas a inovar, relativamente às necessidades dos alunos que tão diferentes são, das de há 5/10/15 anos. E, portanto, não é fácil, acho que há aqui várias nuances nesse sentido.” (M2)</p> <p>“Como já referi anteriormente, está completamente desatualizado, está completamente morto, com tudo o que está implícito, em termos de matérias, de corpo</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>docente já completamente envelhecido com um gap geracional muito grande.” (M2)</p> |
| | <p><i>Excessivamente focada na matéria teórica</i></p> | | <p>“Como já referi antes, a matéria é despejada, o que interessa é que se tem de cumprir o plano todo, não há atenção se os miúdos estão a acompanhar ou não. Maior parte das disciplinas, os miúdos não vêm utilidade nenhuma. A avaliação é só teste, só a nota dos testes é que importa.” (EE1_C)</p> <p>“Acho que é o grande Handicap do regular, pois os conteúdos têm que ser dados e os professores sentem-se pressionados para os dar. Sentem-se avaliados nos exames quando os alunos fazem exames, portanto, também estão a ser avaliados e, portanto, pretendem que os alunos tenham boas notas e querem prepará-los bem, querem dar a matéria.” (PE)</p> |
| | <p><i>Perspetiva de futuro</i></p> | | <p>“Eu penso que há muito uma classe de docência, muito</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>envelhecida, muito desajustada, mesmo da realidade e alguma desmotivação que cresce. Não digo que são todos, mas uma fatia grande sim. E ainda bem que eles vão pôr esta malta mais jovem. As dificuldades estão aí, até porque muitos se vão reformar, os professores vão se reformar e vai ter de haver reestruturação da classe de docente.” (M1)</p> <p>“Eu acho que há um longo caminho pela frente, mas esse longo caminho tem de ser para ontem. Corremos o risco de, e isso é que é engraçado, não é? Mesmo as empresas, atualmente têm uma preocupação. se o colaborador, está satisfeito, se está feliz, etc. Mas a sociedade não para para pensar. O que é engraçado porque todos nós já passámos pela escola obrigatoriamente, portanto, os mais velhos, e, portanto, quem tem filhos</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>também não para para pensar, se o meu filho é feliz na escola, o meu filho vai feliz para a escola, então se não vai, que é que se passa? E, portanto, porque é que a sociedade não para para pensar um bocadinho? Porque é que as crianças não vão felizes para um sítio onde deveriam ser felizes?" (M2)</p> |
|--|--|--|---|