



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

O Impacto da Pandemia de Covid 19 no Funcionamento dos Cursos Profissionais

Filipa Soares Duarte Leite

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:

Doutor João Sebastião, Professor Associado, ISCTE-Instituto
Universitário de Lisboa

Setembro, 2024



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

O Impacto da Pandemia de Covid 19 no Funcionamento dos Cursos Profissionais

Filipa Soares Duarte leite

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:

Doutor João Sebastião, Professor Associado, ISCTE-Instituto
Universitário de Lisboa

Setembro, 2024

**O Impacto da Pandemia de Covid 19
no Funcionamento dos Cursos Profissionais**

Filipa Soares Duarte Leite

93x35px

**O Impacto da Pandemia de Covid 19
no Funcionamento dos Cursos Profissionais**

Filipa Soares Duarte Leite

Á minha filha, que desde o início me incentivou a fazer este investimento em mim.
Á minha mãe e à minha irmã, as minhas redes de segurança.
Ao meu namorado, que me deu força para transformar mais este sonho em realidade.

Agradecimento

As conquistas devem ser partilhadas com quem nos acompanha nos desafios da vida e, de algum modo, influenciam de forma positiva as nossas escolhas.

O meu primeiro agradecimento é para todos os meus professores, em especial os do ISCTE e em particular para o meu orientador Professor Doutor João Sebastião, cujo extraordinário pragmatismo, disponibilidade e profissionalismo foram determinantes para a conclusão desta almejada tese. Deixo também aqui uma palavra de profundo apreço ao Professor Doutor Luís Capucha, o meu primeiro orientador (num ano de pandemia em que não avancei como queria com este projeto), cujo conhecimento e obra na área dos cursos profissionais foram essenciais na concretização deste trabalho.

Agradeço ainda:

À Professora Doutora Susana Martins, coordenadora do Mestrado em Administração Escolar, e a todos os amigos e colegas apaixonados pelo ensino, pela partilha deste incrível percurso.

Ao Instituto de Gestão Financeira do Ministério da Educação (IGeFE), onde espero continuar a crescer profissionalmente, ao Dr. João Sereno e a toda a equipa do Núcleo de Gestão de Operações em Fundos Europeus, pelo ânimo e motivação.

À minha família, o que de melhor tenho na vida, sobretudo à minha filha Matilde Branco, à minha mãe Adelaide Leite, à minha irmã Susana Jorge e ao meu namorado Miguel Marques, pelo generoso apoio incondicional.

De todo o coração, bem hajam!

Resumo

O tema deste estudo é “O Impacto da Pandemia de Covid 19 no Funcionamento dos Cursos Profissionais”. A pesquisa inclui duas partes: uma de natureza teórica, com revisão da literatura sobre a disrupção decorrente da passagem de um sistema tradicionalmente presencial para um modelo de ensino à distância através das TIC, mais desafiante nos percursos de ensino secundário de dupla certificação, tendencialmente práticos e com uma componente tecnológica que obriga à realização de um estágio e de uma prova de aptidão; outra de cariz empírico, com entrevistas semi estruturadas a uma amostra selecionada de sete professores de cursos profissionais numa escola secundária da Área Metropolitana de Lisboa, para compreender os principais constrangimentos percecionados durante o confinamento, que plataformas digitais e métodos de avaliação foram privilegiados e que mudanças se mantiveram até aos dias de hoje.

O resultado da pesquisa qualitativa, segundo o método Gioia, vai ao encontro da literatura, com os docentes a responderem de forma positiva à mudança de contexto para se adaptarem ao novo paradigma do e-learning e do b-learning, assegurando a continuidade do processo de ensino aprendizagem, agora já com mais digital no presencial. Neste caso, não houve aumento das taxas de retenção e abandono escolar na pandemia, apesar da avaliação ter sido mais ambígua e ainda hoje serem notórias lacunas na consolidação de algumas matérias. Destaque para a unanimidade da ideia percecionada de valor destes cursos, como modelo de combate ao insucesso escolar, embora socialmente persista uma imagem marginal que importa desconstruir.

Palavras-chave: Cursos Profissionais, Pandemia, Ensino à distância, TIC

Abstract

The theme of this study is “The Impact of the Covid 19 Pandemic on the Operation of Professional Courses”. The research includes two parts: one of a theoretical nature, with a review of the literature on the disruption resulting from the transition from a traditionally face-to-face system to a distance learning model through ICT, more challenging in dual certification secondary education paths, which tend to be practical and with a technological component that requires the completion of an internship and an aptitude test; another of an empirical nature, with semi-structured interviews with a selected sample of seven teachers of professional courses in a secondary school in the Metropolitan Area of Lisbon, to understand the main constraints perceived during confinement, which digital platforms and assessment methods were privileged and which changes have remained to this day.

The result of the qualitative research, according to the Gioia method, is in line with the literature, with teachers responding positively to the change in context to adapt to the new paradigm of e-learning and b-learning, ensuring the continuity of the process of teaching and learning, now with more digital in classes. In this case, there was no increase in school retention and dropout rates during the pandemic, despite the assessment being more ambiguous. Also, there are still noticeable gaps in the consolidation of some subjects. Highlighting the unanimous idea of the perceived value of these courses, as a model for combating academic failure, although socially a marginal image persists that needs to be deconstructed.

Keywords: Professional Courses, Pandemic, Distance learning, ICT

Índice

INTRODUÇÃO	
CAPÍTULO 1. ESTADO DA ARTE E ENQUADRAMENTO TEÓRICO	1
1.1 A Pandemia de Covid 19, Contextos e Respostas Políticas e Educativas	3
1.1.1 Advento da Pandemia de Covid 19	3
1.1.2 Resposta Política face à Pandemia de Covid 19	4
1.1.3 Medidas do Ministério da Educação face à Pandemia de Covid 19	5
1.1.4 Roteiro para o Ensino@Distância	6
1.1.5 Consequências do Encerramento das Escolas	7
1.2 Os Cursos Profissionais: História, Modelo, Metas, Desafios	8
1.2.1 Génese do Ensino Profissional em Portugal	8
1.2.2 Impacto dos Cursos Profissionais na Escolaridade	10
1.2.3 O Modelo Inovador de Sucesso do Ensino Profissional em Portugal	12
1.2.4 Recuperação de Aprendizagens no Ensino Profissional	14
1.2.5 Perspetivar o Futuro do Ensino Profissional	15
1.3 As TIC, o Ensino Digital e o B-learning no Ecossistema da Educação	17
1.3.1 Os Professores como Líderes na Mudança	17
1.3.2 Literacia TIC em Portugal	19
1.3.3 Ensino Híbrido, Práticas Digitais e Novas Competências	20
1.3.4 O Novo Papel da Escola no Ensino Digital Híbrido	21
1.3.5 Ecossistema de Educação Digital	22
CAPÍTULO 2. PRÁTICA DE INVESTIGAÇÃO	25
2.1 Objetivos de Pesquisa	25
2.2 Método de Análise	26
2.3 Caracterização da Amostra	27
2.4 Discussão de Resultados	28
2.5 Limitações e Contributo	39
CONCLUSÕES	
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

Glossário de Siglas

AE	Aprendizagens Essenciais
ANPRI	Associação Nacional de Professores de Informática
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
B-Learning	Blended Learning
CEDEFOP	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CEF	Curso de Educação e Formação de Jovens
CTE	Centros Tecnológicos Especializados
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNO	Centro Novas Oportunidades
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações
CP	Cursos Profissionais
CTE	Centro Tecnológico Especializado
DGE	Direção Geral da Educação
DGeSTE	Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
DR	Diário da República
E@D	Ensino à Distância
ECDC	Centro Europeu de Prevenção e Controlo das Doenças
EFA	Educação e Formação para Adultos
E-Learning	Eletronic Learning
EP	Ensino Profissional
FCT	Formação em Contexto de Trabalho
FSE	Fundo Social Europeu
EUA	Estados Unidos da América
GETAP	Gabinete para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional
IGEFE	Instituto de Gestão Financeira do Ministério da Educação
ISCTE	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LED	Laboratórios de Educação Digital
ME	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMS	Organização Mundial de Saúde

ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Perfil do Aluno (à saída da escolaridade obrigatória)
PAP	Prova de Aptidão Profissional
PCT	Prática em Contexto de Trabalho
PD	Plataforma Digital
PME	Pequenas e Médias Empresas
POCH	Programa Operacional Capital Humano
PRR	Plano de Recuperação e Resiliência
QNQ	Quadro Nacional de Qualificações
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UE	União Europeia
UFCD	Unidades de Formação de Curta Duração
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WHO	World Health Organization

Introdução

A ideia de escola cristalizada no tempo está hoje ultrapassada, com as organizações escolares a constituírem elos de ligação entre múltiplos agentes, num meio social e educativo cada vez mais alargado, interdependente, plural, complexo e diversificado, sujeito a fortes pressões e continuadas mudanças – algumas das quais inesperadas e imperiosas, como a decorrente do contexto de pandemia mundial causado pela infeção de Covid-19, que em 2020 obrigou à rápida passagem de um ensino tradicionalmente presencial a um desafiante modelo emergencial à distância, com profundo impacto na vida das organizações escolares, agora já mais adaptadas ao digital.

Esta inédita disrupção continua a ser um tema atual, pelo impacto a longo prazo da mudança de paradigma na educação moderna, que fez das TIC uma chave essencial para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, com constrangimentos bastante mais impactantes no que respeita aos cursos profissionais – um percurso de ensino secundário de dupla certificação, cuja estrutura curricular modular inclui três componentes: sociocultural, científica e tecnológica, a última das quais inclui a realização obrigatória de uma Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e de uma Prova de Aptidão Profissional (PAP), ambas largamente comprometidas durante o confinamento.

O efeito inicial mais visível decorrente do fecho físico das escolas foi um intensificar de assimetrias que as políticas educativas das últimas décadas não lograram ultrapassar, e que se traduziram, nomeadamente, no incremento das desigualdades no acesso a conteúdos e no apoio ao estudo, aumento do abandono escolar e afastamento crítico da escola, numa altura em que as ideias de universalização, democratização e equidade estavam já enraizadas no léxico de atores e decisores na arena educativa, onde se travam os debates que vão influenciar ações, decisões e tendências políticas para o futuro.

A discussão acerca desta passagem mais intensa e forçada, não precoce mas premente, à era digital - transversalmente sentida em todo o mundo, quaisquer que sejam os níveis de escolaridade - parece pertinente por duas razões essenciais: uma pela necessidade de conhecer melhor um passado recente marcante cujo impacto é notório ainda hoje na vida dos alunos e agentes educativos, nomeadamente ao nível de lacunas na aprendizagem; outra pela oportunidade de explorar o modo como as escolas, enquanto organizações aprendentes, aproveitaram para integrar novas plataformas, tecnologias e metodologias, numa altura em que

a literacia digital se tornou num desafio estratégico europeu, indissociável da educação moderna que almeja o sucesso escolar para todos e que conta, cada vez mais, com os ensino profissional para conquistar esse ideal.

É neste âmbito que se inscreve o estudo em apreço, subordinado ao tema do impacto da pandemia do COVID 19 no funcionamento dos cursos profissionais – via que confere o nível secundário e permite ainda desenvolver competências para o exercício de uma atividade profissional - reconhecidas numa certificação profissional, conferindo o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (Portaria n.º 782/2009, 23 de julho) - com o b-learning a assumir um crescente papel de relevo como solução para um ensino híbrido, capaz combinar as vantagens do ensino online com os benefícios da tradicional sala de aula, onde melhor se desenvolvem os módulos práticos.

A pesquisa inclui duas partes: uma teórica com revisão da literatura sobre o impacto da pandemia nas organizações escolares, as estratégias adotadas para garantir o ensino com recurso às TIC e os desafios inerentes ao modelo de funcionamento dos CP; outra de cariz empírico referente ao estudo de caso de uma escola secundária com oferta de cursos profissionais na Área Metropolitana de Lisboa. O objetivo é compreender quais os principais constrangimentos percecionados durante o confinamento, que ferramentas e métodos de avaliação à distância foram privilegiados para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem e que mudanças preconizadas tiveram continuidade, na prossecução de um desígnio nacional e europeu votado a um ensino mais digital, inclusivo, flexível e atento aos ritmos individuais de cada aluno.

Nesta fase, é crucial produzir mais conhecimento científico para obter uma perspetiva holística sobre estas problemáticas, bem como desenvolver a “capacidade de olhar para os sistemas no seu conjunto (estruturas e práticas), de colocar os sistemas e atores em perspetiva” e de “assumir um compromisso ético inequívoco com o direito de todos e de cada um a uma educação de qualidade” (Sebastião, Capucha, Martins e Capucha, 2020, p17). Só assim se podem colmatar falhas num sistema que procura um melhor caminho para fazer de cada aluno a melhor versão de si próprio como estudante, ser humano, futuro profissional e cidadão de um mundo em permanente mutação, numa mostra de resiliência pós-crise “pendente de relações de poder, normas (...) e distribuição de recursos” (Dagdeviren et al, 2020, p10).

“O que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela” (Benavente, 1976, p7).

CAPÍTULO 1. ESTADO DA ARTE E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A pandemia de covid 19, Contextos e Respostas Políticas e Educativas

1.1.1. Advento da pandemia de Covid 19

A 31 de Dezembro de 2019, a Comissão Municipal de Saúde de Wuhan (China), reportava a existência de casos com uma pneumonia desconhecida (Adil et al, 2021). A 9 de Janeiro de 2020, o causador da doença já tinha nome: SARS-COV-2, um novo vírus da família dos coronavírus, que aproveitando o movimento global de pessoas rapidamente se espalhou pelos quatro cantos do mundo.

Dia 30 de Janeiro, esta nova “doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave” (Gobalenya A.E. et al, 2020, p 110) é classificada pela OMS como situação de Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e a 11 de Março como pandemia (World Health Organization, 2020a, 2020b), numa altura em que esta extensa epidemia de propagação “explosiva” (Morens et al, 2019, p1019), registava já mais de 118 mil casos com 4.291 mortes, num total de 114 países (Nações Unidas, 2020).

Via contacto direto (por disseminação de gotículas respiratórias quando alguém infectado espirra num raio de dois metros) ou indirecto (quando mãos que tocaram uma superfície contaminada são levadas à boca, mãos ou olhos), os doentes apresentam como sintomas mais frequentes: febre, tosse, dores musculares, falta de ar, congestão nasal, perda de olfacto ou paladar, vómitos, dor de garganta e fadiga (<https://www.sns24.gov.pt/>).

O massivo fluxo de pessoas à escala mundial, a dificuldade em identificar assintomáticos ou infectados durante o período de incubação e algum atraso na implementação conjunta das medidas preconizadas face à dimensão do problema, são factores que concorrem para explicar o aumento exponencial do número de doentes: 5.899,866 casos contabilizados entre 31 de Dezembro de 2019 e 30 de Maio de 2020, dos quais 364,891 culminaram em óbito, de acordo o Centro Europeu de Prevenção e Controlo das Doenças (ECDC), com especial incidência no grupo de risco (idosos, grávidas e doentes crónicos).

Com o advento do Covid 19, é pela primeira vez decretada uma pandemia devido a um coronavírus, mas não deixa de ser pertinente questionar como, apesar do histórico de surtos desde a antiguidade (Barata, 2020), e das constantes ameaças ao Ocidente, a União Europeia e os EUA “não estivessem preparados – quase 20 anos depois do 9/11- e depois do VIH (1981), do SAR (2002), do H5N1 (2006), do H1N1/Gripe A (2009), do MERS (2012), do Ébola (2013), do Zika (2015),etc, para uma epidemia de um qualquer vírus mais perigoso que o tradicional influenza” (Cádima, 2021, p10).

1.1.2 Resposta Política face à Pandemia de Covid 19

Dada a baixa imunidade de grupo e na ausência de quaisquer vacinas – disponíveis apenas no final de 2020 – concluiu-se que a melhor forma de conter os índices de propagação da doença e reduzir a pressão sobre os serviços de saúde (ECDC, 2020), é através de medidas traduzidas no distanciamento físico e social (WHO, 2021), com forte impacto na vida humana em todas as suas dimensões, “levando mais de 250 milhões a viver sob medidas de recolhimento” (Vieira e Ribeiro, 2021, p 27).

A nova rotina passou a ser o isolamento compulsivo, uso de máscaras, constante higienização de mãos e despiste de contágio, num *lockdown* da vida escolar, familiar, social, económica (Correia, 2020; Peixoto et al, 2020).

O primeiro caso português é oficialmente reconhecido a 2 de Março. Dia 13, o Governo anuncia a suspensão das atividades letivas presenciais a partir de dia 16, procurando evitar assim o desastre humanitário vivido em países como Espanha ou Itália, numa medida essencialmente de saúde pública, mas com forte impacto no sistema educativo. Após esta primeira vaga pandémica, o ensino secundário reabre a partir de 18 de Maio e o ano letivo 2020/2021 arranca em Setembro, com a normalidade possível a ser interrompida a 21 de Janeiro, devido a novo Estado de Emergência. O desconfinamento progressivo do sector inicia-se a 15 de Março e as aulas no secundário são retomadas a 19 de Abril (Delicado, Ferrão (Eds), 2021), após um afastamento físico da escola que deixou marcas profundas. Iniciado nas áreas urbanas mais densamente povoadas, o processo de difusão do vírus seguiu depois para áreas de fronteira, propagando-se por fim aos territórios de menor densidade demográfica e mais envelhecidos (Costa et al, 200).

Sucedendo à situação de alerta em todo o território nacional, no âmbito da Lei de Bases da Proteção Civil, o país recorre pela primeira vez em democracia à figura do Estado de Emergência, ao abrigo do previsto no artigo 19º da Constituição e densificado na Lei nº 44/86 de 30 de setembro (publicada em DR, 1ª série, nº 225, 2779-2783), com sucessivas renovações, que “observam essencialmente direitos, liberdades e garantias suspensos e o respetivo escopo da suspensão” (Berenguer, 2020, p 38).

Num primeiro momento reativo, esta medida segue um modelo *topdown*, mas numa segunda fase de evolução mais vertiginosa da pandemia a abordagem é *bottom-up*, sendo notória a convergência de diferentes atores para encontrar um equilíbrio entre a saúde pública e a sobrevivência da economia, com o fecho de muitas empresas a dificultar também a procura de locais de estágio para os alunos que frequentam cursos profissionais.

1.1.3 Medidas do Ministério da Educação face à pandemia de Covid 19

Este novo quadro político expresso no decreto lei nº 14-G/2020 de 13 de Abril, que restringiu as aulas presenciais no âmbito da necessidade de distanciamento social e obrigatoriedade do teletrabalho sempre que possível, obrigou a um enorme esforço coletivo (CNE, 2020a) entre diversas entidades, forçando as escolas a implementar medidas excepcionais em tempo record, numa “experiência ao vivo” (CNE, 2021, p13), por forma a garantir no imediato a continuidade do processo de ensino aprendizagem, com base no princípio de autonomia e numa mostra de capacidade de organização, cooperação, resiliência, flexibilidade e autorresponsabilização que prova que a inovação das comunidades educativas é necessária, desejável e possível.

De acordo com as Nações Unidas (ONU, 2020), decorrente dos processos disruptivos causados pela pandemia, ficaram sem aulas presenciais perto de 95% de estudantes em mais de 190 países no mundo, num total de 1,6 biliões de jovens, dos quais dois milhões em Portugal – o que exacerbou desigualdades, reduziu oportunidades entre os mais desfavorecidos e arruinou décadas de progresso de aprendizagem (Betthäuser et al, 2023).

Perante a incerteza instalada, as medidas excepcionais destinadas ao pré-escolar, básico e secundário (incluindo escolas profissionais), para o ano letivo 2020/2021, privilegiam a coexistência dos “*regimes presencial*”, “*misto*” e “*não presencial*”, conceitos definidos na Resolução do Conselho de Ministros nº 53-D/2020 de 20 de Julho (alíneas a, b, c, d, e, f do ponto 6), tal como “*trabalho autónomo*”, “*sessão síncrona*” e “*sessão assíncrona*” – no epicentro do novo ensino à distância.

Tudo teve de ser repensado e a eficácia das medidas tomadas neste cenário não é comparável nem generalizável. Cada escola, numa perspetiva darwinista, adaptou-se para responder com os recursos disponíveis, complementando o processo de ensino aprendizagem com o uso de ferramentas e plataformas eletrónicas (Monteiro, Cebola, 2021), com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) a assumirem um papel de destaque como janelas de contacto para o distante mundo exterior.

No âmbito do ensino remoto de emergência, o ME, a DGE, a ANQEP e a DGeSTE, procuraram orientar as instituições, tendo criado um site de apoio às escolas e uma Plataforma Estamos On para diretores, realizado formação de docentes em larga escala e divulgado documentos orientadores e conteúdos educativos como o #Estudo em Casa, em formato TV, no Youtube e numa aplicação móvel (Delicado, Ferrão, 2021). Uma das principais ideias a reter deste inesperado relançar da discussão sobre as práticas educativas, remete para a necessidade de “adequação das oportunidades de aprendizagem às necessidades individuais e específicas dos alunos e a diversificação dos instrumentos e métodos de avaliação” (CNE, 2021a, p 134).

1.1.4 Roteiro para o Ensino@Distância

Perante as linhas mestras preconizadas, coube a cada escola desenhar a melhor estratégia de ensino que, dada a sua realidade, poderia otimizar o sucesso educativo do seu universo de alunos. A 27 de março de 2020, é disponibilizado um Roteiro dos 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D), que “consubstancia um instrumento de apoio na conceção da melhor estratégia” para conceber um Plano, através de “um conjunto de orientações e recomendações”, estabelecendo “diferentes fases de preparação, debate interno, reflexão, levantamento e definição dos meios”, num processo “dinâmico e de melhoria constante” durante o “ensino remoto emergencial” (Hodges et al, 2020).

Dado que “os computadores na escola são apenas bons na medida em que os professores o são” (Castells, 2004), o Roteiro na conjuntura de pandemia foi decisivo para promover a emergência de novas formas de olhar as organizações escolares e acelerar a passagem ao digital e ao B-learning como novo modelo educativo (híbrido ou semipresencial), ainda que não tenha constituído garante de disponibilização imediata de recursos para o ensino à distância dos alunos sem meios informáticos, numa sociedade em rede (Castells, 2004) cada vez mais complexa, em que estar *on line* no plano educativo passou a ser uma necessidade inadiável, com a internet a assumir-se como porta única de entrada para sala de aula virtual e de acesso ao processo possível de aprendizagem contínua.

Não teve, pois, capacidade de responder à partida à diversidade, assimetrias e condições socioeconómicas desiguais entre famílias e à consequente falha de muitos agregados no acesso a competências e a ferramentas digitais indispensáveis neste contexto educativo. Em termos práticos, o resultado foi um exacerbar de diferenças, um agravar da discriminação e das desigualdades de oportunidades e um maior atraso na conquista da equidade, traduzido no chamado Efeito Mateus, segundo qual os que menos têm menos terão e os que menos sabem menos vão saber (Fernandez, 2006). Apesar das virtudes, o roteiro falhou ainda em dar instruções específicas para cada nível de ensino, sendo os ciclos de escolaridade substancialmente diferentes entre si, com os cursos profissionais a contemplar ainda formação PCT, indispensável de realizar para a conclusão da formação e obtenção da dupla certificação. Aqui a mudança foi bastante mais impactante, com os alunos do 12º ano a cumprir as PCT numa versão “simulada”, aquém da experiência desejável, e realizado a PAP perante um júri externo à distância. Mais de metade dos diretores inquiridos sobre medidas específicas para apoiar o EP afirmaram não ter havido “cursos online específicos para os alunos desta oferta formativa que, tendo um pendor mais prático, incluindo um tempo de FCT, foi certamente das mais penalizadas neste período. (CNE, 2021, p. 117)

1.1.5 Consequências do encerramento das escolas

O encerramento das escolas implicou consequências adversas sobretudo para as famílias mais fragilizadas e socialmente vulneráveis - muitas das quais perderam rendimento e trabalho e viram mais degradadas as precárias condições de vida.

O exacerbamento de disrupções já existentes e o agravar deste fenómeno em sede de fecho de escolas resultaram, nomeadamente: da interrupção da aprendizagem, privando os estudantes do convívio, do crescimento, da socialização e desenvolvimento de sentimento de pertença à escola, num desconectar com risco de aumento de abandono escolar; aumento da pressão sobre as escolas que permaneceram abertas para dar respostas de cariz social como fornecer refeições aos alunos mais carenciados; exposição a ambientes familiares de risco ou isolamento; confusão generalizada e stress para professores, pouco preparados para lecionar neste registo de ensino à distância; sobrecarga para pais, obrigados a encontrar tempo para dar apoio escolar aos filhos e partilhar equipamentos disponíveis; desafio no providenciar de um ensino à distância com qualidade e capacidade de validação. Para muitos, a escola mudou; para outros, acabou com o fecho dos portões...

Segundo um inquérito feito em Março de 2020 a professores do básico e secundário pela Universidade Nova de Lisboa, cerca de 23% dos alunos ainda não tinha à data computador com acesso à internet, apenas 2% dos professores não apostaram em métodos de ensino baseados no envio de materiais de apoio e apenas 22% dos docentes em escolas públicas lecionaram em algum momento por videoconferência. Na altura, a estratégia de ensino mais adotada (por 85% dos inquiridos) foi o envio de materiais complementares ao estudo, como fichas individuais ou trabalhos de grupo (Reis et al, 2020).

De acordo com um estudo do Observatório de Políticas de Educação, Formação e Ciência sobre o impacto do Covid 19 no sistema de ensino português (Benavente, Gomes & Peixoto, 2020), 11,3% dos pais disse que os seus educandos não desenvolveram atividades de ensino não presencial após o fecho das escolas; metade dos pais disse estar satisfeita com a resposta preconizada; 30,6% considera que se devia ter encontrado outra solução para o ensino não presencial; e cerca de 2/3 dos alunos manifestaram desejo de voltar à escola. O recurso aos meios digitais como forma única de ensinar e de aprender constituíram uma novidade tardia e um desafio para toda a comunidade escolar, inclusive para os professores, centrais em qualquer processo de mudança, que na maioria não estavam de todo preparados à partida - a formação tecnológica de docentes não era, ainda, obrigatória em Portugal, circunstância que é expectável que se altere a médio prazo.

1.2. Os Cursos Profissionais: História, Modelo, Metas, Desafios

1.2.1. Génese do Ensino Profissional em Portugal

O Ensino Profissional em Portugal surge em 1989, numa iniciativa conjunta entre os Ministérios da Educação e do Trabalho, “em parceria com múltiplos atores sociais”, tendo sido institucionalizado após 2005 no conjunto do sistema educativo, ao lado das tradicionais ofertas proporcionadas pelas escolas secundárias (Azevedo, 2014, p1). Apesar de constituir uma importante inovação social e educacional, este modelo ficou desde o início marcado por uma imagem marginal, cada vez mais esbatida por mérito próprio, sendo hoje um elemento central da política educativa, que na era pós-covid privilegia cada vez mais processos de aprendizagem flexíveis, autónomos e criativos (Orvalho, 2003).

Para trás, fica uma longa história sobre o ensino, com a mais antiga referência documental a uma escola em Portugal a recuar até ao século XI (anterior à fundação da nação, em 1143), mais concretamente à Sé de Braga e à sua escola na catedral. Alguns autores consideram mesmo que a génese do EP remonta ao fim do século XVIII, com a criação do ensino industrial, num percurso pautado por “uma série de recuos e avanços, ligados à evolução política do país” (Martins e Martins, 2016, p08) e dificultado sobretudo pela “falta de espírito de orientação capaz de possibilitar uma verdadeira articulação em todo o sistema de formação” (Martinho, 2006, p77).

Segue-se o ensino técnico, abolido em 1977, e em 1983 é lançado o ensino técnico-profissional, “herdeiro” de um sistema passado discriminatório e ainda pouco cativante. O secundário geral passa assim a ser o meio quase exclusivo de prosseguir estudos após o 9º ano - modelo livresco e desligado dos contextos práticos e sem capacidade evidente para combater os elevados níveis de insucesso escolar (Capucha, 2020).

Face à necessidade de diversificar percursos, avaliações internacionais de organismos como a OCDE (1987) ou a UNESCO (1988) sugerem a prossecução de um modelo de inspiração nórdica, “mais capaz de aproximar os jovens da vida ativa e do mundo do trabalho”, apto para “contribuir para o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa e membro da coletividade” (Azevedo, 2019, pp318), conforme preconizado no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho).

Em 1986 - um ano marcante tanto pela promulgação da Lei de Bases do Sistema educativo (LBSE) como pela adesão de Portugal à UE e entrada de financiamento - é estabelecido um compromisso subscrito por centenas de instituições, no que respeita à necessidade de investir numa política pública capaz de acompanhar o clima instalado de promessa de desenvolvimento

social e crescimento económico, numa altura em que a taxa nacional real de escolarização no secundário é 17,6%, face a taxas médias de países da OCDE superiores a 60% (Azevedo, 2014).

Face ao imperativo de corresponder às expectativas e investir na qualificação profissional dos jovens, através do Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro – em plena reforma de Roberto Carneiro – são criadas as Escolas Profissionais, numa ação conjunta dos Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social, para responder ao promissor desafio de criar técnicos intermédios qualificados, através de contratos-programa entre o estado e um conjunto de parceiros locais, verdadeiros dinamizadores do desenvolvimento social.

Sob a égide do GETAP, são tomadas decisões estratégicas como a criação de escolas profissionais públicas e privadas (em cooperação com o Estado e o apoio de fundos comunitários do FSE) com um perfil inovador, autonomia pedagógica, administrativa e financeira e liberdade de contratação de docentes. A adesão social é notória no crescimento destas escolas: 168 em quatro anos de vida (Azevedo, 2014).

Em 1988, as principais ofertas educativas de nível secundário eram as escolas secundárias (com mais de 90% da frequência) e os centros de formação profissional, que também ofereciam os novos cursos de “aprendizagem”.

Em 1989, com a criação das escolas profissionais, fica completa a oferta educativa que na essência perdura até hoje. A revisão curricular do ensino secundário de 2004 tentou promover o crescimento do EP, reduzindo a carga horária e número de disciplinas, enquanto paralelamente eram criados novos cursos (CEF, EFA, CNO...), bem como dispositivos reguladores como os Catálogos Nacionais e os Referenciais de Profissão e Formação.

Após um bom ímpeto, entre 1994 e 2005 verifica-se uma “travagem” no desenvolvimento do EP (Silva et al, 1996, p17), que volta a dar um salto qualitativo quando a reforma do secundário, desenhada em 2004-2005 durante o mandato de David Justino e concretizada a partir de 2007, quando a pasta é assumida por Maria de Lurdes Rodrigues, permite que os cursos profissionais possam ser também lecionados nas escolas secundárias, seguindo um modelo já validado pelas escolas profissionais (Capucha, 2020).

Totalmente diferenciada do antigo ensino técnico, a educação profissional e sobretudo os cursos profissionais (ainda que com algum atraso), funcionaram “como um instrumento poderoso de redução do abandono escolar precoce e de qualificação das gerações jovens” (Capucha, 2020, p 451).

Apesar de serem cursos mais desafiantes, complexos e exigentes, “tornam a vida escolar de mais fácil digestão, conferindo-lhes um sentido de utilidade determinante” (Capucha, 2020, p 450).

1.2.2. Impacto dos Cursos Profissionais na Escolaridade

O atual sistema de EP em Portugal resulta, sobretudo, da reforma adotada em Dezembro de 2007 e implementada a partir de 2008 (Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro, com a redação dada pelo Decreto-Lei nº 14/2017, de 26 de Janeiro). Os destinatários dos CP são jovens com o 9º ano de escolaridade mínima obrigatória, que pretendam seguir um percurso de dupla certificação - ensino secundário geral de três anos, acrescido de estágio profissional com uma duração mínima de seis meses, num total de 3100H a 3440H, havendo ainda permeabilidade de mudança entre diversos cursos com afinidade de planos curriculares em regime de equivalências.

Com base num modelo pedagógico modular centrado nas aprendizagens dos alunos e que toma as salas de aulas e o meio socio económico local como palcos paralelos de trabalho intenso, contínuo e orientado, esta via de ensino tem tido resultados bastante expressivos, sendo o objetivo que venha a acolher em breve metade dos estudantes do nível secundário.

Sobre a escolaridade média da população portuguesa, importa referir que, em 2019, cerca de 47% das pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos de idade detinham apenas o ensino básico (face aos 25% da média europeia), enquanto apenas 52% da população entre os 25 e os 64 anos de idade tinham concluído o secundário (contra quase 80% de média na UE27). A raiz deste problema assentava sobretudo num “triângulo perverso”, cujos vértices são modo como a escola reproduz as desigualdades; a desarticulação entre escola, famílias e mercado de trabalho; e a ineficácia dos modelos pedagógicos predominantes e respetivos currículos (Capucha, 2019, p447). Em 2020, a taxa transição/conclusão do ensino secundário foi superior a 90% nos cursos científico-humanísticos e tecnológicos/profissionais, enquanto a taxa de abandono escolar se situava já abaixo dos 10%, meta traçada no plano europeu (CNE, 2021). Com exceção de 2021, este cenário manteve-se até 2023, conforme dados da DGEEC.

Após 2005, com a “Iniciativa Novas Oportunidades” a incentivar a expansão do ensino profissional sobretudo dentro das escolas secundárias, o número de alunos cresce de forma exponencial. A estatística prova que os CP conseguiram ter sucesso na missão de resgatar estudantes do abandono escolar precoce, de tal modo que, se em 1990 havia 2088 inscritos, em 2005 eram já perto de 30.000 e em 2019 totalizavam 15.891. A taxa de escolarização real do secundário sobe assim até aos 81,5% em 2019 e até aos 88% em 2022, segundo dados da PORDATA (27/11/2023), “sendo as vias vocacionais as grandes responsáveis por este aumento” sobretudo os cursos profissionais (Capucha, 2019, p448).

De acordo com o CEDEFOP, em 2021 o EP atraiu 38,8% dos inscritos no nível secundário em Portugal, face aos 48,7% de 8,8 milhões de matriculados no mesmo período na UE. Segundo

o Programa PESSOAS 2030, para 2023/2024 há 60 mil alunos inscritos em cursos profissionais por todo o país, abrangendo as mais diversas áreas, da indústria à tecnologia, da saúde e serviços ao comércio e transportes, passando pela agricultura, turismo ou ambiente. As estatísticas da educação 2022/2023 indicam menos 2 mil alunos matriculados no secundário face ao ano anterior, com os CP a representar cerca de 83% do número total de alunos matriculados na formação de dupla certificação (111.298 inscritos).

A tendência é para ultrapassar a perspetiva de que estes cursos são apenas uma “estratégia eminentemente de inclusão social e redução de desigualdades”, (Belém, 2023), verificando-se a necessidade de reconfigurar o perfil tipo do estudante sustentada em vários estudos (Madeira, 2006; Silva, 1999), que apontam para uma predominância de jovens sem rendimento escolar e apetência pela escola e de classes sociais mais baixas. Há hoje “um conjunto assinalável de alunos que contrariam esta tendência geral” (Duarte, 2023, p20) e que escolhem estes cursos como primeira opção, uns orientados para a melhoria da empregabilidade, outros com ideia de prosseguir estudos, sendo expectável que o seu número continue a aumentar (Barbosa, 2023).

Apesar do acesso à universidade nunca ter sido vedado aos formandos que concluíam o secundário através das vias profissionalizantes e de cursos artísticos especializados, até 2020 estes eram obrigados a realizar provas de acesso sobre matérias não incluídas no seu percurso escolar, uma barreira entretanto ultrapassada com a promulgação do Decreto-lei nº 11/2020, de 2 de Abril, o qual veio criar concursos especiais e fez cumprir um princípio plasmado na LBSE, segundo o qual “devem ter acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário, ou equivalente, que façam prova de capacidade para a sua frequência”, obedecendo a princípios de democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades (artº 12).

O crescimento dos CP, “associado ao prolongamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, teve um profundo impacto na redução do abandono escolar precoce e qualificação de jovens oriundos de meios desfavorecidos. A evolução das taxas de escolarização de nível secundário muito deve, de facto, à expansão dos percursos de dupla certificação (...) e é evidente a presença de jovens técnicos qualificados na sociedade portuguesa, em muitos domínios de atividade” (CNE, 2022, p 40). O EP é assim “a principal resposta de acolhimento dos alunos com trajetos escolares marcados pela retenção” e o principal factor explicativo “da redução do abandono escolar precoce. O seu impacto nos níveis de conclusão do secundário é estatisticamente significativo (...). Eles não apenas resultam mais efetivos do que os cursos científico-humanísticos, como ainda permitem que estudantes oriundos de famílias com menos recursos e outros atributos preditores de insucesso (...) consigam, afinal, atingir o objetivo” (Capucha, 2021, p 105).

1.2.3. O Modelo Inovador de Sucesso do Ensino Profissional

As escolas profissionais afirmaram-se como um novo modelo de instituição educativa, com autonomia pedagógica, administrativa, financeira e personalidade jurídica própria, apostada num desenho pedagógico planeado com seriedade e sentido de inovação, para garantir uma oferta de cursos profissionalizantes ligados às necessidades e oportunidades locais e salvaguarda, em simultâneo, do desenvolvimento pessoal e social do formando, promovendo o gosto pelo estudo e pelo trabalho como instrumento do sucesso escolar.

Os planos de estudo dos cursos profissionais contemplam três vertentes: sociocultural e científica (com 50% da carga horária) e tecnológica e técnica (com os restantes 50%). A implementação, na vertente sociocultural (a par da língua materna e língua estrangeira) de uma área de integração pluridisciplinar e transversal, direcionada para os problemas do mundo atual, foi um dos grandes pilares da inovação preconizada. O outro, não menos importante, foi a implementação de um sistema modular, tendente a adequar os ritmos de ensino às capacidades de aprendizagem e características de cada aluno, permitindo a construção de percursos individuais diversificados, de modo que todos possam completar com real sucesso os três anos de formação, tornando-se assim o aluno no principal responsável pela consecução da sua aprendizagem (Azevedo, 2014).

O sucesso dos CP está, sem dúvida, intimamente ligado a este modelo pedagógico modular, que culmina num estágio e numa PAP, “que visa articular a aprendizagem escolar com as dinâmicas sociocomunitárias e empresariais, num esforço quer de inserção socioprofissional crítica e construtiva, quer de construção de um projeto profissional inscrito na realidade económica local e regional. Esta medida política foi também inovadora no tipo de escolas criadas, de pequena dimensão, potenciadoras da personalização dos percursos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, através de um apoio concreto a cada aluno, escolas bem inseridas nas comunidades locais”, além da legitimidade social assente num modelo de regulação conjunta entre estado, autarquias, associações, empresas (CNE, 2022, p 40).

Modo geral, o “segredo” do sucesso comprovado do ensino profissional decorre de cinco factores principais: uma dimensão pedagógica diferenciada por um acompanhamento personalizado no apoio à progressão escolar, em ambientes pedagógicos criativos; três anos de aprendizagem em regime de progressão por módulos, com definição clara de tarefas e objetivos para favorecer a confiança, autonomia e sucesso; uma ligação estreita com a comunidade, envolvimento sociocomunitário, compromisso local interinstitucional e interprofissional que favorece a integração dos jovens no contexto socioeconómico local; uma administração e gestão mais flexível, capacidade de cooperação entre parceiros dinamizadores e apoios

financeiros da UE; e um regime de dupla certificação, que permite a conclusão do secundário e a integração no mercado de trabalho ou o prosseguimento de estudos superiores (Azevedo, 2014; Barbosa, 2023; Capucha, 2020).

A grande oferta de escolhas é outro ponto forte diferenciador, com os CP a incluírem cerca de duas centenas e meia de opções, adaptáveis a diferentes contextos, “capazes de agradar às preferências dos estudantes e ancorados nas realidades sócio económicas em que estes estudam, nomeadamente quando se escolhem as áreas profissionais” (Capucha, 2019, pp 451). E ainda que a sua principal missão não seja formar para o mercado de trabalho – “mas contribuir para a competitividade e desenvolvimento económico e para a inclusão, equidade e justiça social” (Barbosa, 2023, p9) - fomenta um sistema de aprendizagem para a vida, ajustável às contínuas mudanças, numa abordagem mais orientada para o capital humano.

É por isso imprescindível continuar a apostar na promoção da imagem dos cursos profissionais (CNE, 2021), não como últimas alternativas, mas como opções válidas, projetando um reconhecimento público de valorização deste tipo de ensino secundário, onde os alunos são cada vez mais protagonistas e autónomos em ambientes positivos e promotores de aprendizagens de saberes e valores.

Em tempo de pandemia, esta filosofia foi determinante para o sucesso dos percursos educativos e marcou uma tendência para o futuro. De modelo marginal, o EP é hoje um elemento central da nova política educativa (Azevedo, 2014), e se vigorou ao longo de mais de três décadas, foi não só pela ação de diferentes governos, mas sobretudo “pelo compromisso firme de centenas de instituições da sociedade, o que lhe confere um cunho peculiar e bastante raro” (Azevedo, 2018, p317).

Longe de um tradicional estilo “manualesco” passivo, e muito orientado para competências cognitivas, atitudinais e profissionais, obtidas através duma aprendizagem modular, com ampla diversidade de recursos didáticos e forte componente prática, “o sentido de utilidade determinante” dos cursos profissionais logrou atrair jovens que antes tenderiam a abandonar os estudos. Só por isso, é mais do que justificado “investir naquilo que funciona” (Capucha, 2019, p450-451).

As políticas educativas tentendes a quebrar o ciclo vicioso de “transformação das desigualdades sociais em desigualdades escolares”, incluem nomeadamente a “diversificação das vias de educação no ensino secundário, com a valorização e promoção da educação profissional e a revisão dos programas disciplinares” – as quais representam um elevado Valor Acrescentado para o cumprimento dos objetivos nacionais e europeus” (Capucha, 2021, p 104).

1.2.4. Recuperação de Aprendizagens no Ensino Profissional

Apesar de receptivos à mudança, os CP foram bastante mais afectados do que o ensino regular pela pandemia, dada a vertente prática de diversos módulos e a necessidade de realização de um estágio profissional, nem sempre passível de cumprir à distância, atendendo aos recursos atualmente disponíveis nos ambientes virtuais de simulação, tendo os alunos sido obrigados a realizar práticas simuladas para concluir a formação e obter a dupla certificação.

As restrições impostas neste período tiveram ainda um impacto assinalável na economia e no tecido empresarial, afectando negócios e empregos (OECD, 2020), com muitas PME a não reabrirem portas após o confinamento, reduzindo a escolha de locais para realização da PCT e opções para potenciais futuros empregadores, ao mesmo tempo que a aprendizagem não ficava consolidada conforme desejável.

Para minimizar o impacto nefasto da pandemia de Covid 19, o ME divulgou orientações para a recuperação e consolidação das aprendizagens ao longo do ano lectivo de 2020/2021, numa “concentração de medidas promotoras de bem-estar no regresso à escola, um olhar dirigido a prioridades nas aprendizagens, alargamento e criação de novos apoios para os alunos, formas de organização das escolas em diferentes regimes”.

Este guia teve por base os documentos curriculares: Resolução do Conselho de Ministros nº 53-D/2020, de 20 de Julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e as Aprendizagens Essenciais (AE) dos Cursos Artísticos Especializados e dos Cursos Profissionais – cuja reorganização do currículo teve que incidir igualmente sobre os Referenciais de Formação associados às qualificações que integram o Catálogo Nacional e Qualificações (CNQ) e os respetivos Referenciais de Competências ou Perfil Profissional. O objetivo foi garantir a seleção criteriosa do que era estruturante para a aquisição de novas aprendizagens, procurando identificar, para cada ano de escolaridade, quais as aprendizagens não realizadas nos módulos/UFCD que impediam a progressão.

Os percursos individualizados de aprendizagem deviam, assim, integrar as AE articuladas com as áreas de competências do PA. A suspensão das atividades letivas presenciais impediu a realização da FCT em contexto real, para decorrer em versão simulada, de modo que no pós-pandemia foi dada prioridade à realização da formação em contexto real, garantindo a ligação da escola à comunidade, a socialização e o desenvolvimento de aprendizagens e competências capazes de potenciar a inserção dos formandos no mercado de trabalho, num treino que a escola/ensino à distância não conseguiu assegurar por completo.

No caso dos formandos no 1º ou 2º ano, cada escola teve que rever as alterações ao plano de formação inicial, pois a estratégia prosseguida pela maioria foi trocar módulos de um ano

para outro, relegando a FCT para quando pudesse decorrer sem impedimentos. No caso dos formandos no 3º ano, obrigados a concluir o curso em prática simulada, a opção foi apurar a necessidade de reforçar actividades em regime presencial, quer na escola quer na entidade de acolhimento. Quanto aos percursos individualizados, as diferentes abordagens curriculares concebidas para tornar o aluno no protagonista a sua formação, permitiram realizar disciplinas ou módulos através de estudos de caso ou projetos, entre outros.

Ainda que aparentemente tudo esteja assim ultrapassado, há ainda um caminho a percorrer, num cenário de mudança que ainda não estabilizou...

1.2.5. Perspetivar o Futuro do Ensino profissional

Sobre o futuro do EP, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em 2021, um projeto de recomendação elaborado pelos Conselheiros relatores Joaquim de Azevedo e Luís Capucha, considerando as políticas públicas, “num tempo cada vez mais complexo, incerto, e dominado pelas novas tecnologias e pela inteligência artificial e num contexto de previsional reinvestimento de avultados recursos para a educação e formação, na sequência da pandemia provocada pela COVID-19, e dos apoios europeus disponíveis, designadamente no Plano de Recuperação e Resiliência” (CNE, 2022, p37).

No âmbito do PRR, até 2026 o país vai ter a oportunidade de executar medidas tendentes ao crescimento económico sustentado, estando afectos à Secretaria-Geral da Educação e Ciência programas que integram a Transição Digital da Educação no montante global de 500M€, que por um lado prevêem assegurar ligação de qualidade à internet nas escolas e consolidar condições para a melhoria e utilização generalizada de recursos educativos digitais e gestão eficiente do processo de transição digital no sistema educativo, e por outro investir na requalificação e reequipamento dos espaços físicos, permitindo a modernização e/ou criação de 365 Centros Tecnológicos Especializados. Trata-se, sem dúvida, de uma oportunidade preciosa para tornar os CP cada vez mais sustentáveis, atrativos, competitivos, e bem sucedidos.

No Séc XXI, a educação profissional deve ser reequacionada à luz de critérios de Pedagogia (qualificação de sucesso com qualidade, numa gestão curricular mais flexível, autónoma, profissional); Cidadania Ativa dos Alunos; Territorialização articulada; Empregabilidade coconstruída com o tecido empresarial local; Sustentabilidade; e Inovação Social, garantindo este critério que os jovens estão preparados para os desafios da transformação digital e que “as escolas promovem a digitalização como ferramenta de promoção da igualdade de oportunidades e da justiça social” (CNE, 2022, p41).

Quanto às principais problemáticas a combater, são de destacar: (i) A necessidade de melhorar a reputação do ensino profissional, (ii) apostar na orientação escolar e profissional para que os alunos façam escolhas informadas, (iii) equipar as escolas, rever os territórios e ampliar rede de oferta de cursos, (iv) promover a participação ativa dos jovens e (v) investir na renovação da pedagogia e (vi) repensar o modelo de financiamento, para que o ensino profissional seja uma via cada vez mais pretendida.

Perspetivar o futuro do EP implica aceitar que “o mundo está numa encruzilhada” de renovação e transformação, em que as mudanças tecnológicas são cada vez mais impactantes na vida real, confiando que “nunca foi tão grande o potencial para envolver a humanidade na criação conjunta de futuros melhores”. Nesta fase crítica de enorme expectativa, em que importa elaborar um novo contrato social para a educação, envolvendo toda a sociedade civil sem exceção num compromisso de cooperação que apela à pesquisa e à inovação em larga escala, ao longo da vida, as escolas devem ser espaços educacionais protegidos, apoiadas pelas tecnologias digitais e sustentadas numa pedagogia de cooperação, colaboração e solidariedade. (UNESCO, 2021, p.5-10).

A educação pretendida para o futuro “promove a aprendizagem ao longo da vida, processa-se num quadro branco com suporte digital e capaz de utilizar as realidades virtuais, assume novas formas de literacia, incluindo 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 ainda “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” (Capucha, 2019, p446). Tudo isto oferece o EP, cada vez mais num contexto pós-pandémico com perfil para ser permeável à adaptação e fomentar a inovação e a mudança plena para o atrativo b-learning.

O futuro do EP não pode ser entendido fora do quadro macro da educação e do investimento em recursos humanos, materiais e tecnológicos – tendo a UE divulgado um Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027, que reflete os ensinamentos da crise pandémica e aponta medidas para um ecossistema de educação digital eficaz. Essencial na visão preconizada num Espaço Europeu da Educação até 2025, contribui ainda para as metas expressas nas “Orientações para a Digitalização até 2030: a Via Europeia para a Década Digital”. Para preparar a escola do futuro, “não é preciso reinventar todo o sistema (...) Basta para isso clarividência e alguma coragem” (Capucha, 2019, p451).

1.3. As TIC, o Ensino Digital e o B-learning no Ecosistema da Educação

1.3.1. Os professores como líderes na mudança

Antes do confinamento, já existia enquadramento legal para o ensino à distância ao nível do ensino básico e secundário, conforme plasmado no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de Julho, regulamentado pela Portaria nº 359/2019 de 8 de Outubro, para alunos dos cursos científico-humanísticos e dos cursos profissionais impossibilitados de frequentar a escola, usando-se já terminologias depois popularizadas durante a pandemia, como “*Ensino à Distância*”, “*Ambiente Virtual de Aprendizagem*” (AVA), “*Eletronic Learning* (e-learning) “*Blended-learning*” (B-learning), “Portofolio Digital do Aluno”...

Tratava-se, contudo, de uma medida de exceção, de modo que a maioria da comunidade escolar não estava ainda ciente dos constrangimentos e potencialidades envolvidos neste novo modo de funcionar, que mais do que impor uma mera mudança contextual temporária, se tornou numa incrível oportunidade substancial de mudança estrutural de paradigma (Lungeanu et al, 2020), em que os professores se tornaram chave mestra enquanto líderes na implementação das orientações do ME (CNE, 2021).

O ensino à distância decorrido entre 2020/2021 foi, na realidade, um ensino remoto de emergência, inesperado, inadiável e para o qual não havia preparação mas que abriu caminho para um futuro escolar mais preparado e receptivo ao digital.

Importa aqui salientar o papel das lideranças numa vertente partilhada e na forma como estas influem de modo indireto na mudança na escola e nos resultados escolares, no quadro de um sistema relacional interdependente e altamente contextualizado (Hallinger e Heck, 2010; Leithwood et al, 2004; Murphy et al, 2006).

Modo geral, existe em Portugal muito da liderança instrutiva de Hallinger e Murphy (1985) enquanto definidora da missão escolar, gestão do programa educativo e criação de um clima escolar positivo.

Diretores e professores trabalharam na melhoria do ensino e aprendizagem (Cuban, 1984; Hallinger & Murphy, 1986), para potenciar expectativas e não comprometer resultados à distância, dando o contributo possível para manter o sistema a funcionar, quais “mercadores de esperança” (Kets de Vries, 2001) num momento mundial difícil, incerto e preocupante que gerou ânsia pelo regresso à normalidade mas não conseguiu formar de imediato líderes digitais, promotores de uma cultura escolar mais alinhada com as exigências de inovação e inclusão digital do século XXI (Eduser, 2023).

O professores devem trabalhar em equipe, “principalmente, no ensino secundário, de modo a contribuírem para a indispensável flexibilidade dos cursos: tal postura diminuirá o índice de fracasso escolar, fará emergir determinadas qualidades naturais dos alunos e, portanto, facilitará uma melhor orientação dos estudos e dos currículos individuais na perspectiva de uma educação ministrada ao longo da vida” (Delors, 2020, pp21).

Apesar de Portugal ser um país de tradição generalista (CEDEFOF 2020), o ensino profissional, pela sua filosofia geral em que o “fazer” está muito mais presente, pela incorporação de estágios e de formação em contexto real de trabalho nos cursos, e por uma avaliação que integra a apreciação de portfólios e projetos, em provas públicas com um júri compósito que inclui elementos externos à escola, pode ser inspirador de mudanças no ensino académico tradicional, no sentido de uma valorização do “fazer”, do “agir” e do “criar” (Estado da Nação, 2019, p6), seja no mundo real seja no virtual em regime de b-learning.

Vivemos tempos de mudança e o admirável mundo novo que se nos apresenta conta com os docentes como pedra de toque para a nova missão da escola, “a aquisição de competências operativas como o escrutínio e interpretação da informação, a curiosidade, a inovação, a cooperação. É preciso preparar as pessoas para tirarem pleno proveito dos recursos que as tecnologias proporcionam para formar cidadãos capazes de se informar e poder aprender, participativos e responsáveis. É essa a complexa missão para que os profissionais da educação terão que estar preparados” (CNE, 2022, p18).

A dupla transição para o digital e o profissional carece de investimento urgente e avultado tanto em recursos humanos, como em equipamentos, e em imagem, fazendo jus ao mérito, vantagens e mais valias dos CP, que nesta altura já provaram bem o que valem e conseguem.

É preciso aceitar a modernidade e deixar de valorizar a aprendizagem passiva que caracteriza o ensino standardizado e massificado, para que se possa apostar num novo ciclo que o advento da inteligência artificial promete acelerar: um ensino profissional “de primeira” (Capucha, 2019).

O futuro está cheio de promessas e o confinamento mostrou que o b-learning deve ser resposta “à concretização de mais ofertas escolares em novos territórios, numa maior articulação com contextos e necessidades familiares e pessoais” (Delicado e Ferrão, 2021, p34).

A política de formação de docentes privilegia hoje “a atualização técnica e científica, o uso das tecnologias em contexto educativo e a pedagogia”, mas importa estender a formação a outros profissionais, como auxiliares de ação educativa e especialistas “que asseguram as componentes técnicas e tecnológicas das ofertas profissionalizantes” (Capucha, 2021, p 107).

1.3.2 Literacia TIC em Portugal

O uso de equipamentos digitais e TIC para um processo de ensino aprendizagem de sucesso depende muito das práticas, possibilidade e políticas de cada escola (OECD, 2020; CNE, 2020) e as principais dificuldades na implementação do ensino à distância decorreram, por um lado, da evidente falta de dispositivos digitais em número suficiente para suprir as necessidades, bem como de uma ligação à internet de qualidade - problema transversal mas com diferente impacto sobre alunos, escolas e famílias, consoante os contextos socioeconómicos em causa. Por outro, verificou-se haver falta de formação generalizada de professores, alunos e famílias para aceder às plataformas e usar recursos digitais sem quaisquer constrangimentos.

A maioria dos professores estava habituada apenas a produzir documentos escritos, fazer cálculos simples, apresentações ou pesquisas na net. Em escolas sem projetos relacionados com as TIC, uma percentagem de alunos não participou sequer em qualquer atividade escolar durante o ensino à distância (CNE, 2021). No que respeita a literacia em TIC, em Portugal, antes da pandemia, cerca de 71% dos alunos usava sobretudo as tecnologias para atividades não relacionadas com a escola, e para atividades ligadas à escola “pesquisa na net” era a finalidade mais frequente (73%).

Os professores multiplicaram esforços para assegurar dispositivos digitais e ligação à net para todos poderem aceder às Plataformas Digitais e Ambiente Virtual de Aprendizagem, através de telemóveis, computadores ou tablets, ao mesmo tempo que tiveram de aprender a usar as TIC para partilhar recursos e dar aulas síncronas (em tempo real) ou assíncronas, em que cada um avança ao seu ritmo. O secundário foi o nível em que a maioria dos docentes (49%) seguiu o programa previsto antes da suspensão das atividades presenciais, e considerou as sessões síncronas eficazes para ensinar e esclarecer dúvidas (CNE, 2022).

Segundo a página Apoio às Escolas, as plataformas digitais mais usadas são: Google Hangouts, Classroom da Google, Microsoft Teams, Zoom ou Cisco Webex. Quanto a plataformas de aprendizagem, referência para: escola.org, Khaooot, Quizizz, Classroom, Google Cloud, ou Moodle.

Habituada ao presencial, a maioria do corpo docente em Portugal (envelhecido), não procurou “*cursos à distância para o seu desenvolvimento*” (CNE, 2021, p36), por falta de confiança nas TIC nas suas práticas pedagógicas (Pedro et al, 2021), embora continuem a usar ferramentas TIC em regime síncrono ou assíncrono, para planeamento, processamento de texto, armazenamento em nuvem, apresentação da informação, ou recolha, tratamento e análise de dados (Gonçalves, 2022), e muitos tenham também passado a usar mais o digital nas aulas.

1.3.3. Ensino Híbrido, Práticas Digitais e Novas Competências

A pandemia provocou uma profunda transformação no paradigma da educação e diversificou os tradicionais modelos de aprendizagem, por via da intensificação das práticas digitais como resposta a um desafio inesperado, que a despeito das dificuldades percebidas constituiu uma oportunidade desenvolvimento de novas competências, muitas delas decorrentes da escolha de plataformas e recursos escolhidos pelas escolas para continuar a lecionar durante os períodos de confinamento, ao mesmo tempo que permitiu compreender melhor o potencial do ensino híbrido para onde parece apontar o futuro da educação moderna (Chi et al, 2021).

O ensino híbrido ou *b-learning* está a emergir como inovação sustentada e alternativa à tradicional sala de aula como palco exclusivo do processo de ensino aprendizagem, combinando as vantagens de ambos os modelos, presencial e *on line*, numa experiência integrada, com vantagens sobretudo ao nível do secundário, onde os alunos são já capazes de assumir maior autonomia com foco na produtividade, com particular destaque para os formandos do EP, mais criativos e receptivos a novas práticas. Os modelos híbridos favorecem a individualização e permitem um maior controlo sobre o tempo, local e ritmo de aprendizagem, dando ao aluno um protagonismo pessoal e responsabilidade acrescida (Christensen et al, 2013).

O b-learning inclui quatro modelos, que podem ser complementares conforme o nível de mudança pretendido na cultura escolar: rotação, flex, la carte, e virtual enriquecido (do mais conservador ao disruptivo), que tornam as salas de aula, devidamente equipadas para o efeito, em estúdios de aprendizagem. O de rotação tem várias categorias e potencial de expressão no EP, cujo carácter flexível o torna mais permeável à inovação e à mudança. Na rotação por estações, os docentes identificam os objetivos e desenvolvem atividades independentes para os alunos desenvolverem (sozinhos ou em grupo), verificando no fim o cumprimento ou revisão das metas. A rotação individual é mais personalizada, com o conteúdo de aprendizagem a ser desenhado em função do desempenho e resultado da avaliação, sendo o docente essencialmente um facilitador da aquisição de conhecimentos. No laboratório rotacional, as atividades dividem-se entre a aula tradicional e um laboratório de informática, enquanto na sala de aula invertida o aluno estuda de antemão, sendo o tempo de aula usado para debates e experiências destinadas a fomentar a autonomia e pensamento crítico. Já o flex, remete para a aprendizagem *on line* a um ritmo personalizado e independente da organização por anos, em que o professor esclarece as dúvidas; no la carte há objetivos gerais mas o aluno é responsável pela organização do estudo em parceria com o docente e realiza uma ou mais disciplinas *on-line*; e no virtual enriquecido a experiência é partilhada pela escola, com os alunos a dedicarem-se mais ao *on-line*, podendo ir presencialmente à escola uma vez por semana.

1.3.4. O novo papel da escola no ensino digital híbrido

Para lá da capacidade de se adaptar com resiliência às mudanças impostas pela conjuntura, as escolas mostraram não só que estão comprometidas com a sociedade educativa, mas também que o seu papel tradicional está algo ultrapassado, merecendo mérito a sua capacidade de organização e apoio ao aluno na aprendizagem, promoção do sentido de responsabilidade e incentivo ao desenvolvimento de autonomia, transmissão de conhecimentos e tentativa de proximidade socioemocional, além de fontes de renovação, mediadoras entre instituições e refúgio para mitigar situações de pobreza e falta de segurança (CNE, 2021, p21-22).

A disrupção no ensino provocada pela Pandemia de Covid 19, para além de permitir reduzir custos com a passagem parcial ao digital, parece vir ainda a alterar também o papel fundamental das escolas, as quais tenderão a deixar de ser predominantemente fonte primária de conteúdos para assumir-se mais como prestadoras de serviços.

De muitas maneiras, a chegada do ensino on line massificado é “uma boa notícia para as escolas sobrecarregadas, que durante muito tempo tiveram e fazer muito com muito pouco. Uma vez que o ensino on line se torne bom o bastante, as escolas poderão confiar nele para consistentemente entregar instrução de alta qualidade adaptada a cada estudante. Isto irá libertar as escolas para focarem-se em desempenhar bem as outras funções. Isso provavelmente incluirá coisas como garantir refeições de alta qualidade, ambientes físicos limpos e agradáveis, a eliminação do bullying, uma variedade de programas atléticos, musicais e artísticos e uma excelente mentoria presencial. Ter flexibilidade para focar em assuntos não académicos poderia, na verdade, ajudar as escolas a melhorarem os resultados académicos dos seus alunos” (Christensen et al, 2013, p38).

A ubiquidade tecnológica e educativa, em que a fronteira entre educadores e educandos se vai tornando cada vez mais esbatida, pressupõe que todos sejamos adaptáveis e abertos à aprendizagem ao longo da vida (Lungeanu et al, 2020), sendo que esta baseia-se em quatro grandes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors 2020, pp 31). É inegável que estamos a ser empurrados para o futuro mais rapidamente do que supúnhamos antes da pandemia, de tal modo que num futuro mais ou menos distante, o propósito da educação tenderá a preparar os estudantes, não apenas para um trabalho em específico, mas para a vida em si (Strawn, 2021).

O ensino híbrido como modelo de aprendizagem ativa constitui assim uma oportunidade imperdível de inovação das práticas pedagógicas, em que a tecnologia deixa de ser sobretudo uma ferramenta digital do professor e passa a ser um instrumento auxiliar de trabalho do aluno enquanto ator principal no processo de aprendizagem (IAVE, 2021).

1.3.5 Ecossistema de Educação Digital

A necessidade de providenciar uma visão sistêmica do Digital na Educação é um dos desafios que perduram, não sendo possível neste momento ignorar a ameaça que constitui a imensa proliferação de soluções com normas e procedimentos próprios, impeditivos de uma interoperabilidade e pleno acesso comum à informação disponível, tornando assim imperativo que se institua um instrumento sistêmico e global envolvendo todos os diferentes parceiros institucionais.

O desenvolvimento de um ecossistema de educação digital de alta performance, bem como a promoção de competências digitais entre a população educativa, é aliás a prioridade do Plano de Ação para a Educação Digital concebido no âmbito da visão estratégica da UE para 2021-2027, que pretende garantir a qualidade da conectividade e disponibilidade de ferramentas adequadas; reforçar a formação de docentes para fortalecer a sua ligação ao digital ao nível curricular e pedagógico; e desenvolver competências digitais consideradas transversais entre estudantes.

Mais do que fatores isolados, as transformações dependem sobretudo de redes e de mudanças em termos coletivos (Ungar, 2012). Contemplado neste plano está o Programa de Digitalização para as Escolas (Resolução do Conselho de Ministros nº 30/2020 de 21 de Abril), que entre outros prevê ainda a instalação de Laboratórios de Educação Digital, o que implica a existência de apoio profissional competente e preparado.

Importa, nesta linha, salvaguardar questões de risco e segurança na educação digital, monitorizar o impacto da utilização das tecnologias e acesso a ambientes digitais na saúde mental e bem estar dos estudantes, assegurar igualdade de oportunidades no acesso aos conteúdos educativos, garantir a qualidade da experiência digital e promover competências TIC, investindo em simultâneo noutras competências fundacionais, nomeadamente pensamento crítico, pensamento computacional, criatividade, cooperação, envolvendo os estudantes para aferir o modo como usam o digital para aprender e como este está a ser usado no processo de ensino-aprendizagem (CNE, 2022).

Segundo estudos da OCDE (2017), o recurso moderado à tecnologia (em vez de esporádico ou em excesso), potencia a obtenção de melhores resultados escolares, sendo que a literacia digital inclui competências tecnológicas, sociais e cognitivas cuja escala importa compreender para um uso benéfico do ambiente digital. A transição digital precisa das escolas para impulsionar as inovações impostas pela sociedade, através de um novo contrato social fundamentado nos direitos humanos (UNESCO, 2022).

Conforme preconizado no “Espaço Europeu da Educação” até 2025, “a educação é a base da realização pessoal, da empregabilidade e de uma cidadania ativa e responsável. A educação é essencial para a vitalidade das sociedades e economias europeias. O acesso a uma educação, formação e aprendizagem ao longo da vida inclusivas e de qualidade é um direito de todos os cidadãos, tal como consagrado no Pilar Europeu dos Direitos Sociais. A pandemia de COVID-19 salientou a importância de evitar que os obstáculos estruturais à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências afetem as perspectivas de emprego dos cidadãos e a sua participação na sociedade.”

Os cursos profissionais, neste aspeto, têm mais apetência para o digital na educação, uma vez que o currículo e o modelo pedagógico tendem desde sempre a estimular a curiosidade e pensamento crítico, novas ferramentas e abordagens, trabalho em projeto e cooperação, pondo ênfase no educar e não nos resultados dos exames. O imperativo ético aponta no sentido de alargar a filosofia patente nos cursos profissionais até ao ensino científico-humanístico, preparando todos os envolvidos no sistema educativo para uma abordagem holística ligada a contextos reais de trabalho, ultrapassando a formação rígida e passiva, para adoptar uma visão pluridisciplinar capaz de promover o equilíbrio entre tempos de trabalho, de aprendizagem e da vida privada, numa perspetiva ao longo da vida, tornando as tecnologias um meio de obter o sucesso de todos os seus públicos.

Para que tal suceda, é indispensável estabelecer e estabilizar com o envolvimento de todas as comunidades educativas, uma Infraestrutura Digital do Sistema Educativo Nacional, enquanto conjugação sistémica de meios físicos e virtuais, capazes de resistir a ambientes de guerra cibernética e de serem atualizados a um ritmo adequado a uma operacionalidade de qualidade (CNE, p.2022).

E ainda assim, “para que a tecnologia seja colocada ao serviço do desenvolvimento global dos seres humanos, do seu bem-estar social e da sua aprendizagem terá de ser orientada nesse sentido. Não basta nem que reproduza a distância a sala de aula presencial nem que esta se deixe deslumbrar e arrastar por uma deriva tecnológica. A escolha das finalidades e modos da educação é pedagógica. Não pode haver lugar a determinismos tecnológicos. O poder de determinar aquela escolha terá de ser humano” (CNE, 2021, p 14)

Não há motor de inovação e mudança como a força da necessidade e a apetência pela oportunidade... (Fullan, 1992).

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Concluído o estado da arte e enquadramento teórico do tema da pesquisa – o impacto da pandemia no funcionamento dos cursos profissionais - segue-se um estudo de cariz empírico, a ser vertido nas páginas que se seguem, referente ao estudo de caso de uma escola secundária agrupada com oferta de cursos profissionais na Área Metropolitana de Lisboa, uma das mais afetadas pela pandemia de Covid 19.

2.1 Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral da pesquisa é analisar de que forma a escola em apreço respondeu aos desafios do ensino à distância provocado pela pandemia e conseguiu cumprir o plano de estudos teórico e prático dos cursos profissionais, através das TIC.

Quanto aos objetivos específicos, enumeramos os seguintes:

- Identificar os principais constrangimentos sentidos pelos professores/formadores na passagem do presencial ao on-line;
- Identificar os recursos, práticas e metodologias utilizadas pelos professores/formadores durante o ensino à distância para realizar avaliações e concluir a FCT (Formação em Contexto de Trabalho) e a PAP (Prova de Aptidão Profissional);
- Identificar as principais medidas adotadas pelos professores/formadores para evitar a desistência/reprovação de alunos durante a pandemia;
- Identificar mudanças decorrentes da experiência da pandemia, intensificadoras do sucesso escolar ao abrigo do novo paradigma escolar, que privilegia um ensino cada vez mais flexível e inclusivo, de âmbito tanto presencial como virtual.

A resposta a estas questões vai permitir prosseguir com uma discussão crítica, por um lado, e uma comparação com o estado da arte, por outro, pretendendo-se no fim aferir conclusões válidas e passíveis de contribuir, tão somente, para um maior do conhecimento do tema, a partir do estudo de uma realidade concreta, num contexto e momentos específicos.

A ideia inicial era fazer um estudo comparado, tendo contudo uma das escolas contactadas, apesar da concordância inicial, não facultado no prazo os contactos dos docentes. A pesquisa centra-se, assim, num estudo de caso de uma escola secundária agrupada com oferta de cursos profissionais, localizada na Área Metropolitana de Lisboa. O primeiro encontro com a direção aconteceu, presencialmente, em Maio de 2024, tendo sido desde logo dada luz verde para avançar com o estudo. Contudo, por se tratar do último ano da diretora à frente da instituição e ter sido solicitada reserva acerca da identificação da escola, acordou-se manter o seu anonimato.

2.2 Método de Análise

A natureza do problema de pesquisa vai influenciar a escolha do método de análise (Cresswell, 2009), e tendo em conta o objetivo do estudo, optou-se por um método qualitativo de análise.

Estratégia adequada para estudar factos contemporâneos (Yin, 2002), o estudo de caso é uma estratégia de investigação “que tem vindo a incrementar-se e a ganhar reputação” (Meirinhos e Osório, 2010, p 49), enquadrando-se numa vertente de análise qualitativa, mais interpretativa, “com ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (Denzin e Lincoln, 1994, p 4).

Para prosseguir esta lógica de construção do conhecimento, recorreu-se à realização de entrevistas semiestruturadas junto de professores/formadores das componentes sociocultural, científica e tecnológica dos cursos ministrados na escola em apreço. A entrevista é, neste âmbito um instrumento privilegiado de recolha de informação, que visa proporcionar, com elevado grau de autenticidade e profundidade (Quivy e Campenhoudt, 1992), a perceção de fontes válidas, para assim aumentar a compreensão do problema no seu contexto, num momento histórico determinado. As questões de partida são, assim, formuladas com a intenção de estudar fenómenos complexos em contexto real e os dados recolhidos caracterizam-se por serem “ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan e Bilken, 1994, p.16), oferecendo uma perspetiva pragmática dos participantes, centrada no problema (Cresswell, 2009), já que o objetivo primordial do investigador é obter uma compreensão ampla e holística do fenómeno, sem intenção de exercer algum tipo de controlo (Fortin, 2009).

O guião de entrevista construído contemplou - além de questões socio demográficas com vista a conhecer a idade, sexo, habilitação académica, experiência profissional e disciplina lecionada – três grupos de questões-chave relacionadas com os seguintes temas:

- adaptação da escola aos desafios da pandemia;
- práticas e recursos TIC no ensino à distância;
- mudanças decorrentes do recurso às TIC na pandemia (no ensino de hoje).

Após a realização das entrevistas, foi necessário proceder à respetiva análise de conteúdo, mais propriamente ao “tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 1977, pp 95), tornando os resultados “significativos («falantes») e válidos”, neste caso através da codificação pela classificação e agregação em unidades de registo (Bardin, 1977, pp 101-104), identificando-se categorias, temas e dimensões agregadas segundo o método Gioia (Gioia et al, 2012).

2.3 Caracterização da Amostra

A escola em foco foi formalmente constituída na década de 80 e acolhe um mosaico heterogéno de jovens, nacionais e estrangeiros, incluindo alunos da classe média, vindos da cidade, mas também estudantes provenientes de bairros circundantes. Conforme consta do projeto educativo, foi das primeiras na zona a apostar na introdução dos CP no ensino público, contando hoje com uma oferta que inclui, entre outros, os cursos Técnico/a de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Instalações Elétricas, e Restauração – os quais atraem quase tantos estudantes como os cursos científico-humaísticos.

O agrupamento conta com um corpo docente com mais de 200 professores e não docente com mais de 70 funcionários, tendo a colaboração da equipa da secretaria da escola sido fundamental para o desenrolar atempado do estudo, dado que era imprescindível identificar e contactar, com a maior brevidade, os nomes passíveis de integrar a amostra, propositadamente selecionada e por conveniência, restringida a docentes a lecionar nos cursos profissionais da instituição desde pelo menos a pandemia.

Do universo apurado, no início de Junho foi possível chegar à fala com 18 professores, dos quais 14 mostraram disponibilidade para participar no estudo e sete agendaram efetivamente as entrevistas, todas elas via zoom e gravadas mediante autorização. O facto das entrevistas terem decorrido no final do ano letivo 2023-2024 (Junho e Julho), numa altura crítica em que os professores têm muito pouco tempo disponível, não permitiu o desenrolar de conversas extensas, mas apesar deste constrangimento foi possível recolher a informação pretendida, sem divagações ou desvios do objetivo, com os entrevistados a optarem por respostas diretas, facilitadoras da sistematização e tratamento dos dados (Reis, 2010).

Universo da Amostra:

Docente	Sexo	Idade	Anos Experiência	Habilitação	Disciplina
P1	M	49	20	Mestrado	TIC e Programação
P2	M	44	15	Mestrado	Português
P3	M	49	09	Licenciatura	TIC e Informática
P4	F	45	14	Mestrado	AI e Geografia/História
P5	F	46	22	Licenciatura	Matemática
P6	F	47	14	Licenciatura	Física/Química
P7	F	49	18	Licenciatura	Matemática

2.4 Discussão dos Resultados

Nos meses de Julho e Agosto, procedeu-se ao tratamento e análise dos dados recolhidos nas entrevistas semi estruturadas realizadas via zoom, com uma duração média de 20 minutos. Foi explicado o objetivo do estudo e garantido o anonimato da instituição e dos intervenientes. Os testemunhos foram depois transcritos para um documento word, através do recurso ao Google Docs, uma ferramenta que agiliza a conversão de áudio em texto.

Seguiu-se a análise de conteúdo interpretativa, manual e sem recurso a softwares de análise, visando apurar as perceções dos docentes sobre o objeto de investigação, suas impressões, interpretações e experiências (Quivy e Campenhout, 1992), tendo-se essencialmente verificado respostas e comparado afirmações (Albarello et al, 1005).

A análise qualitativa “é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”, sendo por isso a compreensão do contexto e do sentido “capital” (Bardin, 1977, p 115).

A codificação inicial (Creswell, 2014), permitiu agregar os dados por categorias, formando conceitos de primeira ordem (Strauss & Corbin, 1998), que depois de relacionados foram organizados em temas centrais (de segunda ordem), por fim agrupados em dimensões agregadas, segundo o método Gioia (Gioia et al, 2012). A primeira parte do processo (identificação de conceitos, temas) realizou-se em três etapas, segundo a estrutura da entrevista.

No que concerne ao TEMA 1 - adaptação da escola e professores aos desafios da pandemia, foram identificados os seguintes conceitos (ANEXO B):

Sobre dificuldades:

- Sentido urgente de mudança para estratégia de ensino puramente digital:

“motivar os alunos para uma estratégia de ensino puramente digital foi o mais desafiante” (P4); “a dinâmica da aula foi o meu maior desafio. O tempo de aula parecia insuficiente e foi preciso alterar drasticamente a metodologia de trabalho” (P7)

- Confiança nas competências mínimas para lecionar à distância:

“apesar de ter competências para lecionar à distância, não senti dificuldades no ensino da teoria mas sim na parte prática, em virtude da minha área ter uma componente técnica mais prática” (P3)

- Decidir como monitorizar o progresso dos alunos à distância:

“a principal dificuldade foi conseguir monitorizar o progresso dos alunos” (P1); “as maiores dificuldades que senti foi no lecionamento/cumprimento do programa e na avaliação dos

alunos” (P5); Importa ainda referir a dificuldade extrema que foi avaliar nestas circunstâncias e foi preciso diversificar os instrumentos de avaliação”. (P7)

- Dinâmica de aula, organizar atividades motivadoras e manter o foco dos alunos:

“o mais difícil no imediato foi organizar atividades motivadoras para os alunos” (P2)

- Despender mais horas na organização do tempo de aula, na escolha dos recursos e instrumentos didáticos para cumprir o programa;

“passei muitas horas a preparar aulas on line e a criar materiais didáticos para que o trabalho autónomo dos alunos promovesse uma aprendizagem efetiva. (P7)

- Instabilidade na concentração dos alunos, em casa com a família.

“o mais difícil foi manter a atenção e o foco dos alunos” (P6); “manter os alunos focados foi outro grande desafio, nem todos conseguiam ser autónomos e havia dificuldade em acompanhar o ritmo, até pelo facto da família estar toda em casa e ser mais difícil manter a concentração” (P7)

Sobre recursos e conhecimentos à partida:

- Garantia de capacidade para dar aulas on line:

“já tinha equipamento e competências para dar aulas on-line” (P1); “as minhas competências digitais eram suficientes para dar aulas à distância.” (P2); “tinha competências digitais básicas que com a experimentação foram desenvolvidas e adaptadas de acordo com as necessidades dos alunos e professora” (P5)

- Existência de equipamentos e meios próprios dos docentes para o ensino à distância:

“a escola não teve de providenciar computadores para os professores pois todos já dispunhamos de equipamento em casa e os alunos que precisaram receberam computadores recondicionados” (P5) “tinha competências digitais suficientes para dar aulas via zoom” (P6);

- Parcerias entre escola e empresas para ceder computadores recondicionados aos alunos carenciados; Garantia de acesso à net para todos participarem nas aulas à distância:

“a maior parte dos estudantes já tinha computador com acesso à net. Graças a uma parceria foi possível condicionar computadores usados e entregá-los aos alunos necessitados” (P1); “a escola disponibilizou computadores aos alunos que precisavam e todos continuaram a frequentar as aulas” (P2); “todos os meus alunos tinham computador e acesso à net para assistir às aulas, apenas um ou outro recebeu equipamento cedido pela escola” (P6);

- Necessidade de investimento pessoal em formação digital a pensar no futuro:

“a utilização do digital já era prática comum nas minhas aulas, tenho investido nesta via por motivos profissionais e a pensar no futuro” (P4); “tinha competências mínimas para lecionar

à distância mas ainda assim, já a 100% no presencial, procurei ter formação que me promovesse o desenvolvimento de competências digitais” (P7)

Sobre o rendimento escolar:

- Noção de obtenção de sucesso escolar através de adequação curricular; Necessidade de descartar conteúdos para assegurar aprendizagens essenciais:

“não se registaram mais desistências na pandemia. Foi possível manter o sucesso escolar, mas com adequação curricular. Tive de descartar conteúdos para assegurar as aprendizagens essenciais de cada módulo” (P1);

- Ensino à distância sem impacto no número de alunos desistentes e na taxa de retenção:
“não houve mais desistências na pandemia nem aumento do insucesso escolar” (P2); “nas minhas turmas o insucesso e abandono escolar não aumentaram na pandemia” (P3); “não houve mais desistências que o normal, e dadas as circunstâncias, o sucesso escolar foi positivo”(P4); “nem no ano da pandemia nem no ano letivo seguinte houve na escola aumento de desistências ou retenções” (P5); “a pandemia não teve qualquer impacto no número de desistências ou de insucesso escolar nas minhas turmas”. (P6)

- Circunstâncias promotoras de maior autonomia no estudo e aumento da dificuldade em acompanhar conteúdos:

“não houve mais desistências nem insucesso escolar mas a aprendizagem não foi a mesma dos anos anteriores e houve mais dificuldade em acompanhar os conteúdos sem a proximidade da sala de aula. Á medida que crescemos ficamos mais autónomos mas nenhum aluno estava preparado para as condições inesperadas em que se viu obrigado a trabalhar e a ser avaliado” (P7).

Os conceitos supra identificados resultaram nos seguintes nove temas de segunda ordem:

- Transformação inesperada da tradicional sala de aula presencial
- Redefinição das dificuldades e desafios percecionados
- Aumento do esforço pessoal, imperativo de inovar e fazer diferente
- Identificação do know how e das condições técnicas sentidas à partida
- Escola como mediadora para dar acesso à sala de aula virtual ao mais carenciados.
- Apetência dos docentes pelo desenvolvimento de competências digitais
- Mudança de paradigma na aprendizagem e na avaliação
- Objetivos e metas escolares atingidos com sucesso
- Aumento da necessidade de foco e de proatividade dos alunos

No que concerne ao TEMA 2 - práticas e recursos TIC no ensino dos CP à distância, foram identificados os seguintes conceitos (Anexo C):

Sobre escolhas TIC

- Escolha de Sistemas de Gestão e Aprendizagem; Diversificação de opções de plataformas on line: *“usamos o moodle e os professores que nunca tinham usado tiveram mais dificuldades. Utilizei também plataformas on line como o replit e o w3school, que permitem aos alunos aprender programação de forma mais autónoma. Para as sessões síncronas a escola recorreu ao zoom”* (P1); *“usei Moodle (mas não frequentemente, mais para fazer avaliação dos alunos à distância) e também alguns recursos digitais, como canva, drive, Kahoot, além do zoom para as aulas síncronas* (P2); *“usei sobretudo o Moodle e o zoom”* (P3); *“tentei diversificar e usei o Moodle e o zoom, mas também o whatsapp, puzzle.org, edpuzzle, flipgrid, canva, drive (google)* (P4); *“as plataformas que mais utilizei foram o Moodle e o zoom e como recursos digitais a escola virtual e leya digital.* (P5); *“sobretudo o teams, classroom, zoom e moodle, entre outras.”* (P6); *“no Moodle, foram colocados tutoriais para o recurso da plataforma de videoconferência zoom. Para facilitar a entrada dos alunos, a entrada no zoom era feita a partir de um link colocado no horário dos alunos no moodle. Isso permitiu também controlar a assiduidade”* (P7).

- Mudanças na forma de avaliar em regime de ensino à distância:

“a avaliação foi feita através de testes no moodle e resolução de exercícios no replit” (P1); *“avalei os alunos através do moodle”* (P2); *“avalei os alunos em vários momentos, com base em ferramentas como o Kahoot, canva, wix, google, docs, sheets, slides, forms, padlets”* (P3); *“avalei através do Moodle e Drive (Google)* (P4); *“a avaliação foi assente no número de tarefas propostas e realizadas e houve momentos de avaliação através do zoom. Estes momentos aconteciam por turnos, os alunos tinham que ter a câmara ligada e posicionada de forma a que conseguisse ter uma visão global do que estavam a fazer. As perguntas eram projetadas, uma de cada vez, e havia um tempo limitado para responderem e enviar depois foto pelo whatsapp* (P5); *“Usei sobretudo o zoom, google forms e moodle)* (P6).

- Dificuldades no balanço da aprendizagem individual; Diversificação de momentos da avaliação

“a adaptação da avaliação também foi um constrangimento no ambiente on-line, uma vez que foi difícil ser justa e precisa do desempenho dos alunos” (P4); *Baseei a avaliação em testes e quizzes no moodle, além e trabalhos autónomos feitos em word ou google docs e fichas de trabalho formativas”* (P7).

Sobre constrangimentos extrínsecos:

- Incumprimento frequente dos alunos nas aulas assíncronas de trabalho autónomo

“nas aulas assíncronas, onde se privilegiava o trabalho autónomo, nem sempre os alunos cumpriam pelo que não foi possível cumprir todo o programa e garantir uma aprendizagem efetiva” (P1);

- Impossibilidade de cumprir todo o programa e garantir aprendizagem efetiva

“a exposição do programa, as dificuldades inerentes, desde o tempo necessário para a apresentação dos conteúdos e a consolidação dos mesmos por parte dos alunos” (P5); Não há dúvida que a proximidade entre os alunos e o professor é essencial para o sucesso da aprendizagem nos jovens” (P7)

- Falta de motivação dos alunos e de condições para estudarem e trabalharem em casa

“a falta de motivação dos alunos” (P2); “redução da carga horária com aulas assíncronas nas quais alguns alunos não cumpriam o solicitado. Falta de recursos, falta de apoio, preguiça) (P3); “gestão do tempo e concentração dos alunos” (P6).

- Falhas na ligação à net, quebra da atenção do alunos e dificuldade em consolidarem conteúdos

“alguns alunos não tinham ligação à net em casa de qualidade e isto dificultou a participação equitativa nas aulas à distância e nas tarefas a realizar. Por vezes, o espaço em casa também não era o mais adequado para estudar/trabalhar pois nem todos os alunos tinham a privacidade necessária para o desenvolvimento de tarefas. Outra dificuldade/desafio foi motivar os alunos para as aulas on line) (P4); Alguns também tinham dificuldade em assistir às aulas zoom por causa de falhas na net e a necessidade de às vezes terem de partilhar o computador com irmãos” (P5);

Sobre a componente tecnológica (quando aplicável):

- PCT realizada em casa em regime de prática simulada:

“como coordendor de um CP de informática, substituí a FCT por projetos de prática simulada. A ANPRI (Associação Nacional de Professores de Informática) disponibilizou uma Plataforma onde os alunos realizaram essa prática simulada” (P1)

- PAP desenvolvida por intermédio de projetos realizados em casa:

“nas PAP os alunos desenvolveram os seus projetos em casa. Como eram alunos de informática, não tiveram problemas de maior. Noutras áreas já não terá sido tanto assim... Os projetos incidiram na área de programação de jogos e no desenvolvimento de páinas web. Os alunos conseguiram trabalhar em grupo, usando ferramentas como o github e o discord” (P1); “as soluções encontradas passaram pela utilização da Drive e do Zoom para trabalho colaborativo entre os alunos e os professores envolvidos no processo. A plataforma de

construção/submissão dos relatórios foi o Moodle. Os trabalhos desenvolvidos assumiram assim uma forma de projeto teórico com aplicação prática digital, tendo a sua defesa/apresentação sido realizada on line, via zoom, exatamente nos mesmos moldes da atividade presencial” (P4)

Os conceitos supra identificados resultaram nos seguintes cinco temas de segunda ordem:

- Mudança para os recursos digitais
- Nova metodologia de avaliação no on-line
- Constrangimentos nas aulas assíncronas
- Gestão de tempo de ensino/dificuldades no ensino à distância
- Componente tecnológica cumprida em casa

No que concerne ao TEMA 3 - Mudanças na atualidade decorrentes do recurso às TIC na pandemia foram identificados os seguintes conceitos (ANEXO D):

Sobre os docentes:

- Regresso às aulas em regime 100% presencial dispensa sessões em videoconferência *“quando as aulas voltaram a ser exclusivamente presenciais, deixámos de fazer sessões em videoconferência. As restantes ferramentas já usava e vou continuar a usar” (P1);*
- Ferramentas já úteis antes da pandemia continuaram a ser usadas *“no regresso ao presencial, continuei a usar algumas ferramentas que já usava antes” (P2); “além de continuar a utilizar algumas ferramentas que já dominava, passei a integrar novas soluções digitais no regresso ao presencial e a valorizar o moodle” (P3); “uma vez que já usava o digital nas aulas presenciais, pouco se alterou na minha prática docente” (P4);*
- Escolha de integrar novas soluções digitais e maior importância dada ao Moodle *“talvez tenha passado a dar mais importância ao moodle” (P2); “passei a incluir no presencial muitos dos recursos digitais que utilizei aquando da pandemia” (P5); “depois do fim do ensino à distância passei a integrar ainda mais soluções digitais nas aulas, tanto ao nível da preparação como apresentação de alguns conteúdos” (P6); “a pandemia acelerou um processo que já estava em curso sobre novas formas de ampliar e tornar mais interessante o acesso ao conhecimento. Desde então procurei diversificar ainda mais os recursos a utilizar nas aulas e a disponibilizar aos alunos, com vista a um ensino mais dinâmico e acessível” (P7).*

Sobre os formandos:

- Falta de hábitos e métodos de estudo *“não senti nos alunos de agora efeitos negativos da aprendizagem na pandemia” (P1, programação); “os alunos revelam hoje falta de conhecimentos e métodos de estudo que*

acredito serem consequência da pandemia” (P2); “em alguns módulos há casos em que sinto pouca preparação dos alunos, provavelmente derivado da pandemia”(P3);

- Ausência de consolidação de conteúdos;

“ainda hoje sinto que há lacunas, nomeadamente ao nível da falta de pré-requisitos dos alunos. Há falhas nos conhecimentos e também falta de hábitos e métodos de estudo” (P4); “o confinamento teve como efeito mais visível a ausência de consolidação e aplicação dos conteúdos lecionados na pandemia, refletindo-se na dificuldade de apreensão de novos conceitos nos vários domínios da matemática e nos vários anos de escolaridade” (P5)

- Dificuldade na apreensão de novos conceitos

“a pandemia deixou marcas ainda hoje notórias, sobretudo ao nível de conhecimentos que já deviam de estar bem consolidados” (P6); “a pandemia expôs desigualdades sociais e fragilidades estruturantes do nosso sistema de ensino, de modo que a qualidade do ensino e da aprendizagem ficou comprometida, como é natural, e ainda se nota em vários domínios” (P7)

Sobre o futuro do ensino e a formação de docentes em TIC:

- Domínio de docentes nas áreas TIC imprescindível em todas as situações

“a formação continua é essencial para nos mantermos atualizados, sobretudo quando trabalhamos no meio, mas agora é imprescindível em todas as situações” (P1); “com toda a certeza, é imprescindível apostar na formação continua de todos os professores nas áreas TIC, o futuro do ensino passa por aí” (P3); considero a formação contínua de professores e formadores para as áreas TIC uma aposta fundamental para o ensino a curto prazo, independentemente do contexto em que estamos inseridos” (P5)

- Necessidade de investimento em recursos digitais

“a formação continua de professores nas áreas TIC é fundamental, mas não menos importante são os recursos de que dispomos. Se não houver recursos, a formação só por si terá impacto relativo” (P2);

- Professores devem acompanhar interesses e competências dos jovens, Contruir processo de ensino-aprendizagem mais ativo e significativo:

“nos dias de hoje, face aos interesses e competências dos jovens, é essencial que os professores dominem as TIC e as utilizem para construir um processo de ensino-aprendizagem mais ativo e significativo. As ferramentas digitais permitem adaptar os métodos e conteúdos às necessidades individuais dos alunos, logo são mais inclusivas, bem como poderão ser mais motivadoras para a generalidade dos alunos” (P4).

- Adatação de métodos e conteúdos às necessidades individuais

“concordo plenamente com a necessidade de se apostar na Formação nas áreas TIC. A Formação para a capacitação digital implementada para docentes é um primeiro passo nesse sentido. Urge a necessidade de todos os docentes recorrerem à tecnologia para tornar a aprendizagem mais eficaz, apelativa e inclusiva” (P7).

- Ferramentas digitais mais inclusivas e motivadores

“as ferramentas digitais permitem adaptar os métodos e conteúdos às necessidades individuais dos alunos, logo são mais inclusivas, bem como poderão ser mais motivadoras para a generalidade dos alunos” (P4);

- Importância de estar atento à Inteligência Artificial

“a formação continua do corpo docente nas TIC é bastante essencial. Temos de estar sempre a aprender e a adaptar-nos, com os avanços tecnológicos é necessário estar bem informada e atenta, sobretudo no que respeita à Inteligência Artificial” (P6);

Perceção sobre os CP

- Os CP como primeira escolha e uma mais valia para o futuro

“os cursos profissionais já são a primeira escolha de muitos alunos do CP de informática e acredito que o sejam cada vez mais, em muitas áreas. Quando encontro antigos alunos, todos confirmam que foi a decisão certa” (P1); “os cursos profissionais são uma mais valia no ensino e o garante de um futuro para muitos jovens que de outro modo provavelmente não iam continuar na escola” (P2).

- Deviam ser considerados por todos os jovens a iniciar o secundário

“os cursos profissionais merecem crescer como oferta do secundário e cada vez mais deviam ser considerados como uma boa opção por todos os jovens que vão matricular-se no ensino secundário (P3);

- Oferta ampla de ensino mais prático, completo, interessante, e motivante

“até mesmo os que querem prosseguir estudos. A oferta é ampla e o ensino muito mais prático, completo e interessante” (P3);

- Os alunos já podem prosseguir estudos de forma natural

“felizmente já podem prosseguir estudos de forma “natural”, coisa que há uns anos atrás lhes estava quase vedado por conta dos exames de acesso ao ensino superior (P7).

- Trabalha competências transversais alinhadas com o PA.

“os cursos profissionais são importantíssimos. Além de prepararem os alunos para o mundo do trabalho, não os impedem de prosseguir estudos e especializações. Mais, estes cursos oferecem uma educação prática e relevante, que trabalha as competências transversais, alinhando-se assim com o PA” (P4). “os CP devem ser uma oferta formativa disponível para todos os alunos.

É importante e fundamental para a nossa sociedade pois prepara os nossos alunos para o mercado de trabalho, ajudando-os a tornarem-se cidadãos ativos e conscientes” (P7).

- Não devem ser associados ao facilitismo, são tão ou mais exigentes que o ensino regular *“a oferta formativa de cursos profissionais devia existir em todas as escolas secundárias. Na minha visão, os CP não devem ser associados ao facilitismo e à ideia pré-concebida de que todos os alunos que enveredam por esta via têm dupla certificação sem evidenciarem e desenvolverem o devido empenho, trabalho, esforço e sentido de responsabilidade ao longo do respetivo curso” (P5); “os cursos profissionais já provaram a sua relevância no ensino em Portugal e não só. No mundo atual são necessários cada vez mais técnicos especializados em diferentes áreas. Na minha opinião, deve haver um maior equilíbrio e uma oferta equitativa entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais, até porque sabemos que o abandono escolar é uma evidência, assim como o desajuste dos currículos relativamente ao interesse dos alunos no mundo atual. Os CP permitem, sobretudo aos alunos que gostam mais de trabalhos práticos, enveredar por um caminho mais motivante e mais entusiasmante” (P6). Apesar de serem tão ou mais exigentes que o regular, não é essa a ideia que predomina” (P7).*

Os conceitos supra identificados resultaram nos seguintes oito temas de segunda ordem:

- Novo papel do digital no ensino presencial
- Lacunas na aprendizagem derivadas da pandemia
- Aposta na formação continua e melhoria dos recursos TIC
- Futuro do ensino também é digital
- Os CP como opção de secundário para todos
- Mais valias dos CP para os alunos
- Imagem negativa dos CP injusta
- Impacto na taxa de conclusão do secundário

Conhecidos e reagrupados todos os temas de segunda ordem, torna-se possível completar a matriz de categorização com quatro grandes dimensões agregadas, apuradas segundo o método de Gioia (2012) (ANEXO E), conforme infra:

1) Resposta dos professores à mudança de contexto

- Transformação inesperada da sala de aula tradicional
- Redefinição das dificuldades e desafios percecionados
- Aumento do esforço pessoal, imperativo de inovar e fazer diferente
- Escola como mediadora para dar acesso à sala de aula virtual ao mais carenciados.
- Identificação do know how e das condições técnicas sentidas à partida

2) Adaptação ao novo paradigma do e-learning e do b-learning

- Apetência dos docentes pelo desenvolvimento de competências digitais
- Mudança para os recursos digitais
- Gestão de tempo de ensino/dificuldades no ensino à distância
- Componente tecnológica cumprida em casa
- Novo papel do digital no ensino presencial
- Aposta na formação continua e melhoria dos recursos TIC
- Futuro do ensino também é digital

3) Ambiguidade da avaliação e sucesso escolar

- Mudança de paradigma na aprendizagem e na avaliação
- Nova metodologia de avaliação no on-line
- Aumento da necessidade de foco e de proatividade dos alunos
- Constrangimentos nas aulas assíncronas
- Lacunas na aprendizagem derivadas da pandemia
- Objetivos e metas escolares atingidos com sucesso

4) Valor Percebido dos Cursos Profissionais

- Os CP como opção de secundário para todos
- Mais valias dos CP para os alunos
- Imagem negativa dos CP injusta
- Impacto na taxa de conclusão do secundário

Em resumo, no que respeita à resposta dos professores à mudança de contexto, apesar de todos terem à partida recursos e aptidões básicas para lecionar on line, foi transversal: o sentido de urgência da passagem ao digital; a necessidade de alterar drasticamente a metodologia de trabalho para motivar, manter o foco e proporcionar uma aprendizagem efectiva; e a dificuldade de manter a dinâmica de aula e avaliar o progresso dos alunos, a trabalhar em condições nem sempre ideais.

Quanto à adaptação ao novo paradigma do e-learning do b-learning, a escolha recaiu no moodle como sistema de gestão e aprendizagem e no zoom para as aulas síncronas, tendo alguns professores sentido necessidade de diversificar as ferramentas disponíveis e utilizado outras plataformas (como o replit e o w3school, canva, drive, kahoot, whatsapp, puzzle.org, edpuzzle, flipgrid...), como forma de contrariar a falta de motivação e a dificuldade de concentração dos alunos, sobretudo quando se registavam falhas na rede ou havia necessidade de partilha de espaços e equipamentos. Os alunos de terceiro ano de informática da escola realizaram as PCT e as PAP à distância com relativa facilidade através de uma plataforma cedida pela ANPRI, sendo que terão

havido dificuldades acrescidas noutras áreas como a da restauração, dada a quantidade e qualidade dos simuladores existentes. No regresso ao presencial, o zoom deixou de ter tanta utilidade, mas continuaram a ser usados recursos já conhecidos e outros novos entretanto explorados, sobretudo o moodle, como forma de tornar o ensino mais apelativo, dinâmico e acessível. Todos os entrevistados concordam que é imprescindível apostar na formação continua de professores nas áreas TIC e investir em recursos e ferramentas para adaptar métodos e conteúdos às necessidades individuais de cada aluno, com a IA a surgir como avanço tecnológico de relevo para o futuro de um ensino mais inclusivo e motivador, que deve promover o pensamento crítico e a cidadania.

A ambiguidade da avaliação e sucesso escolar foi outra grande consequência percecionada com a passagem ao ensino à distância, com os inquiridos a afirmar que foi possível manter o sucesso escolar, sem variações nas taxas de desistentes ou retidos, tendo-se contudo procedido a uma adequação curricular, que na prática implicou um descartar de conteúdos menos relevantes para se assegurarem as aprendizagens consideradas essenciais de cada módulo. A aprendizagem não foi, portanto, idêntica à de anos anteriores, dada a dificuldade de se aprenderem certas matérias sem a proximidade da sala e do professor, mesmo quando se ganha maturidade crescente. A avaliação foi feita sobretudo através de testes no moodle, mas também de exercícios no replit, e outras ferramentas como Kahoot, canva, wix, google, docs, sheets, slides, forms, padlets, google forms ou testes via zoom e fichas formativas. Nas aulas assíncronas nem todos os alunos cumpriram com a autonomia desejada, o que dificultou o cumprimento do programa, a consolidação de hábitos de estudo e a apreensão de novos conteúdos apresentados, o que ainda hoje é notório em vários domínios, como a matemática e a física e química.

De destacar ainda, a unanimidade do valor percebido dos cursos profissionais, pelo seu incontestável papel inovador no ensino. Para os inquiridos, os CP são já uma primeira opção para muitos alunos e o garante do futuro de muitos jovens, que doutro modo provavelmente não iriam continuar na escola. Defendem assim que os CP merecem crescer como oferta no secundário pois contemplam uma formação mais prática, completa e relevante, de tal forma importante e bem sucedida que, concluem, devia estar disponível em todas as escolas secundárias do país.

Apesar da relevância e sucesso destes cursos, os docentes concordam que persiste na sociedade uma conceção errada sobre os CP, associada a um perfil de alunos com dificuldades e sem vontade de prosseguir estudos e a um certo facilitismo face ao ensino regular, ideia falsa que importa desconstruir de modo a dar crédito e mérito a uma via que devia ser considerada por todas as famílias e alunos que vão ingressar no secundário, mesmo os que têm boas notas e vontade de frequentar a universidade.

2.5 Limitações e Contributos

As dificuldades de um estudo desta natureza prendem-se desde logo com limitações de foro temporal, sendo importante aceitar, a dado momento, que apenas se pode fazer o melhor possível no tempo que se tem. Durante meses, o foco esteve assim na tese, e todas as leituras foram exclusivamente dedicadas ao tema, que continua a cativar cada vez mais investigadores.

Acresce que a realização da parte prática estava dependente, logo à partida, da colaboração dos professores mediante a respetiva disponibilidade para responder à entrevista, numa altura profissionalmente difícil e exigente por se tratar de fim de ano letivo, em que além das aulas há testes para corrigir, reuniões e notas para lançar, além da vigilância de exames e aproximação do merecido período de férias. Não é, por isso, surpreendente que a amostra deste estudo não seja representativa. Por via de uma análise indutiva, ao partir do particular para o geral, é de ressaltar que nunca se pretendeu que os dados viessem confirmar hipóteses pois nunca poderiam ser alvo de generalizações. Ainda assim, espera-se que este trabalho possa trazer novas pistas para outras intervenções, contribuir para um maior conhecimento do tema e servir de base para a realização de novos estudos mais alargados sobre o universo em questão. Seria interessante, por exemplo, estender o estudo de caso a uma amostra representativa, não só de docentes de todos os módulos e disciplinas, mas também de alunos, encarregados de educação e pessoal não docente.

Cada escola é um mundo em si que importa conhecer, numa perspetiva dinâmica, sobretudo quando ocorrem mudanças estruturais profundas e impactantes, como esta em que a tecnologia está no centro de novas abordagens que vão influenciar o futuro dos alunos e a potencial transformação na sua melhor versão de cidadãos do mundo. É primordial, por isso, continuar a estudar e a investir nos cursos profissionais, mais ainda nesta fase pós-pandémica. Nas palavras da presidente do CNE, Maria Emília Brederode Santos, “estamos a viver uma época de transição para uma nova era de características ainda inimagináveis” (CNE, 2021, p 14).

Por tudo isso, “o desenvolvimento do país e a transição para a sociedade digital tornam ainda mais importante o combate aos problemas registados na educação e, em geral, no sistema de qualificação dos portugueses.” (Capucha et al, 2021, p 103). Os cursos profissionais são, sem dúvida, a resposta chave a este imperativo, “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. O que implica um maior investimento naquilo que lhes falta: recursos (humanos e financeiros) e equipamentos.” (Capucha, 2020, p. 446).

Dar visibilidade ao tema na educação é um pequeno contributo que aqui fica.

Conclusões

Por natureza mais práticos e pragmáticos e permeáveis à mudança e à inovação, os cursos profissionais são um palco privilegiado para estudar o impacto da pandemia e a consequente aceleração da passagem ao ensino híbrido, tema que continua a atrair investigadores em todo o mundo e a conquistar crescente relevância na política educativa nacional e europeia.

A verdade é que ninguém estava minimamente preparado para a rápida passagem a um ensino remoto emergencial, que forçou a comunidade escolar a dar provas da sua capacidade de resiliência e comprometimento perante a missão de ensinar todos os alunos, proteger os mais vulneráveis e adaptar-se aos desafios do ensino à distância.

A resposta política tentou acompanhar as circunstâncias, o ME tomou as medidas possíveis para minimizar o impacto negativo da crise pandémica ao nível de fragilidades e desigualdades já conhecidas, e os professores envidaram todos os esforços para garantir a continuidade do processo de ensino aprendizagem - o que implicou desde logo uma mediação entre parceiros locais dispostos a intervir para assegurar que todos dispunham dos meios necessários para aceder à escola virtual.

A falta de literacia digital, de equipamentos e de acesso a rede de internet de qualidade, dificultaram sobremaneira o trabalho de docentes em todo o país. Numerosos estudos dedicados ao impacto psicológico da quarentena provocada pelo COVID 19 referem efeitos negativos decorrentes do stress e do medo da doença - frustração, aborrecimento, confusão, revolta e perda de vida social - muitas vezes acompanhados de dificuldades financeiras e crise da vida familiar (Brooks et al, 2020), o que causou constrangimentos e obrigou a repensar estratégias para evitar desistências ou retenções.

No ensino secundário, registaram-se dificuldades acrescidas ao nível dos cursos profissionais, por via de um modelo pedagógico modular cuja vertente mais prática foi adiada sempre que possível ou realizada à distância, com o estágio a decorrer em regime de prática simulada e a PAP a ter lugar perante um júri avaliador on line. Apesar dos constrangimentos adicionais, os alunos dos profissionais aceitaram relativamente bem a mudança, provavelmente por estarem mais orientados para competências atitudinais e vocacionados para assumirem o papel de principais responsáveis pela evolução das aprendizagens pessoais.

Concluimos, assim, que:

Os resultados da análise vão ao encontro da literatura, com todos os docentes a responderem de forma positiva à mudança de contexto para se adaptarem ao novo paradigma do e-learning e do b-learning, assegurando no imediato a continuidade do processo de ensino aprendizagem

junto de todos os alunos através das TIC, hoje mais presentes no presencial e com uso mais diversificado, de modo a tornar as aulas mais atrativas e cativantes. Foi necessário reagirem a desafios inesperados, garantir a presença dos alunos na nova sala virtual, adaptar currículos e aumentar o esforço pessoal para fazer diferente, à distância, e o balanço é louvável. Neste caso, há a confirmação de que não houve aumento das taxas de retenção e de abandono escolar na pandemia, apesar da avaliação ter sido mais ambígua e ainda hoje serem notórias lacunas na consolidação de algumas matérias, sobretudo em disciplinas de continuidade como português, matemática e físico-química. Apenas um docente (P1), refere não sentir hoje nas suas aulas quaisquer efeitos negativos da pandemia ao nível dos conhecimentos adquiridos e consolidados pelos estudantes, talvez por lecionar disciplinas para as quais os alunos têm elevada apetência e maior autonomia na aprendizagem (TIC, programação, sistemas operativos, arquitetura de computadores e redes).

As horas PCT foram realizadas em casa (prática simulada), o mesmo sucedendo com a PAP, dada a impossibilidade de comparência nos locais de estágio, o que resultou numa aprendizagem mais condicionada mas cumprida. A escola assumiu em plano o papel de mediadora com toda a comunidade escolar, de modo a que o ano letivo prosseguisse até ao fim, garantindo computadores e acesso à net a todos os alunos carenciados. Os professores já tinham meios e equipamenos próprios, bem como conhecimentos mínimos para começar a lecionar on line, e alguns procuraram aprender um pouco mais no processo, consoante as necessidades e interesse.

De salientar ainda a unanimidade da ideia de valor dos CP, como modelo de combate ao insucesso escolar e de preparação dos jovens para a vida (quer pretendam prosseguir estudos ou ingressar no mercado de trabalho), embora persista uma imagem negativa, associada ao perfil do aluno e a um certo facilitismo, que importa desconstruir. Esta via de ensino requer, sem dúvida, um maior investimento em formação e em recursos, sendo que há a opinião partilhada de que devia existir em todas as escolas secundárias, de modo que os alunos pudessem ponderar mais opções válidas, desde os que importa manter no sistema aos que têm aspirações de continuar a estudar no ensino superior.

Merece destaque esta questão da imagem dos CP, que se nos afigura particularmente relevante por duas razões. Desde logo, porque trata-se de um ponto fraco já identificado, e que passa não só pela necessidade de uma maior sensibilização junto dos serviços de orientação escolar e profissional, como de todos os funcionários docentes e não docentes, dos encarregados de educação e de toda a comunidade em geral, para desmistificar preconceitos e potenciar a oferta e resultados do secundário, numa altura em que está a ser feito um avultado investimento

em recursos, equipamentos e tecnologia. Por outro, porque é preciso dar mérito ao que de bom se tem e faz, incluindo aos professores, que se sentem também algo discriminados. No final das entrevistas - e sem que tal estivesse previsto no guião – todos acabaram por partilhar a ideia do que significa dar aulas aos CP, prevalecendo o sentimento de que há distinção face a outros docentes, como se fosse menos prestigiante ensinar nesta via de ensino. As palavras de uma professora de matemática ilustram bem esta perceção: “há muita distinção entre professores, de muitas formas, e também entre os dos CP e os outros. Não há como negar e dou dois exemplos. Considere um professor numa EP particular: tem contrato de trabalho de 35H como na escola pública e o tempo e serviço não é reconhecido da mesma forma. Um professor numa escola pública ausenta-se em visita de estudo. Se tiver aulas do regular justifica. Se tiver no horário aulas de um CP, deve compensar esse tempo, noutro dia e hora a combinar, pois a carga anual tem de ser ministrada na íntegra” (P7). Mais uma prova do rigor dos CP, que garantem o cumprimento de todas as horas letivas.

Conclui-se, portanto, que é urgente investir não só em recursos humanos, meios, formações, condições e equipamentos, mas também na melhoria da opinião pública sobre os cursos profissionais, de modo a que continuem a crescer e a expandir-se, como alternativa a uma via tradicional livresca, cada vez mais obsoleta no cenário em curso de passagem à digitalização e ao b-learning. Conforme consta do “European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning”, documento publicado pela Comissão Europeia em 2018:5 e citado no documento “O Digital na Educação” (CNE, 2022:3), “to bring innovation and technology to the classroom, educator need the right environment, infrastructure, devices and leadership support”. Sem dúvida que, independentemente das dificuldades e constrangimentos decorrentes da falta de conhecimentos, meios materiais, apoio ao estudo e ligação à net, houve “uma expansão do processo de digitalização da vida quotidiana nas perspetivas globais e portuguesa” (Ricarte, 2020, p53). Longe das transformações superficiais e sem impacto na cultura de escola ou prática de sala (Fullan, 2001), o que testemunhámos foi uma disrupção profunda no sistema educativo, cujo impacto transformativo permanece vivo, através do desenho de um novo modelo híbrido que pretende aliar as vantagens do presencial e do on line através de práticas pedagógicas adaptadas à nova modernidade tecnológica, a qual só poderá estabilizar quando houver total disponibilização das TIC, ampla sensibilização da comunidade educativa para as vantagens do seu uso e formação continua para os interessados no processo (Moursund 2002).

À medida que docentes e alunos dominam cada vez mais as novas competências e práticas digitais exigidas, a escola vai-se simultaneamente transformando e assumindo um papel crescente de prestadora de serviços, sem perder de vista a noção de que a construção de novos

projetos para educação, a escola e a vida, não pode resultar de uma medida universal, decorrendo sobretudo da concretização da visão de um ecossistema de alta performance do digital na educação, seguro, em permanente atualização e com interoperabilidade de qualidade. “Os esforços de construção de um mundo cada vez mais justo e sustentável devem ser concertados e a escola é apenas uma parte da equação, mas o trabalho que nela se desenvolve deve basear-se numa visão sistémica e simbiótica que a vê como um todo, com interdependência das partes.” (CNE, 2021b, p2).

A acumulação de capital humano está diretamente ligada a aspetos cruciais da existência moderna e a prosperidade em geral está correlacionada com a quantidade e qualidade da educação que cada um recebe ao longo da vida. No fundo, um processo que passa pelo investimento no crescimento dos CP, que ficou algo comprometido durante a pandemia e que, se numa primeira fase implicou uma monitorização do progresso e adaptação do currículo para que se cumprissem as aprendizagens mais essenciais, a longo termo vai requerer um amplo incremento no investimento em educação e em TIC, havendo já um orçamento de 71 biliões aprovados pela UE no âmbito do PRR, para ajudar os estados membros a envidar esforços nesta demanda, que é também “um exame às nossas democracias” (Cádima, 2021, pp 10).

Segundo o relatório anual da DGEEC – Portugal 2024, Educação em Números, em 2022/2023, no que concerne a recursos tecnológicos, o rácio de alunos por computador com ligação à net voltou a atingir o valor mais baixo de sempre no ensino público (1,1% de alunos por computador face a 1,2% em 2021/2022, 1,8% em 2020/2021 e a 4,7% em 2019/2020). Um bom indicador do avanço da digitalização e modernização do ensino, numa altura em que estão também aprovados 480.000.000,00 € para a instalação e modernização de 365 CTE no ensino público com CP e EP. É de investir tudo, sem desculpas, atrasos ou desperdícios.

Para concluir, parece pertinente partilhar o alerta de Capucha (2022), de que: “não se trata apenas de criar as salas de aula do futuro ou de montar laboratórios de informática, fornecer computadores a todos os estudantes e professores ou colocar quadros interativos em cada sala” (p 18). Recomenda, assim, que a formação de todos “os agentes no sistema educativo adote uma perspetiva compreensiva, articulada, sistémica e pluridisciplinar, que inclua a atualização científica e pedagógica, as competências digitais e o domínio das competências transversais da cidadania e do pensamento crítico”, bem como a “ultrapassagem da formação em cascata”, devendo-se antes optar “por ações de capacitação em contexto real de trabalho, na resolução prática dos problemas à medida que vão surgindo”. Para tal, “não será preciso esperar para formar toda a gente antes de implementar mudanças de fundo nas práticas” (p 20-21). O futuro constrói-se no presente, pelo pensamento concretizado na ação. Avancemos...

Referências Bibliográficas

- Albarelo, Luc et al. (1995), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva
- Alves, N & Canário, R. (2004). Escola e Exclusão Social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, vol XXXVIII (169), 981-1010
- Azevedo, Joaquim - O ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem da periferia para o centro das políticas educativas. In RODRIGUES, Maria de Lurdes (org) - 40 anos de políticas de educação em Portugal. Coimbra: Almedina:. 2014. ISBN 978-972-40-5649-4, p. 411-468.
- Azevedo, Joaquim (2019). Políticas Públicas: Uma arte de promover o bem comum. O caso das escolas profissionais e do ensino profissional. In. CNE (Org.). Estado da Educação 2018 (pp 316-325).
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa edições, 70, 225.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Brooks SK, Webster RK, Smith LE, Woodland L, Wessely S, Greenberg N, Rubin GJ. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*. 2020 Mar 14;395(10227):912-920. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8. Epub 2020 Feb 26. PMID: 32112714; PMCID: PMC7158942.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Bethäuser BA, Bach-Mortensen AM, Engzell P. A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nat Hum Behav*. 2023 Mar;7(3):375-385. doi: 10.1038/s41562-022-01506-4. Epub 2023 Jan 30. PMID: 36717609.
- Belém, Barbosa (2023). Como valorizar o ensino secundário profissional? Dilemas, Desafios, Oportunidades. Porto, Fundação Belmiro de Azevedo.
- Benavente, Ana (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa.
- Berkovich & Eyal, 2019. Transformational Leadership, Transactional Leadership and Moral Reasoning. Leadership and Policy in Schools.
- Bordalba, M.M.; Bochaca, J.G. (2019). Digital Media for Family School Communication? Parent`sand Teacher`s Beliefs. In *Computer&Education*. April 2019, 132:44-62

- Cádima, F. R. (2021). COVID-19 em Portugal: do “negacionismo” e da negligência ao estado de emergência. In F. R. Cádima, & I. Ferreira (Eds.), *Perspectivas multidisciplinares da comunicação em contexto de pandemia* (Vol. I) (Vol. 1, pp. 6-29). ICNOVA – Instituto de Comunicação da Nova. <https://doi.org/10.34619/tt2y-r684>
- Capucha, Luís (2020). Educação profissional, Educação para o Futuro. In *Estado da Educação 2019*. CNE. ISBN: 978-989-8841-32-2
- Capucha, Luís; Nunes, Nuno; Calado, Alexandre (2020). Artificial Intelligence as a Resilient Tool for Fighting Inequalities in the Covid -19 Crisis. *European Journal of Engineering and Formal Sciences*, Vol 4-Issue 2, May-August 2020
- 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, L. M. (2016). Políticas educativas e governação das escolas. In J. Machado, & J. M. Alves (Orgs.), *Professores e escola: Conhecimento, formação e ação*, (pp. 8-30). Porto: Universidade Católica Editora.
- Castells, Manuel (editor) (2004). *The Network Society: a Cross-Cultural Perspective. Informationalism, Networks, and the Network Society: a Theoretical Blueprint*. Northampton, MA: Edward Elgar, 2004.
- CNE (2020). *O Estado da Educação 2019*. ISBN: 978-989-8841-32-2
- CNE (2021). *O Estado da Educação 2020*. CNE. ISBN: 978-989-8841-39-1
- CNE (2022). *O Estado da Educação 2021*. CNE ISBN: 978-989-8841-41-4
- CNE (2023). *O Estado da Educação 2022*. CNE. ISSN Digital: 2976-0267
- CNE (2021). *Estudos Educação em tempo de pandemia. Problemas, desafios e respostas das escolas*. ISBN: 978-989-8841-37-7
- CNE (2021a). *Estudo. Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. ISBN: 978-989-8841-38-4
- CNE (2021b). *A Escola no pós-pandemia: desafios e estratégias*. [ReflexaoCNE FINAL 2021_06_11.pdf \(cnedu.pt\)](#)

- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage Production. ISBN: 978-1-4129-6556-9.
- Dagdeviren, H., Capucha, L., Calado, A., Donoghue, M. & Estêvão, P. (2020). *Structural foundations of social resilience*. *Social Policy and Society*. N/A
- Delicado, A., Ferrão, J. (Eds.) (2021). *Portugal Social em Mudança. Impactos Sociais da Pandemia COVID-19*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Delors et al, (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. MEC. Edições Asa.
- DGEEC (2024). *Estatísticas da Educação 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/estatisticas/globais/65520ab1455255473193d29b>
- DGEEC (2024b). *Educação em números – Portugal 2024*. ISBN: 978-972-614-835-7
- Duarte, Alexandra (2012). *A introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas: perfil socioeducativo dos alunos*. CIES e-Working Paper N.º143/2012 (ISSN 1647-0893).
- Fernandes, M. A. F., Machado, E. A. ., Alves, M. P., & Aguiar Vieira, D. (2021). *Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal*. *Revista Portuguesa De Educação*, 34(1). <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>
- Fernandes, Preciosa; Leite, Carlinda (Coord) (2022). *A utilização de plataformas e tecnologias digitais em escolas/agrupamentos de escolas: contributos para reflexão*. CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). ISBN 978-989-8471-45-1.
- Fernandéz, Florentino Sanz (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Atuais de Educação de Pessoas Adultas*. *Cadernos Sísifo 2*, EDUCA.
- Fortin, Marie-Fabienne (2009), *O processo de investigação: da concepção à realização*, Loures, Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement. The implementation Perspective*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3ª ed). New York. Teachers College Press.

- Gioia D.A., Corley K.G., Hamilton A.L. (2012). Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1) 15-31. <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>
- Gonçalves, Bruno (2022). O uso das tecnologias digitais pelos professores no pós-pandemia: um estudo de caso numa escola profissional. *Instituto Politécnico de Bragança, Eduser*, vol 14, nº 2 (2022).
- Hallinger, P & Heck, R (2010). Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning. *School Leadership and Management*, vol 30, nº 2, Abril, 95-110.
- IAVE (2021). Ensaio O ensino híbrido como modelo de aprendizagem ativa: uma oportunidade de inovação das práticas pedagógicas (https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/08/1_ensaio.pdf)
- Lourenço, Vanda (coord) (2018). ICILS - Literacia em Tecnologias da informação e da comunicação. Relatório Nacional, Direção Geral da Educação.
- Leithwood et al (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego out of System. *Leadership and Policy in Schools*, 6:1, 37-67.
- Madeira, M. H. (2006), “Ensino profissional de jovens: um percurso escolar diferente para a (re)construção de projetos de vida”, *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp. 121-141.
- Magalhães, P., Gouveia, R., Costa-Lopes, R., Silva, P. A. e (2020). O Impacto Social da Pandemia. Estudo ICS/ISCTE Covid-19. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42911>
- Martinho, António (2006). A criação do Ensino Industrial em Portugal. *MÁTHESIS* 15 2006 53-81.
- Martins, Ernesto; Martins, Susana (2016). A Visão do Ensino Técnico-Profissional Português: Evolução Histórica das Medidas e Rupturas. *Boletim Técnico do Senac*. ISSN 0102-549X. Vol. 42, nº 2 (maio/agosto), p. 6-31.
- Martins, Susana C.; Sebastião, J., Abrantes, P. e Rodrigues, M.L. “Desigualdades e políticas educativas: Portugal no contexto europeu” in Carmo, Renato M; Sebastião, J; Azevedo, J.; Martins, S.C. e Costa, A.F. (org.) (2018) *Desigualdades Sociais. Portugal e a Europa*, Mundos Sociais, Lisboa.
- Means, Barbara; Neisler, Julie (2021). Teaching and Learning in the Time of COVID: The Student Perspective. *OLJ*, Vol 25, nº 1 (2021). DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2496>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer* 2(2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>

- Moursund, D. (2002). Getting to the second order. Moving beyond amplification uses of information and communication technology in education. *Learning & Leading with Technology* Vol 30 °1. International Society for Technology in Education.
- Novoa, A (2009). *Professores – Imagens do Futuro Presente*. Lisboa, Educa.
- OECD (2020), "A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020", OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19), OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>.
- Orvalho, L (2003). As exigências dos modelos de currículos por competências. O projeto educativo das escolas profissionais em Portugal. Santiago de Compostela: V Congresso Internacional Galiza e Norte de Portugal.
- Pacheco, J. A. (1991). A Reforma do Sistema Educativo. Alguns aspetos da reorganização dos planos curriculares do ensino básico e secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), 69-83.
- Quivy, Raymond e Luc Van Campenhoudt (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, trad. João Minhoto Marques e Maria Amália Mendes. (1ª ed.), Lisboa, Gradiva.
- Ricarte, Élmano. (2021). A expansão do processo de digitalização durante a pandemia de Covid-19. *Finisterra*, 55(115), 53–60. <https://doi.org/10.18055/Finis20350>
- Reis, F. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado*. Lisboa. Pactor.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2010) “Introdução. Políticas para fazer a diferença”. *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*, Coimbra, Almedina. (pg. 11-52)
- Rodrigues, Maria de Lurdes (org.) (2014), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal - Volume I - A construção do sistema democrático de ensino*, Lisboa, Almedina, pp. 35-88. (ISBN 9789724056494).
- Roldão, Maria do Céu (2014). Professores, Dilemas de uma Transformação. In *Escola Para Todos, Igualdade, Diversidade e Autonomia*. Machado & Alves (Orgs). Universidade Católica Editora, Porto.
- Sá, Virgínio (2009). Ensaio Avaliação Políticas Públicas. *Educ. Rio de Janeiro*, v 17, nº 62, p87-108, jan-mar.
- Sebastião, João; Capucha, Luís; Capucha, A.; Martins, SC; (2019). Sociologia da Educação e a construção de políticas educativas: da teoria à prática. *Congreso Español de Sociología*.
- Sebastião, João; Correia, Sónia (2007). *A democratização do Ensino em Portugal*. Leite, Cerreiras e Malamud (Orgs), *Portugal no Contexto Europeu*, Vol 1, Instituições e Política. CIES-ISCTE, Celta Editora, Lisboa

Sebastião, João (2009). Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, C. G. da (1999), Escolhas Escolares, Heranças Sociais, Oeiras, Celta Editora.

Silva, J.M. (coord.) Silva A.S. e Fonseca, J.M (1996). Avaliação do sistema das escolas profissionais. Lisboa, Editorial Ministério da Educação.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

UNESCO (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education. Executive summary. Corporate author. International Commission on the Futures of Education. Document code. ED-2021/WS/20

Yin, Robert (2009), Case study research: design and methods, 4 ed. Thousand Oaks, CA, Sage.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). Manuel de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa, Gradiva.

ANEXOS

Anexo A: Guião de entrevista semiestruturada aos professores de CP da escola em foco

Tema 0: Identificação da formação dos professores/formadores dos cursos profissionais

Questões chave:

- Que idade tem?
- Há quanto tempo trabalha como professor/formador?
- Qual é a sua habilitação académica?
- Que disciplinas leciona?

Tema 1: Adaptação da escola aos desafios da pandemia – cursos profissionais

Questões chave:

- Que dificuldades sentiu na passagem do ensino presencial ao ensino à distância?
- Considera que tinha competências digitais suficientes para dar aulas on-line?
- A escola disponibilizou os computadores e acesso à net necessários para docentes e alunos poderem continuar o processo ensino/aprendizagem à distância?
- Houve mais desistências nas suas turmas durante a pandemia? E o insucesso escolar, aumentou?

Tema 2: Práticas e recursos TIC no ensino à distância - cursos profissionais

Questões chave:

- Que plataformas TIC utilizou para dar aulas/formação à distância? Já utilizava alguma destas plataformas ou recursos digitais antes da pandemia? Quais?
- Que ferramentas utilizou para fazer a avaliação dos alunos à distância?
- Quais foram os principais constrangimentos ao cumprimento integral do programa?

(Apenas para formadores da componente tecnológica):

- Que soluções é que foram adotadas para a realização das PCT e das PAP e que resultados tiveram no processo de aprendizagem?

Tema 3: Mudanças decorrentes do recurso às TIC na pandemia – cursos profissionais

Questões chave:

- No regresso ao presencial, voltou a dar aulas/formação tal qual como antes da pandemia ou passou a integrar algumas das soluções digitais utilizadas?
- Ainda sente hoje nas suas aulas/formação alguns efeitos negativos da pandemia?
- Considera que a formação contínua de professores/formadores para as áreas TIC é uma aposta fundamental para o ensino, mesmo que não volte a haver crise pandémica? Porquê?
- Considera que os cursos profissionais, pela maior flexibilidade adaptativa e oferta formativa de dupla certificação, devem ser cada vez mais uma escolha de primeira?

Anexo B: Matriz de categorização segundo o método de Gioia (2012)

Tabela 1 - Tema: Adaptação da escola/professores de CP aos desafios da pandemia

Conceitos de primeira ordem (categorias)	Temas de segunda ordem (subcategorias)	Excertos das entrevistas (contexto)
Sentido urgente de mudança para estratégia de ensino puramente digital. Confiança nas competências mínimas para lecionar à distância. Decidir como monitorizar o progresso dos alunos à distância. Necessidade de manter dinâmica de aula, organizar atividades motivadoras e manter o foco dos alunos. Dispende mais horas na organização do tempo de aula, na escolha dos recursos e instrumentos didáticos para cumprir o programa. Instabilidade na concentração dos alunos, em casa com a família.	Transformação inesperada da tradicional sala de aula presencial Redefinição das dificuldades e desafios percebidos Aumento do esforço pessoal, imperativo de inovar e fazer diferente	“a principal dificuldade foi conseguir monitorizar o progresso dos alunos” (P1) “o mais difícil no imediato foi organizar atividades motivadoras para os alunos” (P2) “apesar de ter competências para lecionar à distância, não senti dificuldades no ensino da teoria mas sim na parte prática, em virtude da minha área ter uma componente técnica mais prática” (P3) “Motivar os alunos para uma estratégia de ensino puramente digital foi o mais desafiante” (P4) “as maiores dificuldades que senti foi no lecionamento/cumprimento do programa e na avaliação dos alunos” (P5) “o mais difícil foi manter a atenção e o foco dos alunos” (P6) “a dinâmica da aula foi o meu maior desafio. O tempo de aula parecia insuficiente e foi preciso alterar drasticamente a metodologia de trabalho. Passei muitas horas a preparar aulas on line e a criar materiais didáticos para que o trabalho autónomo dos alunos promovesse uma aprendizagem efetiva. Importa ainda referir a dificuldade extrema que foi avaliar nestas circunstâncias e foi preciso diversificar os instrumentos de avaliação”. (P7) “manter os alunos focados foi outro grande desafio, nem todos conseguiam ser autónomos e havia dificuldade em acompanhar o ritmo, até pelo facto da família estar toda em casa e ser mais difícil manter a concentração” (P7)
Garantia de capacidade para dar aulas on line Existência de equipamentos e meios próprios dos docentes para o ensino à distância Parcerias entre escola e empresas para ceder	Identificação do know how e das condições técnicas sentidas à partida	“já tinha equipamento e competências para dar aulas on-line” (P1) “as minhas competências digitais eram suficientes para dar aulas à distância.” (P2) “a maior parte dos estudantes já tinha computador com acesso à net. Graças a uma parceria foi possível condicionar computadores

computadores recondicionados aos alunos carenciados Garantia de acesso à net para todos participarem nas aulas à distância Necessidade de investimento pessoal em formação digital a pensar no futuro	Escola como mediadora para dar acesso à sala de aula virtual ao mais carenciados. Apetência dos docentes pelo desenvolvimento de competências digitais	usados e entregá-los aos alunos necessitados” (P1) “a escola disponibilizou computadores aos alunos que precisavam e todos continuaram a frequentar as aulas” (P2) “A utilização do digital já era prática comum nas minhas aulas, tenho investido nesta via por motivos profissionais e a pensar no futuro” (P4) “tinha competências digitais básicas que com a experimentação foram desenvolvidas e adaptadas de acordo com as necessidades dos alunos e professora” (P5) “a escola não teve de providenciar computadores para os professores pois todos já dispunhamos de equipamento em casa e os alunos que precisaram receberam computadores recondicionados” (P5) “tinha competências digitais suficientes para dar aulas via zoom e todos os meus alunos tinham computador e acesso à net para assistir às aulas, apenas um ou outro recebeu equipamento cedido pela escola” (P6) “o facto da escola já ter a plataforma Moodle à qual recorria de tempos a tempos com videos de apoio ao estudo, facilitou bastante a transição para o digital e a adaptação tecnológica” (P7) “tinha competências mínimas para lecionar à distância mas ainda assim, já a 100% no presencial, procurei ter formação que me promovesse o desenvolvimento de competências digitais” (P7)
Noção de obtenção de sucesso escolar através de adequação curricular Necessidade de descartar conteúdos para assegurar aprendizagens essenciais Ensino à distância sem impacto no número de alunos desistentes Ensino à distância sem impacto na taxa de retenção	Mudança de paradigma na aprendizagem e na avaliação Objetivos e metas escolares atingidos com sucesso	“não se registaram mais desistências na pandemia. Foi possível manter o sucesso escolar, mas com adequação curricular. Tive de descartar conteúdos para assegurar as aprendizagens essenciais de cada módulo” (P1) “não houve mais desistências na pandemia nem aumento do insucesso escolar” (P2) “nas minhas turmas o insucesso e abandono escolar não aumentaram na pandemia” (P3) “não houve mais desistências que o normal, e dadas as circunstâncias o sucesso escolar foi positivo”(P4)

Circunstâncias promotoras de maior autonomia no estudo Aumento da dificuldade em acompanhar conteúdos	Aumento da necessidade de foco e de proatividade dos alunos	“nem no ano da pandemia nem no ano letivo seguinte houve na escola aumento de desistências ou retenções”. (P5) “a pandemia não teve qualquer impacto no número de desistências ou de insucesso escolar nas minhas turmas”. (P6) “não houve mais desistências nem insucesso escolar mas a aprendizagem não foi a mesma dos anos anteriores e houve mais dificuldade em acompanhar os conteúdos sem a proximidade da sala de aula. À medida que crescemos ficamos mais autónomos mas nenhum aluno estava preparado para as condições inesperadas em que se viu obrigado a trabalhar e a ser avaliado” (P7)
---	--	---

Anexo C: Matriz de categorização segundo o método de Gioia (2012)

Tabela 2 -Tema: Práticas e Recursos TIC no Ensino dos CP à Distância

Conceitos de primeira ordem (categorias)	Temas de segunda ordem (subcategorias)	Excertos das entrevistas (contexto)
Escolha de Sistemas de Gestão e Aprendizagem Diversificação de opções de plataformas on line	Mudança para os recursos digitais	“usamos o moodle e os professores que nunca tinham usado tiveram mais dificuldades. Utilizei também plataformas on line como o replit e o w3school, que permitem aos alunos aprender programação de forma mais autônoma. Para as sessões síncronas a escola recorreu ao zoom”. (P1) “usei Moodle (mas não frequentemente, mais para fazer avaliação dos alunos à distância) e também alguns recursos digitais, como canva, drive, Kahoot, além do zoom para as aulas síncronas. (P2) “usei sobretudo o Moodle e o zoom” (P3) “tentei diversificar e usei o Moodle e o zoom, mas também o whatsapp, puzzle.org, edpuzzle, flipgrid, canva, drive (google). (P4) “as plataformas que mais utilizei foram o Moodle e o zoom e como recursos digitais a escola virtual e leya digital. (P5) “sobretudo o teams, classroom, zoom e moodle, entre outras.” (P6) “no Moodle, foram colocados tutoriais para o recurso da plataforma de videoconferência zoom. Para facilitar a entrada dos alunos, a entrada no zoom era feita a partir de um link colocado no horário dos alunos no moodle. Isso permitiu também controlar a assiduidade”. (P7)
Mudanças na forma de avaliar em regime de ensino à distância Dificuldades no balanço da aprendizagem individual Diversificação dos momentos de avaliação	Nova metodologia de avaliação no on-line	“a avaliação foi feita através de testes no moodle e resolução de exercícios no replit” (P1) “avaliei os alunos através do moodle” (P2) “avaliei os alunos em vários momentos, com base em ferramentas como o Kahoot, canva, wix, google, docs, sheets, slides, forms, padlets.” (P3) “avaliei através do Moodle e Drive (Google). A adaptação da avaliação também foi um constrangimento no ambiente on-line, uma vez que foi difícil ser justa e precisa do desempenho ds alunos”. (P4)

		“a avaliação foi assente no número de tarefas propostas e realizadas e houve momentos de avaliação através do zoom. Estes momentos aconteciam por turnos, os alunos tinham que ter a câmara ligada e posicionada de forma a que conseguisse ter uma visão global do que estavam a fazer. As perguntas eram projetadas, uma de cada vez, e havia um tempo limitado para responderem e enviar depois foto pelo whatsapp. (P5) “Usei sobretudo o zoom, google forms e moodle) (P6) “Baseei a avaliação em testes e quizzes no moodle, além e trabalhos autónomos feitos em word ou google docs e fichas de trabalho formativas” (P7)
Incumprimento frequente dos alunos nas aulas assíncronas de trabalho autónomo Impossibilidade de cumprir todo o programa e garantir aprendizagem efetiva Falta de motivação dos alunos e de condições para estudarem e trabalharem em casa Falhas na ligação à net, quebra da atenção do alunos e dificuldade em consolidarem conteúdos	Constrangimentos nas aulas assíncronas Gestão de tempo de ensino/dificuldades no ensino à distância	“nas aulas assíncronas, onde se privilegiava o trabalho autónomo, nem sempre os alunos cumpriam pelo que não foi possível cumprir todo o programa e garantir uma aprendizagem efetiva” (P1) “a falta de motivação dos alunos” (P2) “redução da carga horária com aulas assíncronas nas quais alguns alunos não cumpriam o solicitado. Falta de recursos, falta de apoio, preguiça). (P3) “alguns alunos não tinham ligação à net em casa de qualidade e isto dificultou a participação equitativa nas aulas à distância e nas tarefas a realizar. Por vezes, o espaço em casa também não era o mais adequado para estudar/trabalhar pois nem todos os alunos tinham a privacidade necessária para o desenvolvimento de tarefas. Outra dificuldade/desafio foi motivar os alunos para as aulas on line) (P4) “a exposição do programa as dificuldades inerentes, desde o tempo necessário para a apresentação dos conteúdos e a consolidação dos mesmos por parte dos alunos, Alguns também tinham dificuldade em assistir às aulas zoom por causa de falhas na net e a necessidade de às vezes terem de partilhar o computador com irmãos” (P5) “gestão do tempo e concentração dos alunos” (P6) “a matemática é uma disciplina que se ensina melhor em regime presencial, onde o professor

		está logo ali cara a cara para esclarecer cada um e tirar as dúvidas sem perder o resto da turma. Não há dúvida que a proximidade entre os alunos e o professor é essencial para o sucesso da aprendizagem nos jovens” (P7)
Prática em Contexto de Trabalho realizada em casa em regime de prática simulada Prova de Aptidão Profissional desenvolvida por intermédio de projetos realizados em casa	Componente tecnológica cumprida em casa	“como coordendor de um CP de informática, substituí a FCT por projetos de prática simulada. A ANPRI (Associação Nacional de Professores de Informática) disponibilizou uma Plataforma onde os alunos realizaram essa prática simulada” (P1) “nas PAP os alunos desenvolveram os seus projetos em casa. Como eram alunos de informática, não tiveram problemas de maior. Noutras áreas já não terá sido tanto assim... Os projetos incidiram na área de programação de jogos e no desenvolvimento de páinas web. Os alunos conseguiram trabalhar em grupo, usando ferramentas como o github e o discord”. (P1) “as soluções encontradas passaram pela utilização da Drive e do Zoom para trabalho colaborativo entre os alunos e os professores envolvidos no processo. A plataforma de construção/submissão dos relatórios foi o Moodle. Os trabalhos desenvolvidos assumiram assim uma forma de projeto teórico com aplicação prática digital, tendo a sua defesa/apresentação sido realizada on line, via zoom, exatamente nos mesmos moldes da atividade presencial” (P4)

Anexo D: Matriz de categorização segundo o método de Gioia (2012)

Tabela 3 - Tema: Mudanças na atualidade decorrentes do recurso às TIC na pandemia

Conceitos de primeira ordem (categorias)	Temas de segunda ordem (subcategorias)	Excertos das entrevistas (contexto)
Regresso às aulas em regime 100% presencial dispensa sessões em videoconferência Ferramentas já úteis antes da pandemia continuaram a ser usadas Escolha de integrar novas soluções digitais e maior importância dada ao Moodle	Novo papel do digital no ensino presencial	“quando as aulas voltaram a ser exclusivamente presenciais, deixei de fazer sessões em videoconferência. As restantes ferramentas já usava e vou continuar a usar” (P1) “no regresso ao presencial, continuei a usar algumas ferramentas que já usava antes. Talvez tenha passado a dar mais importância ao moodle”. (P2) “além de continuar a utilizar algumas ferramentas que já dominava, passei a integrar novas soluções digitais no regresso ao presencial e a valorizar o moodle” (P3) “uma vez que já usava o digital no decurso das aulas presenciais, pouco se alterou na minha prática docente” (P4) “passei a incluir no presencial muitos dos recursos digitais que utilizei aquando da pandemia” (P5). “depois do fim do ensino à distância passei a integrar ainda mais soluções digitais nas aulas, tanto ao nível da preparação como apresentação de alguns conteúdos” (P6). “a pandemia acelerou um processo que já estava em curso sobre novas formas de ampliar e tornar mais interessante o acesso ao conhecimento. Desde então procurei diversificar ainda mais os recursos a utilizar nas aulas e a disponibilizar aos alunos, com vista a um ensino mais dinâmico e acessível” (P7).
Falha em conhecimentos e lacunas nas aprendizagens Falta de hábitos e métodos de estudo Ausência de consolidação de conteúdos	Lacunas na aprendizagem derivadas da pandemia	“não senti nos alunos de agora efeitos negativos da aprendizagem na pandemia” (P1) “os alunos revelam hoje falta de conhecimentos e métodos de estudo que acredito serem consequência da pandemia” (P2) “em alguns módulos há casos em que sinto pouca preparação dos alunos, provavelmente derivado da pandemia”(P3) “ainda hoje sinto que há lacunas, nomeadamente ao nível da falta de pré-

Dificuldade na apreensão de novos conceitos		requisitos dos alunos. Há falhas nos conhecimentos e também falta de hábitos e métodos de estudo” (P4) “o confinamento teve como efeito mais visível a ausência de consolidação e aplicação dos conteúdos lecionados na pandemia, refletindo-se na dificuldade de apreensão de novos conceitos nos vários domínios da matemática e nos vários anos de escolaridade” (P5) “a pandemia deixou marcas ainda hoje notórias, sobretudo ao nível de conhecimentos que já deviam de estar bem consolidados” (P6) “a pandemia expôs desigualdades sociais e fragilidades estruturantes do nosso sistema de ensino, de modo que a qualidade do ensino e da aprendizagem ficou comprometida, como é natural, e ainda se nota em vários domínios” (P7)
Domínio de docentes nas áreas TIC imprescindível em todas as situações Necessidade de investimento em recursos digitais Professores devem acompanhar interesses e competências dos jovens Construir processo de ensino-aprendizagem mais ativo e significativo Adatação de métodos e conteúdos às necessidades individuais Ferramentas digitais mais inclusivas e motivadores Importância de estar atento à Inteligência Artificial	Aposta na formação continua e melhoria dos recursos TIC Futuro do ensino também é digital	“a formação continua é essencial para nos mantermos atualizados, sobretudo quando trabalhamos no meio, mas agora é imprescindível em todas as situações”. (P1) “a formação continua de professores nas áreas TIC é fundamental, mas não menos importante são os recursos de que dispomos. Se não houver recursos, a formação só por si terá impacto relativo” (P2) “Com toda a certeza, é imprescindível apostar na formação continua de todos os professores nas áreas TIC, o futuro do ensino passa por aí” (P3) “Nos dias de hoje, face aos interesses e competências dos jovens, é essencial que os professores dominem as TIC e as utilizem para construir um processo de ensino-aprendizagem mais ativa e significativa. As ferramentas digitais permitem adaptar os métodos e conteúdos às necessidades individuais dos alunos, logo são mais inclusivas, bem como poderão ser mais motivadoras para a generalidade dos alunos” (P4) “considero a formação contínua de professores e formadores para as áreas TIC uma aposta fundamental para o ensino a curto prazo, independentemente do contexto em que estamos inseridos” (P5)

		“a formação continua do corpo docente nas TIC é bastante essencial. Temos de estar sempre a aprender e a adaptar-nos, com os avanços tecnológicos é necessário estar bem informada e atenta, sobretudo no que respeita à Inteligência Artificial” (P6) “concordo plenamente com a necessidade de se apostar na Formação nas áreas TIC. A Formação para a capacitação digital implementada para docentes é um primeiro passo nesse sentido. Urge a necessidade de todos os docentes recorrerem à tecnologia para tornar a aprendizagem mais eficaz, apelativa e inclusive” (P7).
Os CP como primeira escolha e uma mais valia para o futuro Deviam ser considerados por todos os jovens a iniciar o secundário Oferta ampla de ensino mais prático, completo, interessante, e motivante Os alunos já podem prosseguir estudos de forma natural Trabalha competências transversais alinhadas com o PA. Não devem ser associados ao facilitismo, são tão ou mais exigentes que o ensino regular São resposta ao abandono escolar através de currículos ajustados aos interesses dos alunos que valorizam trabalho prático	Os CP como opção de secundário para todos Mais valias dos CP para os alunos Imagem negativa dos CP injusta Impacto na taxa de conclusão do secundário	“os cursos profissionais já são a primeira escolha de muitos alunos do CP de informática e acredito que o sejam cada vez mais, em muitas áreas. Quando encontro antigos alunos, todos confirmam que foi a decisão certa” (P1) “os cursos profissionais são uma mais valia no ensino e o garante de um futuro para muitos jovens que de outro modo provavelmente não iam continuar na escola” (P2). “os cursos profissionais merecem crescer como oferta do secundário e cada vez mais deviam ser considerados como uma boa opção por todos os jovens que vão matricular-se no ensino secundário, até mesmo os que querem prosseguir estudos. A oferta é ampla e o ensino muito mais prático, completo e interessante”. (P3) “Os cursos profissionais são importantíssimos. Além de prepararem os alunos para o mundo do trabalho, não os impedem de prosseguir estudos e especializações. Mais, estes cursos oferecem uma educação prática e relevante, que trabalha as competências transversais, alinhando-se assim com o PA” (P4). “A oferta formativa de cursos profissionais devia existir em todas as escolas secundárias. Na minha visão, os CP não devem ser associados ao facilitismo e a ideia pré-concebida de que todos os alunos que enveredam por esta via têm dupla certificação sem evidenciarem e desenvolverem o devido empenho, trabalho, esforço e sentido de responsabilidade ao longo do respetivo curso” (P5)

		“os cursos profissionais já provaram a sua relevância no ensino em Portugal e não só. No mundo atual são necessários cada vez mais técnicos especializados em diferentes áreas. Na minha opinião, deve haver um maior equilíbrio e uma oferta equitativa entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais, até porque sabemos que o abandono escolar é uma evidência, assim como o desajuste dos currículos relativamente ao interesse dos alunos no mundo atual. Os CP permitem, sobretudo aos alunos que gostam mais de trabalhos práticos, enveredar por um caminho mais motivante e mais entusiasmante” (P6) “os CP devem ser uma oferta formativa disponível para todos os alunos. É importante e fundamental para a nossa sociedade pois prepara os nossos alunos para o mercado de trabalho, ajudando-os a tornarem-se cidadãos ativos e conscientes. Felizmente já podem prosseguir estudos de forma “natural”, coisa que há uns anos atrás lhes estava quase vedado por conta dos exames de acesso ao ensino superior. Apesar de serem tão ou mais exigentes que o ensino regular, não é essa a ideia que predomina” (P7)
--	--	---

ANEXO E: Matriz de categorização segundo o método de Gioia (2012)

Tabela 4: Dimensões Agregadas

Temas de Segunda Ordem	Dimensões Agregadas
Transformação inesperada da sala de aula tradicional Redefinição das dificuldades e desafios percebidos Aumento do esforço pessoal, imperativo de inovar e fazer diferente Escola como mediadora para dar acesso à sala de aula virtual ao mais carenciados. Identificação do know how e das condições técnicas sentidas à partida	Resposta dos professores à mudança de contexto
Apetência dos docentes pelo desenvolvimento de competências digitais Mudança para os recursos digitais Gestão de tempo de ensino/aprendizagem à distância Componente tecnológica cumprida em casa Novo papel do digital no ensino presencial Aposta na formação contínua e melhoria dos recursos TIC Futuro do ensino também é digital	Adaptação ao novo paradigma do e-learning e do b-learning
Mudança de paradigma na aprendizagem e na avaliação Nova metodologia de avaliação no on-line Aumento da necessidade de foco e de proatividade dos alunos Constrangimentos nas aulas assíncronas Lacunas na aprendizagem derivadas da pandemia Objetivos e metas escolares atingidos com sucesso	Ambiguidade da avaliação e sucesso escolar
Os CP como opção de secundário para todos Mais valias dos CP para os alunos Imagem negativa dos CP injusta Impacto na taxa de conclusão do secundário	Valor Percebido dos Cursos Profissionais