

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 78

2 de julho de 2018

ISSN 1068-2341

O Ensino Profissional na Escola Secundária Pública Portuguesa: Percepções dos seus Principais Agentes Educativos

Armando Esteves

Universidade da Beira Interior (UBI)



Maria Luísa Branco

Universidade da Beira Interior (UBI), LabCom/UBI
Portugal

Citação: Esteves, A., & Branco, M. L. F. (2018). O ensino profissional na escola secundária pública portuguesa: Percepções dos seus principais agentes educativos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(78). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2791>

Resumo: O ensino profissional foi oficialmente introduzido nas Escolas Secundárias Públicas portuguesas em 2004, no âmbito da europeização das políticas educativas nacionais. Esta aposta teve como principais designios o aumento de mão de obra qualificada e a diversificação da oferta formativa de dupla certificação, colocando vários desafios às escolas. Neste contexto, o presente estudo tem como principal objetivo verificar qual a percepção dos principais atores educativos, onde se incluem os alunos, relativamente aos Cursos Profissionais, quanto à sua importância, qualidade e implementação na Escola Secundária Pública. Para alcançar o objetivo referido, fizemos um estudo descritivo, recorrendo à aplicação de inquéritos por questionário numa Escola Secundária Pública, que tem a particularidade de oferecer Cursos Profissionais desde a sua inclusão na Escola Pública, em 2004. De entre os resultados obtidos, destaca-se, do ponto de vista dos Professores e Direção Executiva, a percepção de que os Cursos Profissionais constituem uma mais valia para a consolidação das metas do Projeto Educativo da escola, reforçando o papel da mesma na formação

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 26/10/2016

Revisões recebidas: 4/12/2017

Aceito: 27/12/2017

qualificada de jovens para o mercado de trabalho e no acentuar da sua identidade, assim como na melhoria dos resultados escolares dos alunos. Do ponto de vista dos alunos, é de realçar a forte valorização da natureza prática dos cursos e a sua orientação para o mercado do trabalho, a qualidade do estágio e a promoção do seu sucesso educativo.

Palavras-chave: Cursos Profissionais; Percepção; Atores Educativos; Importância; Implementação; Qualidade dos Cursos Profissionais

Vocational education in the Portuguese public secondary school: Perceptions of its main educational agents

Abstract: Vocational education was officially introduced in Portuguese public secondary schools in 2004, within the framework of the Europeanization of national educational policies. The main goals of this initiative were the increase of skilled labor and the diversification of the dual certification training, posing several challenges to schools. In this context, the main objective of the present study is to verify the perception held by the main educational actors of vocational courses in the public secondary school. To achieve this aim, a descriptive study was done using questionnaire surveys at a public secondary school that has offered vocational courses since its inception in 2004. Among the obtained results, it should be highlighted that according to the teachers and the directors, the vocational courses have been an asset to the consolidation of the goals of the educational project of the school, reinforcing its role in the training of qualified young people to the labor market and enhancing their identity, not to mention the remarkable improvement in student's marks. In the students' point of view, we must take into account the practical nature of the courses and orientation to the labor market, the quality of training, and the promotion of their educational success.

Keywords: Vocational Courses; Perception; Educational Actors; Importance; Implementation; Vocational Courses' Quality

La formación profesional en la escuela secundaria pública portuguesa: Percepciones de sus principales agentes educativos

Resumen: La formación profesional se introdujo oficialmente en las escuelas secundarias públicas de Portugal en 2004 en el marco de la europeización de las políticas nacionales de educación. Esta apuesta tuvo como principales designios el aumento de mano de obra cualificada y la diversificación de la oferta formativa de doble certificación, planteando varios desafíos a las escuelas. En este contexto, el presente estudio tiene como principal objetivo verificar cuál es la percepción de los principales actores educativos, donde se incluyen los alumnos, en relación a los Cursos Profesionales, en cuanto a su importancia, calidad e implementación en la Escuela Secundaria Pública. Para alcanzar el objetivo mencionado, hemos hecho un estudio descriptivo, recurriendo a la aplicación de encuestas por cuestionario en una Escuela Secundaria Pública que tiene la particularidad de ofrecer Cursos Profesionales desde su inclusión en la Escuela Pública, en 2004. De entre los resultados obtenidos, destaca, desde el punto de vista de los Profesores y Dirección Ejecutiva, la percepción de que los Cursos Profesionales constituyen una plusvalía para la consolidación de las metas del Proyecto Educativo de la escuela, reforzando el papel de la misma en la formación cualificada de jóvenes para el mercado de trabajo y en la consolidación de su identidad, así como en la mejora de los resultados escolares de los alumnos. Desde el punto de vista de los alumnos, cabe destacar la fuerte valoración de la naturaleza práctica de los cursos y su orientación hacia el mercado laboral, la calidad del estadio y la promoción de su éxito educativo.

Palabras-clave: Cursos Profissionais; Percepção; Actores Educativos; Importancia; Implementación; Calidad de los Cursos Profissionais

Introdução

O ensino profissional é uma realidade que tem vindo a crescer em Portugal, indo ao encontro do referencial europeu para as políticas educativas nacionais. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, as escolas com ensino profissional surgem no sistema do ensino secundário português como modalidade especial de educação, dirigida à estruturação e qualificação educativa da formação profissional dos jovens. A aposta no subsistema de escolas profissionais (públicas e privadas), em Portugal, constitui uma medida de política educativa que condensa um conjunto importante de tendências marcantes no terreno da educação. Esta inovação resulta, assim, de uma intensificação dinâmica de europeização e de construção de um referencial global europeu para as políticas educativas nacionais, em curso desde os anos 70, visando-se a recontextualização de políticas comunitárias (Antunes, 2004).

A reforma do ensino secundário de 2004 permitiu que os Cursos Profissionais, até então desenvolvidos quase exclusivamente em escolas profissionais, pudessem funcionar, a par da restante oferta educativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas. O ensino profissional tornou-se, assim, uma realidade em expansão. Na base deste crescimento estão subjacentes, em particular, dois fatores: a necessidade, como atrás já foi referido, de dotar o mercado de trabalho de mão-de-obra mais qualificada (Azevedo, 2014; Decreto-Lei n.º 74/2004) face às rápidas transformações tecnológicas que hoje têm lugar nas empresas e a lógica de mercado (dissimulada) na gestão do sistema educativo (Ball, 1998).

Perceber até que ponto esta aposta no ensino profissional na escola pública pode ser considerada uma mais-valia, remete-nos para as razões que estão na sua origem e para as características deste tipo de ensino.

O Ensino Profissional no Sistema Educativo Português

O sistema educativo português apresenta-se, no final dos anos 80, como um serviço público com marcadas características de subdesenvolvimento. De acordo com Antunes (2004), abarcava baixos níveis de cobertura da população, quer do ponto de vista quantitativo (taxa de frequência), quer qualitativo (taxa de sucesso nas aprendizagens e de distribuição de diplomas).

Neste contexto, a criação das escolas profissionais em 1989 configura-se como uma medida singular, com destaque no âmbito da reforma educativa, dado que foi a primeira medida incluída nos estudos da comissão de reforma do sistema educativo a ser concretizada de forma generalizada, autonomizando-se, simultaneamente, pelo recurso a procedimentos únicos na sua realização. Na perspectiva de Antunes (2004), as escolas profissionais aparecem como instituições impulsionadas pelo Estado, mas apresentadas como uma aposta na iniciativa da sociedade civil, sob a forma de parcerias locais ou setoriais; pretendem cumprir um programa de diversificação da educação que permita a escolha entre modalidades de formação, sendo orientadas para um público escolar definido; integram modalidades de aproximação aos contextos de trabalho e dispositivos de transição profissional; e, por último, surgem geralmente com o estatuto de escolas privadas, quase totalmente financiadas através de recursos públicos e desenvolvidas, em grande parte dos casos, com a participação de organismos públicos da administração central e local (Câmaras Municipais, por exemplo) e de organizações com ligações ao “terceiro setor”.

A modalidade de governação estabelecida para este subsistema assenta em parcerias e contratos-programa, exibindo uma orientação político-ideológica que elege o privado como *locus* de promoção do bem comum, assentando numa reformulação das prioridades da ação pública. Por outro lado, as escolas profissionais parecem ter beneficiado de uma ligação particularmente forte a parcerias transnacionais, detendo condições e características de natureza institucional que encorajam a participação em dinâmicas favoráveis ao estabelecimento de sistemas, redes e/ou mercados de educação e formação de âmbito comunitário (Antunes, 2004, 2005). Desta forma, o processo de fundação do subsistema de escolas profissionais revelou-se fortemente associado a dinâmicas de europeização das políticas educativas públicas nacionais.

A reforma do ensino secundário, em 2004, introduziu a oferta dos Cursos Profissionais, a par da restante oferta educativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, da Declaração de Retificação n.º 44/2004, de 25 de maio e da Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio, o governo português assume, assim, o desafio da expansão do ensino profissional, propondo-se apoiar o seu crescimento sustentado, conjugando experiências, sinergias, recursos e inovação, desde os setores do estado, até à comunidade educativa, ao “mundo empresarial” e, em geral, à sociedade civil.

Reforçando a lógica de europeização das políticas educativas públicas nacionais, orientadas para a coesão social e qualificação dos recursos humanos, a reforma do ensino secundário de 2004 teve como um dos grandes desígnios promover a diversificação da oferta de dupla certificação, que constitui uma forte aposta dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação. Os objetivos de combate ao insucesso e abandono escolares, fundamentalmente o abandono escolar desqualificado, a par de uma resposta ao desafio da sociedade da informação e do conhecimento, o favorecimento da aprendizagem ao longo da vida e a articulação mais apurada e progressiva entre as políticas de educação e formação são igualmente identificados para justificar a aposta na diversidade da oferta educativa, acentuando a sua especificidade consoante a natureza dos cursos de nível básico e secundário (Duarte, 2012; Orvalho & Silva, 2008).

Esta reforma visava, ainda, fomentar uma maior integração e articulação entre os dois subsistemas de educação e formação profissional neste tipo de escolas, assim como aumentar a qualidade de opções profissionais para os jovens (Afonso & Ferreira, 2007). Assim, o ensino secundário ministrado nas escolas secundárias públicas passou a oferecer aos estudantes mais flexibilidade na construção de percursos formativos, permeabilidade entre cursos, permitindo a reorientação dos seus percursos escolares. Para além disso, a existência de um *corpus* de formação geral comum a todos os cursos do nível secundário viria a permitir e facilitar refazer o percurso formativo do estudante.

De um modo particular, a reforma do ensino secundário de 2004 reforça e operacionaliza o entendimento de que a educação e formação profissional constituem um processo integrado (GIASE, 2004/2005). Esta orientação dá continuidade a medidas políticas de igual sentido, que vinham a ser tomadas em articulação com decisões e orientações comunitárias, que foram particularmente reforçadas após a decisão estratégica de promover a aprendizagem ao longo da vida, adotada no Conselho Europeu de Lisboa, em março de 2000, durante a presidência portuguesa da comunidade. Neste conselho foi aprovada uma nova estratégia para a Europa, baseada na inovação e na formação ao longo da vida, como suporte do desenvolvimento económico e social. Esta decisão tem vindo a ser reforçada e o progresso obtido avaliado, nos termos da própria estratégia então definida, nos subseqüentes conselhos da Primavera de Estocolmo (03/01), Barcelona (03/02) e de Bruxelas (03/03 e 03/04) (Antunes, 2005).

A expansão do ensino profissional, e em particular dos Cursos Profissionais, às escolas secundárias públicas vem ao encontro da Estratégia de Lisboa, salientando a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e visando igualmente uma aproximação gradual ao valor médio da

procura deste tipo de ensino registado nos países europeus, em que metade dos alunos inscritos frequenta as vias profissionalmente qualificantes. Na perspectiva de Weir (1991), e independentemente das críticas à teoria do capital humano, é a reapropriação social da mesma que constitui o principal argumento legitimador das políticas educativas em curso. Para este autor, a fórmula clássica da teoria do capital humano evoluiu para mais educação de matriz profissionalizante = mais recursos humanos qualificados = mais competitividade = mais riqueza = redução do desemprego e seus efeitos. A finalidade da educação transforma-se, novamente, na intenção de garantir a igualdade de oportunidades (de acesso e sucesso) para todos, com vista à diminuição das desigualdades sociais, tendo em conta a necessidade de responder a exigências concretas da alteração dos mercados e ao aumento do desemprego dos jovens (Pereira et al., 2011).

O binómio educação/economia reforça-se, com a educação a reassumir um papel instrumental em duas componentes essenciais da economia: a competitividade e o emprego, e o discurso e as práticas de política educativa confundem-se com a necessidade de qualificar melhor os jovens para que a sua inserção profissional seja facilitada. Este tem sido, desde os finais da década de setenta do século passado, um foco importante da preocupação dos poderes públicos que tem originado várias medidas específicas, no âmbito das políticas de emprego, de educação/formação e da juventude, visando o apoio à inserção socioprofissional dos jovens (Pereira et al., 2011).

Para Correia, Stoleroff e Stoer (2011), o reforço deste binómio assenta numa inversão de prioridades ao nível das políticas educativas, que se traduz, a partir do início da década de 80 do século passado, na ênfase na temática da igualdade de oportunidades em termos de discursos educativos, em detrimento da democratização do ensino, estreitamente ligada à diversificação da oferta de formação. As práticas educativas aparecem como subordinadas ao mundo do trabalho, fazendo-se depender o progresso individual da sociedade civil assimilada ao mundo empresarial. A deslocação progressiva de decisões de política educativa do Ministério da Educação para outras entidades, como o Instituto de Emprego e Formação Profissional e a Confederação da Indústria Portuguesa, são marcas evidentes da alteração das prioridades nas políticas educativas portuguesas e subordinação do mundo da educação ao mundo do trabalho, e não do trabalhador, mediante relação instrumental e não crítica.

Plano de Estudos/Modelo Curricular/Perfil Profissional

Os Cursos Profissionais constituem uma oferta diversificada de formação de nível secundário, preparando preferencialmente para a inserção no mercado de trabalho. Têm a duração de três anos letivos e organizam-se em módulos¹ de duração variável, combináveis entre si, integrando três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica. A componente técnica varia de curso para curso e corresponde aproximadamente a 52% do total de horas de formação (3100h), das quais 13% (420h) são referentes à formação em contexto de trabalho (FCT, vulgarmente designada de estágio).

A conclusão destes cursos começou por conferir uma qualificação profissional de nível 3 (atualmente, de acordo com a nova legislação em vigor, corresponde ao nível 4) e um diploma escolar de nível secundário, permitindo também o prosseguimento de estudos. Estes cursos são disponibilizados pela rede de escolas públicas do Ministério da Educação (escolas secundárias) e pelas escolas profissionais, maioritariamente privadas (Afonso & Ferreira, 2007). Brázio (2010) destaca como principais objetivos desta oferta educativa e formativa “~~o~~ de contribuir para que o

¹ Unidades de aprendizagem autónomas que integram o elenco modular das disciplinas do plano curricular, integradas num todo coeso, que permitem a um aluno, ou um grupo de alunos, adquirir um conjunto de competências, através de atividades de aprendizagem cuidadosamente concebidas, respeitando a diversidade de alunos (Gonçalves & Martins, 2008).

aluno desenvolva competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão e o de privilegiar as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais” (p. 32).

A avaliação dos alunos dos Cursos Profissionais assume carácter predominantemente formativo e contínuo e incide sobre as aprendizagens realizadas em cada módulo, conjuntos de módulos ou disciplinas que constituem o plano de estudos (Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro, artº 10). É indispensável, no entanto, segundo Gonçalves & Martins (2008) que em todas as disciplinas avaliadas se tenha em conta três dimensões: cognitiva (saber teórico), social (saber ser/estar) e de desempenho (saber fazer/técnico).

O modelo curricular dos Cursos Profissionais assenta na formação para um perfil profissional, constituindo os programas das disciplinas uma referência de partida. É indispensável explorar os programas através de didatizações baseadas em atividades, sem cair na tentação de aprofundar muito mais do que o necessário para a concretização de um dado perfil profissional, à saída do curso (adquirir competências² e conhecimentos no âmbito do respetivo curso para o desempenho adequado das tarefas exigidas e para enfrentar eficazmente o mercado de trabalho).

Neste contexto, o ensino profissional de estrutura modular impõe que a planificação e a didatização se devam centrar na aquisição, pelo aluno, de competências gerais que o mesmo deverá mobilizar (base da integração do sujeito nas dinâmicas variáveis de organização do mundo do trabalho), proporcionando, ao longo dos três anos de formação, variadas experiências de aprendizagem, gradualmente mais exigentes e responsabilizadoras, em que se cruzem conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno seja capaz de mobilizar a cada nova situação com que se depara, assumindo-se assim como principal responsável pela sua atualização permanente (Gonçalves & Martins, 2008). Embora os conhecimentos profissionais sejam intrínsecos a cada um dos cursos, há capacidades e atitudes que são transversais a todas as áreas de atividade, daí que seja indispensável que o aluno termine o curso dominando esse tipo de competências.

Gonçalves e Martins (2008) consideram, assim, indispensável distinguir entre acumulação de conhecimentos ou “quantidade de saber”, por parte do aluno, no fim do módulo e o valor desse conhecimento para o seu desempenho futuro como profissional. O processo de planificação deverá ser orientado para a dinamização de processos de aprendizagem que conduzam os alunos a desempenhos, ou seja, à mobilização, em situação profissional, de conhecimentos e atitudes. Partindo do cruzamento dos conteúdos do programa com as competências definidas no perfil de desempenho à saída do curso, a planificação deve centrar-se na organização de um percurso de atividades e experiências que conduzam o aluno à aquisição, por um lado, dos conhecimentos e atitudes estruturantes para a profissão em causa e, por outro lado, ao treino da sua mobilização em situação real de trabalho ou em simulação.

É, ainda, fundamental centrar todo o trabalho pedagógico na atividade do aluno. O professor/formador poderá prever alguns momentos de exposição das atividades, de exploração de guiões de atividades, ou de esclarecimento de dúvidas, mas a generalidade de horas do módulo deve ser dedicada à atividade do aluno, ou de grupos de alunos, em torno dos projetos propostos, de materiais fornecidos, da resolução de problemas, da preparação de apresentações ou desempenhos. Sem um treino permanente neste tipo de atividades, durante os três anos do curso, o aluno jamais será capaz de desempenhos profissionais (que implicam também desempenhos pessoais e sociais) de qualidade, que correspondam às necessidades de mão-de-obra qualificada do mercado de trabalho.

Os Cursos Profissionais deverão assegurar a aquisição de um conjunto de competências que

² Devido ao facto dos Cursos Profissionais incidirem na formação de técnicos intermédios para o mercado de trabalho, é imprescindível que os alunos adquiram e desenvolvam competências de planeamento, de organização, de orientação, de coordenação, de colaboração e trabalho em equipa.

possibilitem aos jovens a adaptação a um futuro incerto, em termos tecnológicos e sociais, que incluam “as vertentes do saber, do saber-fazer, do saber-ser e do saber-tornar-se” (Madeira, 2006, p. 125). A aposta numa formação sociocultural e científica sólidas, a par da aquisição de competências gerais/transversais é, assim, e retomando as ideias defendidas por Correia, Stoleroff e Stoer (2011), atrás enunciadas, fulcral para que este tipo de formação contribua para o estabelecimento de uma relação crítica, e não meramente instrumental, com o mundo do trabalho e para o desenvolvimento dos indivíduos como profissionais e como pessoas.

Esta aposta é, ainda, fundamental para promover um reconhecimento social deste tipo de ensino, associado no passado recente a uma opção de segunda ordem³, relativamente ao ensino liceal. Consistia na escolha dos indivíduos das classes mais baixas, com vista a uma inserção mais rápida no mercado de trabalho, promovendo uma formação estreita, sem grandes possibilidades de evolução e não proporcionando o acesso direto ao ensino superior. Embora a prossecução dos estudos, a nível do ensino superior, esteja contemplada na situação atual, a verdade é que, quer os professores, quer os alunos, reconhecem que os conhecimentos adquiridos, pelo menos na componente de formação geral, não garantem o ingresso no ensino superior, exigindo dos alunos um esforço suplementar (Madeira, 2006).

Impacto na Organização Escola

A abertura ao exterior, a diversificação das ofertas formativas, e conseqüente alargamento, e a liderança interna foram três dos desafios que se colocaram às escolas secundárias públicas nestes anos de construção e expansão da oferta qualificante (Orvalho & Silva, 2008). A desproporção da oferta educativa e formativa, verificada nas escolas secundárias públicas, entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionalmente qualificantes, era indiciadora da prevalência de um modelo organizativo e pedagógico que apresentava como objetivo hegemónico a preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos de nível superior, em detrimento de um modelo compatível com a estrutura modular definida para os Cursos Profissionais (Orvalho & Silva, 2008).

A aposta de expansão dos Cursos Profissionais para o interior das escolas secundárias públicas veio, assim, transformar um cenário que se mantinha relativamente estagnado nas últimas décadas e que conferia à oferta de ensino e formação profissional inicial de nível intermédio o estatuto de um segmento minoritário e tendencialmente desligado do ensino secundário, embora com ele se articulasse (Azevedo, Fonseca, Jacinto, Pinto, & Almeida, 2003).

O processo de implementação da oferta de Cursos Profissionais apresenta assim, novos desafios, a que as escolas têm procurado dar resposta. A escola e os seus atores educativos são, hoje, o palco e os principais intervenientes de um período de mudança, impulsionado pela abrangência de novos públicos, pela natureza profissionalizante dos cursos que acarreta novas exigências em relação aos recursos disponibilizados e estratégias pedagógicas desenvolvidas e pela necessidade de articulação com a diversificação de leque de atores, outrora afastados da Escola Secundária Pública.

Neste contexto, e dado que o modelo curricular aplicado aos Cursos Profissionais tem por base uma forte ligação entre a escola e o tecido empresarial, é necessário que as competências do perfil de desempenho, à saída dos Cursos Profissionais, impliquem alterações significativas ao nível da escola, do ponto de vista conjuntural, em particular no que concerne à organização da escola e das atividades pedagógicas desenvolvidas. São também indispensáveis “alterações curriculares”, que definam novos equilíbrios, novas práticas e uma outra forma de olhar o trabalho pedagógico (Gonçalves & Martins, 2008). Por outro lado, e dado que da matriz curricular faz parte uma

³ O ensino comercial e técnico foi extinto em junho de 1975, numa tentativa de, no âmbito da democratização da sociedade portuguesa, inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais (Cerqueira & Martins, 2011).

formação sociocultural, científica e técnica, assente numa base prática, as aprendizagens serão tanto mais significativas quanto a distância entre a escola, as empresas e o meio se atenuar (ME, 2007).

Ao nível das escolas secundárias públicas, é já particularmente visível o impacto da acentuada expansão dos Cursos Profissionais, nomeadamente no que diz respeito ao efeito na redução das taxas de insucesso e abandono escolares. De acordo com dados do ME (2007), no que se refere ao insucesso escolar, a taxa de retenção de alunos ao nível do ensino secundário, em geral, tem vindo a baixar de 32% em 2004/2005, para 25% em 2006/2007. Quanto à taxa de abandono escolar, também se registaram resultados positivos quanto à saída precoce do sistema de ensino. A percentagem de jovens dos 18 aos 24 anos que não concluíram o ensino secundário, e não estiveram inscritos em ações de educação e formação, baixou três pontos percentuais, descendo, no ano de 2007, para 36,3% (ME, 2007). De acordo com estes números, mantiveram-se mais 30 mil jovens no sistema de ensino em 2007 (ME, 2007).

Embora grande parte das escolas secundárias públicas se debata com o desafio de conseguir definir e organizar, em simultâneo, as diversas ofertas educativas e formativas (Duarte, 2007, citado por Marteleira, 2010), o estudo realizado por Neves et al. (2008) revela que cerca de 78% das escolas inquiridas em 2011 afirmam que, apesar do esforço que lhes é exigido, a implementação dos Cursos Profissionais irá permitir dar uma nova oportunidade de formação aos jovens que abandonaram o ensino regular. Apesar de ainda prevalecer um estigma negativo relativamente a este tipo de oferta educativa, parece consensual que esta oferta permite atrair mais jovens para o ensino, nomeadamente jovens que, de outra forma, abandonariam a escola sem concluir o 12.º ano. Também as escolas parecem estar mobilizadas para encontrar estratégias facilitadoras da progressão dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e, assim, diminuir o abandono e insucesso escolar.

Frequência, Origem Social, Percursos e Expectativas dos Alunos

A expansão recente do ensino profissional nas escolas secundárias públicas tem constituído a medida política mais importante de resposta aos desafios e exigências do esforço de qualificação que é necessário fazer, com vista à redução do peso das baixas qualificações da população portuguesa, evidenciando igualmente um reforço na aposta da educação e formação dos jovens portugueses. A par da adesão exponencial das escolas a este nível de ensino, é também evidente o aumento de vagas e o aumento gradual da percentagem de alunos matriculados (Neves, 2011). Como consequência, o peso relativo da oferta pública face ao privado, no contexto do ensino profissional alterou-se (sobretudo devido ao forte crescimento dos Cursos Profissionais), passando de uma posição marginal, de 11,6% do total de alunos matriculados em Cursos Profissionais em 2005/06, para uma posição predominante, com 58,6% desse total em 2009/10. Verifica-se assim que, entre 2005 e 2010, a oferta pública de ensino profissional revela um forte crescimento - 256,2%, enquanto no privado se situa em 37,9% (Pereira et al., 2011).

A proporção de jovens que frequenta ofertas qualificantes no ensino secundário representa, em 2009/10, 43% dos jovens matriculados no ensino secundário, aproximando-se, assim, do ambicioso objetivo definido no Programa do XVII Governo Constitucional, de fazer com que as vagas em vias profissionalizantes representassem, em 2010, metade do total de vagas ao nível do ensino secundário. Nos Cursos Profissionais, são as áreas de Serviços e Ciências Sociais, Comércio e Direito que registam um incremento gradual e bastante expressivo do total de vagas existentes (no ano letivo de 2009/10 foram criadas cerca de 50 mil novas vagas e no ano letivo anterior tinham sido criadas cerca de 40 mil, totalizando mais de 126.000 vagas nos Cursos Profissionais). Contudo, é na área da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção que essa evolução é maior. A consequência do aumento do número de vagas traduz-se também num aumento significativo de

alunos inscritos no ensino profissional entre 2006 e 2010, nos quais os Cursos Profissionais manifestaram um peso significativo (Pereira et al., 2011).

A maioria dos jovens que frequentam os Cursos Profissionais é do género masculino, o que é uma tendência da escolha diferenciada, em função do género, dos cursos profissionalmente qualificantes: o género feminino está mais representado nos cursos científico-humanísticos (58,7%) e o género masculino nos cursos profissionalmente qualificantes (52,9%). No 1.º ano dos Cursos Profissionais, a maioria dos jovens tem, em média, 17 anos, mais dois que a idade esperada para a frequência do primeiro ano do ensino secundário.

Guerreiro e Abrantes (2007) verificaram que a adesão aos Cursos Profissionais é percebida não como uma escolha, mas como um último recurso, verificando-se duas ordens de razões para essa adesão: “a) jovens em abandono escolar e em clara rotura com o sistema de ensino, mas que pretendem alguma formação para enfrentarem o mercado de trabalho; b) jovens desempregados, que são indicados pelos Centros de Emprego” (p. 65). Em ambos os casos, segundo estes mesmos autores, trata-se, quase exclusivamente, de jovens provenientes das classes desfavorecidas, sobretudo da classe operária.

Martins (1993) citado por Martins, Pardal, e Dias, (2005) refere, no entanto, que, “a seleção de alunos para este ensino tem sido feita também entre aqueles que, não obstante serem originários das classes médias e médias altas, foram sujeitos a reprovações sucessivas durante o ensino básico” (p. 79). Estas correlações entre a frequência do ensino profissional, origem social e aproveitamento escolar são muito fortes, dado que a maioria dos alunos pertence, como já atrás foi referido, a famílias de capital cultural e económico baixo e com elevadas taxas de reprovação (Martins, Pardal, & Dias, 2005). Um estudo efetuado por Madeira (2006), com duas turmas (25 alunos) de dois polos de uma escola profissional situada numa área suburbana de Lisboa, dá-nos uma indicação ligeiramente diferente: 56 % dos alunos inquiridos não apresentavam nenhuma repetência ao longo do percurso escolar, pertencendo 32% a famílias de topo na hierarquia social.

Neves, Pereira, Santos, Godinho, Pereira, Valente e Pedroso (2008) realizaram estudos de caracterização profissional do agregado familiar (pai e mãe) dos jovens que frequentam os Cursos Profissionais, concluindo que a grande maioria dos encarregados de educação do género masculino desempenha uma profissão correspondente às profissões abrangidas no grupo profissional: “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares”. Os alunos dos Cursos Profissionais são também provenientes de famílias com menos capital escolar. Um estudo realizado por Mendes (2009) revela que 53,8% das famílias tem entre o 2º e 3º ciclo do ensino básico, 16,8% detêm o ensino secundário e 6,7% o ensino superior.

No que concerne ao percurso escolar, o questionário realizado por OTES/GEPE/ME em 2007/2008, mencionado por Mendes (2009), evidenciou que a taxa de reprovação (51,3%) destes alunos é muito elevada, sendo que 40% dos alunos reprovaram duas vezes e 10% reprovaram três ou mais vezes, valores demasiado elevados para um tipo de ensino em que se pretende formar mão-de-obra qualificada e eliminar as representações negativas existentes sobre o mesmo.

Relativamente ao desempenho escolar, os trajetos de desempenho escolar de excelência (ausência de retenções e interrupções) dos alunos dos Cursos Profissionais é baixo, apenas 13,4%, quando comparado com os alunos dos cursos científico-humanísticos, que é de 62,5%. Os que provêm de famílias em que pelo menos um dos membros possui o ensino superior, têm mais do dobro (72,1%) de trajetos de excelência escolar do que os que provêm de famílias cuja escolaridade é igual, ou inferior, ao 1º ciclo do ensino básico (27,5%) (Mendes, 2009).

Vários estudos mostram, ainda, que as raparigas em regra geral apresentam percursos escolares de maior qualidade e mais longos na grande maioria das ofertas educativas e formativas de nível secundário (Grácio, 1997; Silva, 1999). No entanto, nos Cursos Profissionais, os rapazes nesta

vertente; superam as raparigas, revelando um peso de 53,3%, enquanto nas raparigas é de 46,7% (GEPE/ME, 2008).

Quanto aos projetos futuros dos alunos dos Cursos Profissionais, estes dividem-se entre a integração rápida no mercado de trabalho e a entrada no ensino superior, ou os dois em simultâneo (Madeira, 2006; Mendes, 2009). No estudo efetuado por Madeira (2006), as expectativas destes jovens oscilam entre uma clara opção pelo prosseguimento de estudos a nível do ensino superior ou pelo ingresso imediato na vida ativa (uma minoria) e a conciliação da inserção na vida ativa com a possibilidade de prosseguir os estudos, quer a nível da frequência de outro curso e formação, quer a nível do ensino superior (a maioria). De salientar, no entanto, que os alunos que provêm das categorias socioprofissionais mais favorecidas e com mais escolaridade pretendem sobretudo continuar estudos superiores, enquanto os alunos oriundos de categorias socioprofissionais com menos recursos e menos escolaridade pretendem uma integração mais rápida no mercado de trabalho (Mendes, 2009).

Independentemente da realidade atrás retratada, o ensino profissional e em particular os Cursos Profissionais, constituem uma forma de promover as opções dos jovens, permitindo a sua permanência no sistema de ensino, ao mesmo tempo que os qualifica e credencia para a entrada num mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

É com base neste enquadramento que surge a questão geral orientadora do presente estudo: *Qual a percepção dos principais atores educativos⁴ relativamente aos cursos profissionais, quanto à sua importância, qualidade e implementação na escola secundária pública?*

Tendo como base esta questão geral, formulamos as seguintes questões específicas de investigação:

1. Que avaliação fazem os professores, diretores de curso, diretores de turma dos cursos profissionais e direção da escola quanto à sua importância, qualidade e implementação na escola secundária pública?
2. Que avaliação fazem os alunos, dos cursos profissionais da escola secundária pública, do curso que frequentam, quanto à sua importância, qualidade e implementação?
3. Quais as expectativas futuras ambicionadas pelos alunos dos cursos profissionais na escola secundária pública?

Estudo Empírico

Metodologia

Para responder às questões colocadas, foi feito um estudo descritivo e exploratório, que recorre à aplicação de inquéritos por questionário e respetiva análise de dados. Para a análise quantitativa dos dados recolhidos, foi criada uma base de dados na versão 20.0 do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para o Windows. A introdução dos dados foi feita de acordo com um sistema de codificação pré-estabelecido, de forma a identificar cada variável. No que respeita ao tratamento estatístico, optamos pela estatística descritiva, dadas as características do estudo em causa que pretende conhecer uma realidade na perspectiva dos seus principais atores, como ponto de partida para abrir pistas e colocar questões. Em concreto, elaboraram-se tabelas de frequência e calcularam-se os respetivos valores percentuais para a resposta a cada item dos questionários aplicados, tendo em conta as opções dos respondentes numa escala de Likert (quando

⁴ Nos “principais atores educativos”, incluímos os alunos, partilhando da ideia de que toda a educação é auto-educação e que, por conseguinte, estes desempenham um papel fulcral no processo educativo.

aplicável), organizando-se os resultados obtidos em torno de quatro dimensões: importância, qualidade, implementação e expectativas dos alunos.

Caracterização dos Sujeitos Envolvidos no Estudo

O estudo empírico realizou-se numa Escola Secundária Pública da Região Centro, no ano letivo 2011/2012, que tem a particularidade de oferecer Cursos Profissionais de forma ininterrupta entre o ano de 2004 e o ano em que foi efetuado o estudo, envolveu 107 alunos dos Cursos Profissionais (10º, 11º e 12º anos) que frequentaram a referida escola, representativos dos 4 cursos a funcionar na mesma (Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde; Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância; Curso Profissional de Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar e Curso Profissional de Técnico de Energias Renováveis) e 44 Professores que lecionaram os quatro Cursos Profissionais a funcionar nessa mesma escola, incluindo três Diretores de Curso, oito Diretores de Turma dos respetivos cursos, mais a Diretora e a Coordenadora dos Cursos Profissionais da escola (elemento de Direção da Escola), totalizando assim 46 Professores. Os sujeitos selecionados, quer dos alunos, quer dos professores envolvidos no estudo, correspondem à quase totalidade dos alunos inscritos nos respetivos cursos e dos professores que lecionaram os mesmos. De referir que, do total dos 131 alunos que faziam parte dos 4 Cursos Profissionais existentes na escola, 11 alunos desistiram enquanto se desenvolvia este estudo e como tal não responderam ao inquérito por questionário, e 13 alunos intervieram na validação dos inquéritos por questionário, aplicados aos mesmos (aproximadamente 10% dos 131 alunos iniciais), sendo também excluídos desta investigação. Quanto aos 50 professores que lecionaram os Cursos Profissionais, foram excluídos 1 professora que não respondeu ao inquérito por questionário que lhe foi distribuído e 5 professores que participaram na validação do inquérito por questionário aplicado (aproximadamente 10% dos 50 professores iniciais). Apesar dos entraves surgidos, pensamos que o número de sujeitos envolvidos no estudo é, mesmo assim, bastante representativo para retirar conclusões significativas face aos objetivos propostos na presente investigação.

Instrumentos Utilizados para a Recolha de Dados

No sentido de dar resposta às questões específicas que orientam o presente estudo, optámos por utilizar como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário. A opção por este instrumento de recolha de dados está relacionada com a natureza do estudo a realizar e seus objetivos. Este é, como referido atrás, um estudo de carácter exploratório e descritivo que pretende estudar uma realidade pouco ou deficientemente estudada, num contexto específico. Sendo assim, o instrumento de recolha de dados utilizado aparece como um dos indicados pois permite recolher as percepções de um número elevado de sujeitos, o que o recurso a outro tipo de instrumentos não permitiria (Afonso, 2005).

A elaboração dos inquéritos por questionário, aplicados aos Professores/Diretores de Curso/Diretores de Turma, dos Cursos Profissionais/Direção Executiva e aos Alunos dos Cursos Profissionais, teve como referência/orientação, para além da informação recolhida na literatura sobre os aspetos que se pretendiam evidenciar no presente trabalho, alguns inquéritos por questionário já existentes. No caso do inquérito por questionário aplicado aos Alunos, serviram de orientação os questionários utilizados em: Gonçalves (2010) e Brázio (2010) e no inquérito por questionário aplicado aos Professores: Azevedo, Fonseca, Jacinto, Pinto e Almeida (2003); Orvalho e Silva (2008); Neves et al. (2008); Orvalho e Alonso (2009). Na elaboração dos inquéritos por questionário procurámos formular questões claras com linguagem simples e compreensível ao público alvo (Ghiglione & Matalon, 2005; Lima, 1981), em particular no inquérito por questionário aplicado aos alunos, estruturando-os segundo as dimensões de análise e indicadores (ver Tabelas 1 e 2) que estivessem de acordo com as questões específicas da presente investigação. A consistência

interna dos itens inscritos nos questionários foi medida através do *Alfa* de Cronbach, tendo-se obtido, para o inquérito por questionário aplicado aos Professores/Diretores de Curso/Diretores de Turma/Direção Executiva, um valor de 0,764 e para o inquérito por questionário dos Alunos um valor de 0,886, revelando por isso ambos uma estimativa de fiabilidade aceitável (Kaplan & Sacuzzo, 1982).

Tabela 1

Dimensões de análise e indicadores do questionário aplicado aos Professores/Diretores de Curso/Diretores de Turma dos Cursos Profissionais/Direção Executiva

Dimensões de Análise	Indicadores
1. Dados pessoais e profissionais	1. Idade; 2. Género; 3. Naturalidade; 4. Residência. 5. Situação profissional; 6. Tempo de serviço; 7. Grupo de recrutamento. 8. Funções exercidas nos Cursos Profissionais no ano letivo de 2011/2012.
2. Importância, qualidade e implementação dos cursos profissionais	1. Indicação da avaliação atribuída à importância, à qualidade e à implementação dos Cursos Profissionais na escola onde está colocado(a) e presta serviço, para cada um dos aspetos apresentados. 2. Destacar possíveis propostas para uma maior eficácia no funcionamento e na qualidade dos Cursos Profissionais na Escola Secundária Pública.

Tabela 2

Dimensões de análise e indicadores do questionário aplicado aos alunos dos Cursos Profissionais

Dimensões de Análise	Indicadores
1. Dados pessoais	1. Idade; 2. Género; 3. Naturalidade; 4. Residência.
2. Percorso escolar	5. Curso Profissional frequentado no ano letivo 2011/2012. 6. Ano do Curso Profissional frequentado no ano letivo 2011/2012. 7. Repetição de algum ano do Curso Profissional frequentado no ano letivo 2011/2012. 8. Interrupção do Curso Profissional frequentado no ano letivo 2011/2012. 9. Frequência de outro Curso Profissional, antes de aquele em que está inscrito no ano letivo 2011/2012. 10. Indicação da habilitação académica do(a) aluno(a) que lhe permitiu entrar no Curso Profissional que está a frequentar.
3. Importância, qualidade e implementação dos cursos profissionais	11. Indicação das três principais razões que levaram o aluno(a) a optar por um Curso Profissional. 12. Indicação da importância atribuída pelo aluno(a) à escolha do Curso Profissional que frequenta, tendo em conta afirmações apresentadas. 13. Indicação da avaliação do Curso Profissional que o aluno(a) frequenta para aspetos apresentados. 14. Indicação da principal ambição suscitada ao aluno(a) depois de terminar o curso frequentado. 15. Indicação pelo aluno(a) da avaliação do impacto dos Cursos Profissionais na escola que frequenta para cada uma das afirmações apresentadas.

A aplicação dos questionários foi precedida de um pedido de autorização, por escrito, à Direção da Escola para a elaboração do estudo, informando-a sumariamente do teor da investigação, procedimentos a desenvolver e duração. Obtida a respetiva autorização, foram posteriormente formalizados dois outros pedidos, por escrito, entregues na Direção da Escola. Um deles, a solicitar aos Professores/Formadores que lecionavam os Cursos Profissionais, no ano letivo 2011/2012, a sua participação no preenchimento de um inquérito por questionário, sendo os mesmos informados do teor da investigação e garantido o anonimato e a absoluta confidencialidade das informações prestadas, e o outro, dirigido aos Diretores de Turma dos Cursos Profissionais, para que os mesmos diligenciassem o envio por carta a todos os Pais/Encarregados de Educação no sentido de autorizarem a participação dos seus filhos/educandos no estudo que iria ser efetuado. De referir que todos os Pais/Encarregados de Educação autorizaram os seus filhos/educandos a participar nesta investigação, uma vez que no pedido foi garantido igualmente o anonimato e a absoluta confidencialidade das informações prestadas pelos seus filhos/educandos.

Resultados

Professores, Diretores de Curso/Diretores de Turma e Direção Executiva

Passamos, de seguida, a apresentar os resultados obtidos nos vários itens da questão 1, referentes às dimensões: **Importância**; **Qualidade** e **Implementação** dos Cursos Profissionais, do questionário aplicado aos Professores, aos Diretores de Curso/Diretores de Turma e à Direção Executiva. Cada item do inquérito por questionário aplicado foi associado a uma das dimensões atrás referidas.

Dimensão “importância”. O valor dos resultados relativos à avaliação de itens favoráveis, feita pelos Professores e pelos Diretores de Curso/Diretores de Turma, nesta dimensão, é muito semelhante, situando-se respetivamente, nos 65,2% e nos 66,6%, enquanto que a Direção Executiva evidencia uma avaliação de 100%. Considerando que os itens mencionados no inquérito por questionário estavam, essencialmente, direcionados para a importância que os Cursos Profissionais tinham para a escola, em termos da adequação da sua oferta formativa às necessidades do mercado de trabalho e o estabelecimento de parcerias adequadas que fomentassem a parte prática dos cursos (nomeadamente ao nível da Formação em Contexto de Trabalho), podemos considerar que a avaliação destes atores educativos é *bastante favorável*, isto é, na sua opinião a Escola Secundária Pública tem vindo a dar uma resposta muito positiva à introdução destes cursos no seu espaço educativo.

Uma análise mais pormenorizada dos dados evidencia, inclusive, que os aspetos aos quais estes elementos atribuem um maior valor percentual, nesta dimensão, estão relacionados com o facto de considerarem que a oferta de Cursos Profissionais da Escola Secundária Pública é adequada e satisfaz as necessidades do mercado de trabalho a nível regional, em áreas solicitadas pela tutela e pelo “terceiro setor” (energias renováveis, indústrias transformadoras, saúde,...), (aproximadamente entre os 50% e os 70%, destacando-se, neste aspeto, a Direção Executiva que atribui um valor de 100%). Relativamente a este último aspecto (exigências de mercado solicitadas pelo terceiro sector), há, contudo, a salientar a percentagem relativamente elevada de Professores (23,5%) e Diretores de Curso/Turma (22,2%) a optarem pela resposta neutra (Não concordo, nem discordo). O estabelecimento de parcerias e protocolos efetuados, entre a escola e as empresas/instituições, nomeadamente quanto à disponibilidade de espaços físicos, com equipamentos e material apropriado e a realização de Formação em Contexto de Trabalho, são considerados *uma mais valia inequívoca* para a qualidade dos cursos (aproximadamente entre os 88,2% e os 88,9%, destacando-se igualmente neste aspeto a Direção Executiva que atribui um valor de 100%).

Quanto aos resultados obtidos nos itens desfavoráveis, nesta dimensão, verifica-se que não são muito expressivos, já que a percepção evidenciada pelos sujeitos que intervêm no estudo é baixa, isto é, 19,4% pelos Professores, 15,6% pelos Diretores de Curso/Diretores de Turma e 0% para a Direção Executiva. O aspeto mais desfavorável relaciona-se com o facto de, quer os Professores, quer os Diretores de Curso/Turma, considerarem que, embora a legislação permita que os alunos dos Cursos Profissionais possam continuar os estudos, a formação fornecida aos alunos não é suficiente para prosseguirem estudos no ensino superior, com 44,2% dos Professores a discordar que a formação adquirida seja suficiente e 55,6% dos Diretores de Curso/Turma com a mesma opinião. A Direção Executiva apresenta, aqui, uma perspetiva claramente dissonante, ao concordar em 100% com a adequação da formação recebida a este fim.

Dimensão “qualidade”. Os dados recolhidos nesta dimensão permitem-nos concluir que a avaliação de itens favoráveis, feita pelos Professores, pelos Diretores de Curso/Diretores de Turma assim como pela Direção Executiva, é também *bastante favorável*. Os valores médios de percentagem

verificados são, respetivamente, de 56,4%; 73,1% e 100% o que revela que estes atores educativos valorizam bastante a qualidade destes cursos na escola. Tendo em conta que esta dimensão evidenciava sobretudo aspetos relacionados com o desenvolvimento de competências nos alunos; com a produção e utilização adequada de recursos educativos por parte dos docentes; carga horária e flexibilização da estrutura modular dos cursos; disponibilidade de espaços físicos com equipamentos e materiais adequados para um ensino adaptado ao modelo de estrutura modular; formação científica adequada dos docentes e articulação interdisciplinar apropriada entre as várias componentes curriculares dos cursos (componente sociocultural, científica e técnica), a percepção manifestada por estes atores educativos é *bastante positiva*.

Ao realizarmos uma análise mais profunda dos dados recolhidos através do inquérito aplicado a estes atores educativos, verificamos que, nesta dimensão, os aspetos a que estes elementos atribuem um maior valor percentual estão relacionados com o facto do corpo docente que leciona nos Cursos Profissionais ter formação pedagógica, científica e técnica adequada para garantir a qualidade dos mesmos; existir uma eficaz interligação de conteúdos entre as disciplinas técnicas dos cursos (interdisciplinaridade) o que facilita a aprendizagem dos alunos; a utilização adequada por parte dos docentes de recursos educativos adaptados ao desenvolvimento de competências e aprendizagens dos alunos (valores que variam aproximadamente entre os 60% e os 80%, destacando-se, nestes aspetos, a Direção Executiva que atribui valores sempre mais elevados, provavelmente para dar uma imagem mais positiva da escola).

Relativamente aos resultados obtidos nos itens desfavoráveis, nesta dimensão, verifica-se que não são muito expressivos, já que a percepção evidenciada pelos sujeitos que intervêm no estudo é baixa, isto é, 19,4% pelos Professores, 15,6% pelos Diretores de Curso/Diretores de Turma e 0% para a Direção Executiva. Destacam-se, contudo, aqui a percentagem de avaliações desfavoráveis dos Professores no que respeita à adequação dos espaços físicos e dos materiais e recursos, respetivamente 38,25% e 29,4%, optando pela avaliação neutra respetivamente 23,6% e 35,4% destes inquiridos.

Dimensão “implementação”. Os dados relativos a esta dimensão, permitem-nos concluir que a avaliação de itens favoráveis, manifestada pelos sujeitos em causa, é igualmente *bastante elevada*. Os valores médios percentuais registados (72,3% para os Professores, 88,9% para Diretores de Curso/Diretores de Turma e 100% para a Direção Executiva) revelam que a implementação dos Cursos Profissionais na escola pública tem sido, do ponto de vista destes atores educativos, *uma mais valia* para a consolidação das metas do seu Projeto Educativo, ao reforçar o papel da escola na formação qualificada de jovens para o mercado de trabalho; na melhoria dos resultados escolares dos alunos; no acentuar da identidade da escola; na valorização dos recursos pedagógicos e educativos existentes; na promoção do trabalho cooperativo dos membros da comunidade educativa e na organização e gestão pedagógica/administrativa da escola. Os itens mais valorizados revelam que, nesta dimensão, os aspetos mais apreciados por estes atores educativos se relacionam com o reforço do papel da escola na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho (aproximadamente 68% dos sujeitos inquiridos), na necessidade da escola se reorganizar do ponto de vista da organização pedagógica e gestão administrativa (aproximadamente 84% dos sujeitos inquiridos) e no reforço das metas/objetivos do Projeto Educativo da escola (aproximadamente 60% dos sujeitos inquiridos).

Quanto aos resultados obtidos nos itens desfavoráveis nesta dimensão, verifica-se que são pouco expressivos, já que a percepção evidenciada pelos sujeitos que intervêm no estudo é bastante baixa, isto é, 8,2% para os Professores, 0% para os Diretores de Curso/Diretores de Turma e 0% para a Direção Executiva. Destaca-se aqui a percentagem de avaliações desfavoráveis dos

Professores relativamente ao impacto no sucesso escolar dos alunos (23,6%). Os itens neutros revelam nesta dimensão resultados superiores aos itens desfavoráveis.

Alunos

Passamos, agora, a apresentar os resultados das questões do questionário aplicado aos Alunos, referentes às dimensões **Importância, Qualidade e Implementação** (questões 11, 12, 13 e 15) dos Cursos Profissionais, assim como das suas **Expectativas Futuras** (questão 14).

Dimensão “importância”. A apreciação dos dados obtidos permite-nos concluir que os três aspetos aos quais os Alunos deram mais relevância estão direcionados para três áreas: o mercado de trabalho (83,1% dos alunos inquiridos consideraram *Importante* ou *Muito Importante* na escolha do curso que frequentam a maior facilidade na obtenção de emprego), a natureza prática dos cursos (aspeto evidenciado como *Importante* ou *Muito Importante*, respetivamente por 82,2% e o sucesso educativo (com 69,1% dos alunos inquiridos a assinalar este aspeto como *Importante* ou *Muito Importante*).

Os aspetos aos quais os Alunos dão menos importância nas suas opções de escolha do curso relacionam-se com o prosseguimento de estudos, com 36,4% dos Alunos inquiridos a responder que este aspeto não teve *Importância Nenhuma*; com a capacidade económica dos pais - para 60,7% dos Alunos inquiridos, este aspeto não teve *Importância Nenhuma* ou teve *Pouca Importância*; o interesse e exigência dos cursos do ensino regular (com 25,2% dos Alunos a responder que este aspeto teve *Pouca Importância*) a qualidade das instalações e recursos utilizados (a que 31,7% dos Alunos atribuem *Importância Nenhuma*) e o ambiente escolar (referido por 1% dos Alunos como tendo *Pouca Importância*).

Dimensão “qualidade”. Os resultados obtidos revelam que, nesta dimensão, os Alunos atribuem uma grande relevância aos aspetos associados à matriz curricular dos cursos: competências específicas desenvolvidas e conhecimentos teóricos adquiridos (aspetos avaliados, por 39,3%, com *Muito Bom*), qualidade do estágio (a que 24,3% atribuem *Muito Bom*) e preparação para o mercado de trabalho (valorizado como *Muito Bom*, por 17,8%) como também aos recursos humanos (qualidade dos Professores, que 69,2% avaliam como *Muito Bom* ou *Bom*). Os aspetos *Insuficientes*, destacados pelos alunos nesta dimensão, estão relacionados com os conhecimentos de cultura geral adquiridos e o interesse dos assuntos tratados em disciplinas da componente não técnica (com 29% e 27,1%, respetivamente, a pronunciarem-se neste sentido).

Dimensão “expectativas futuras ambicionadas pelos alunos”. Os dados recolhidos evidenciam que as ambições futuras dos Alunos estão muito relacionadas com o facto dos cursos lhes proporcionarem as condições ideais para uma integração rápida no mercado de trabalho (27,1%) e a entrada no ensino superior (36,4%). Uma percentagem inferior (15,9%) pretende prosseguir estudos ao nível de um curso tecnológico de nível V.

Dimensão “implementação”. Os Alunos inquiridos revelaram, também, uma percepção satisfatória relativamente à implementação dos Cursos Profissionais na escola, com 74,8% a escolher a opção *Concordo* ou *Concordo Totalmente* relativamente à apreciação dos Cursos Profissionais como elemento de reforço do papel da escola na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho.

Discussão/Conclusão

Os Professores (sem qualquer cargo de coordenação pedagógica atribuído), Diretores de Curso/Diretores de Turma e Direção Executiva avaliaram de forma *bastante favorável a importância* que os Cursos Profissionais têm para a Escola Secundária Pública, no que diz respeito à adequação das escolhas de oferta formativa, tendo em conta a satisfação das necessidades do mercado de trabalho e o estabelecimento de parcerias (nomeadamente ao nível da Formação em Contexto de Trabalho). Consideram, em suma, que a Escola Secundária Pública tem vindo a dar uma resposta bastante positiva à introdução destes cursos no seu espaço educativo.

A valorização destes aspetos está em linha com o pensamento da ministra da educação do XVII Governo Constitucional, Maria de Lurdes Rodrigues, que incentivou a criação dos Cursos Profissionais nas Escolas Públicas, por as considerar como os locais mais indicados para a sua expansão, de modo a dar resposta não só às necessidades de diversificação da oferta educativa, mas também às exigências do poder local e do tecido empresarial regional, quanto à necessidade de formação qualificada de técnicos de nível intermédio (Antunes, entrevistada por Lobo, 2013). Também foi com o intuito de ir ao encontro das necessidades das empresas/instituições, que a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), tutelada pelo ME e pelo MTSS e responsável pela elaboração de referenciais de competências e de formação a integrar no CNQ, impulsionou fortemente a construção de ofertas formativas de dupla certificação nas escolas públicas, mediante o estabelecimento de protocolos com estas entidades, de modo a qualificar os jovens nos aspetos mais práticos do curso (Sigo, 2007). Este desígnio parece, pois, estar a ser concretizado.

Quanto à *qualidade* dos cursos em funcionamento na escola, estes mesmos sujeitos fazem uma avaliação também *bastante positiva*, evidenciando um grau de satisfação *bastante favorável*. Nesta dimensão, foram bastante valorizados os aspetos relacionados com o desenvolvimento de competências gerais e específicas adequadas ao perfil profissional dos alunos; a produção e utilização adequada de recursos educativos por parte dos docentes; a carga horária e flexibilização da estrutura modular dos cursos; a formação científica adequada dos docentes e a articulação interdisciplinar apropriada estabelecida entre as várias componentes curriculares dos cursos (componente sociocultural, científica e técnica). Embora valorizada a disponibilidade de espaços físicos, com equipamentos e materiais adequados para um ensino adaptado ao modelo de estrutura modular, uma percentagem significativa dos professores/diretores de curso/turma inquiridos pronunciou-se desfavoravelmente, ou não se pronunciou, sobre este aspecto, sugerindo que tem ainda de ser feita uma aposta decisiva neste domínio.

A adequada formação pedagógica, científica e técnica, bastante valorizada pelos Professores para garantir a qualidade dos Cursos Profissionais, é destacada igualmente como aspeto essencial por Gonçalves (2010). Quanto à importância da interdisciplinaridade entre as várias disciplinas do currículo dos cursos, tendo em vista o fomento de melhores aprendizagens nos alunos, esta é corroborada por Lévy (1999, citado por Petrini, 2004), ao referir que o trabalho docente, e o novo perfil de competências exigido ao professor/formador dos cursos profissionalmente qualificantes, deve ser bem articulado e abranger as áreas científica, técnica, pessoal e pedagógica. Esta interligação poderá facilitar, assim, uma melhor mediação entre o sujeito da aprendizagem e o conhecimento que este deve adquirir no seu ambiente específico (Gonçalves & Martins, 2008).

A utilização de recursos educativos adequados, que visem fomentar o desenvolvimento de competências e aprendizagens dos alunos, revela-se também um aspeto bastante importante na perspectiva de Souza (2006), quando salienta que os Professores/Formadores devem construir recursos educativos adequados e que desenvolvam, ao mesmo tempo, habilidades e aptidões para o

ensino, para poderem incentivar os alunos a descobrir e a desenvolver as suas próprias competências.

No que concerne à dimensão *implementação* dos cursos na escola, a *apreciação positiva* efetuada por estes sujeitos é igualmente *bastante elevada*. A percentagem mais elevada de resultados obtidos nos itens neutros, relativamente aos desfavoráveis, pode indiciar, contudo, algum desconhecimento dos participantes da estratégia de reorganização da Escola Secundária Pública, relativamente à escolha de novas ofertas formativas.

Os Professores inquiridos consideraram, maioritariamente, que a introdução dos Cursos Profissionais dentro da escola foi *uma mais valia* para a consolidação das metas do seu Projeto Educativo, ao reforçar o papel da escola na formação qualificada de jovens para o mercado de trabalho e ao traduzir-se na melhoria dos resultados escolares dos alunos; no acentuar da identidade da escola; na valorização dos recursos pedagógicos e educativos existentes; na promoção do trabalho cooperativo dos membros da comunidade educativa e na organização e gestão pedagógica/administrativa da escola.

Estes aspetos são igualmente reforçados por Presa (2010), quando refere que é um imperativo nacional colocar Portugal ao nível dos restantes países da União Europeia em matéria de percursos de qualificação de nível secundário, apostando, tal como os nossos parceiros comunitários, na preparação adequada dos seus jovens para o mundo do trabalho, criando, dessa forma, melhores condições de competitividade às empresas e maior sucesso profissional aos formandos. Neves et al. (2008) acrescentam, ainda, que a implementação dos Cursos Profissionais poderá constituir uma nova oportunidade de formação para os jovens que abandonaram o ensino regular. Apesar de ainda prevalecer um estigma negativo relativamente a este tipo de oferta educativa, é consensual, segundo os autores, que este tipo de ensino permite atrair mais jovens para o ensino, nomeadamente jovens que, de outra forma, abandonariam a escola sem concluir o 12.º ano. Salientam, também, que as escolas parecem estar mobilizadas para encontrar estratégias facilitadoras da progressão dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e, assim, diminuir o abandono e insucesso escolar, metas importantes que passaram a estar incluídas nos Projetos Educativos das escolas.

Do ponto de vista organizacional, Gonçalves & Martins (2008) sugerem que a escola deve assumir uma postura de flexibilidade e de adaptabilidade como princípios estruturantes da sua ação, rompendo com modelos organizacionais rígidos, normativistas e demasiado burocratizados. Neste contexto, estes mesmos autores sugerem mesmo que um dos possíveis posicionamentos, que a Escola Secundária Pública deve assumir, face à implementação dos Cursos Profissionais, passe pela organização dos tempos letivos, pela adaptação dos espaços escolares, pela reestruturação dos processos de Ensino/Aprendizagem, pelo estabelecimento de regras adequadas ao bom funcionamento dos cursos e pelo incremento das relações com o seu meio envolvente, nomeadamente o tecido empresarial. Implica, igualmente, mudanças nos horários dos Professores e das turmas, no conceito de aula, na personalização, apoio no acompanhamento permanente dos alunos e na motivação e formação dos docentes, para que possam ter um melhor desempenho na relação que estabelecem com as empresas/instituições.

A valorização mais elevada atribuída às três dimensões estudadas (Importância - 100%, Qualidade - 86,1 % e Implementação - 100%) dos Cursos Profissionais, pelos membros da Direção Executiva, pode estar relacionada não só com os aspetos atrás considerados pelos restantes atores educativos, mas também com o facto destes últimos quererem dar uma imagem positiva da instituição que dirigem, já que, de acordo com Alves (2016), as políticas atuais de educação valorizam a figura do diretor como “figura redentora” das mudanças e obtenção do sucesso educativo, sendo não só encarado como o “rosto da escola” - tendo que prestar contas ao Conselho Geral da escola e à restante comunidade educativa, em particular aos Pais/Encarregados de

Educação - mas também “o rosto do Ministério da Educação”, a quem deverá responder. Por outro lado, a consistência da avaliação atribuída nas três dimensões consideradas pelos Professores (sem qualquer cargo de coordenação pedagógica atribuído) e pelos Diretores de Curso/Diretores de Turma, prende-se, provavelmente, com o facto destes últimos serem igualmente Professores/Formadores dos Cursos Profissionais, podendo a ligeira diferença existente entre ambas as categorias de sujeitos ser explicada pelo facto dos Diretores de Curso/Turma terem uma visão mais abrangente e integrada do processo. Em todo o caso, e apesar das avaliações feitas nas três dimensões consideradas serem muito otimistas, as diferenças evidenciadas, em particular a avaliação feita pela Direção Executiva relativamente aos outros atores educativos (excetuando os alunos), poderá ser uma vertente a explorar em estudos posteriores.

Os Alunos consideram que a opção de escolha dos Cursos Profissionais que frequentam se deve, essencialmente, a três fatores importantes: a sua orientação para o mercado de trabalho, a natureza prática dos cursos e o sucesso educativo. É curioso verificar que estes sujeitos atribuem um peso muito idêntico a estes três aspetos, o que significa que, em seu entender, a essência deste tipo de oferta formativa deve estar direcionada para os mesmos.

Uma outra ideia que podemos extrair destas opções feitas pelos Alunos, relaciona-se com o facto destes valorizarem o trabalho prático realizado nos cursos como “um saber fazer” que desenvolve competências essenciais indispensáveis às exigências do mercado de trabalho. Marteleira (2010) confirma isso mesmo, ao referir que uma das razões principais que levam os alunos a optarem pelo ensino profissional, “é a preocupação em obter uma qualificação que facilite a sua inserção no mercado de trabalho, aliando uma formação qualificada a uma experiência concreta de trabalho através do estágio” (p. 121).

Resta saber é se esta opção corresponde à vontade dos próprios, face à perceção que têm dos Cursos Profissionais, ou se é, para muitos, como alerta Alves (2007), uma escolha forçada, uma via de exclusão dos percursos nobres, uma espécie de “gueto” destinado aos que são protagonistas de trajetórias de insucesso e que são maioritariamente provenientes das classes populares, criando formas “doces” de exclusão. De realçar, contudo, que, no presente estudo, e ao contrário de outros estudos (Martins, Pardal, & Dias, 2005; Neves et al., 2008) que têm vindo a realçar que uma das principais razões de escolha dos Cursos Profissionais, por parte dos alunos, se relaciona com o facto de estes pertencerem a classes desfavorecidas, com pais a sofrer dificuldades económicas, este fator não foi determinante. Efetivamente, os Alunos inquiridos indicaram como pouco relevante para a sua opção a capacidade económica dos pais, bem como o facto de os cursos serem subsidiados. Outros dois aspetos a realçar têm em conta o facto de os Alunos não considerarem as limitações dos Cursos Profissionais no prosseguimento de estudos e a exigência e interesse dos cursos do ensino regular. Isto significa que os Alunos têm, também, como aspirações futuras não só o ingresso no mercado de trabalho como igualmente o acesso ao ensino superior. Por outro lado, ao não colocarem em causa o interesse e exigência dos cursos do ensino regular, revelam que a suas opções de escolha residem no facto de acreditarem que os Cursos Profissionais são uma boa escolha para as suas reais aspirações futuras.

Independentemente da opinião suscitada, parece-nos evidente que a escolha e frequência deste tipo de oferta formativa não deixa de ser mais uma oportunidade para os jovens poderem concluir o ensino secundário e obter um certificado que lhes garante melhores oportunidades e facilidades na procura de emprego, funcionando assim como uma mais valia para um futuro profissional mais promissor. Haverá provavelmente outras razões de escolha, sobretudo para os alunos oriundos do ensino regular, que se prendem de acordo com Marteleira (2010) com a desmotivação e insucesso dos mesmos nesse percurso escolar, mas que não foi explorada no presente estudo.

Quanto à *qualidade* dos cursos, os Alunos atribuem *uma grande relevância* aos aspetos associados à matriz curricular dos cursos (competências específicas desenvolvidas, conhecimentos teóricos

adquiridos, qualidade do estágio e preparação para o mercado de trabalho), como também aos recursos humanos (qualidade dos professores), que consideram essenciais para as suas reais aspirações em termos futuros (facilidade de entrada no mercado de trabalho e acesso ao ensino superior). De realçar que os Alunos não parecem ter, na sua maioria, consciência das lacunas da formação adquirida em termos da prossecução dos estudos a nível superior, aspecto claramente salientado pelos Diretores de Curso/Turma e pelos Professores e sinalizado em estudo anterior (Madeira, 2006).

As ambições futuras dos Alunos estão muito relacionadas com o facto de os Cursos Profissionais lhes proporcionarem as *condições ideais* para uma integração rápida no mercado de trabalho e a entrada no ensino superior, ou os dois em simultâneo. Esta opinião é também partilhada por Madeira (2006) e Mendes (2009), ao referirem que as expectativas destes jovens giram à volta dos estudos, do diploma e do trabalho. Eles pretendem obter um certificado escolar que lhes permita obter um passaporte para o mundo do trabalho ou para o prosseguimento de estudos. De salientar, no entanto, que os alunos que provêm de agregados socioprofissionais mais favorecidos e com mais escolaridade pretendem sobretudo continuar estudos superiores, enquanto os alunos oriundos de agregados socioprofissionais com menos recursos e menos escolaridade pretendem uma integração mais rápida no mercado de trabalho (Mendes, 2009).

Tendo em conta que o estudo efetuado é um estudo meramente descritivo, e feito no âmbito de um único estabelecimento de ensino, não é possível generalizar conclusões para outros contextos. Abre, contudo, algumas pistas para investigações futuras, nomeadamente sobre as motivações dos alunos para a escolha deste tipo de oferta formativa, que poderá já não estar tão relacionada com as questões socioeconómicas e com uma trajetória de insucesso, como estudo anteriores apontam. Igualmente importante seria analisar a perceção das empresas relativamente ao desenvolvimento do ensino profissional nas escolas secundárias públicas e de que modo está a ser eficaz o contributo/parcerias entre ambas as instituições no que diz respeito a este tipo de ensino.

Referências

- Afonso, M.C., & Ferreira, F., (2007). *O sistema de educação e formação profissional em Portugal*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias: Cedefop.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições Asa.
- Alves, E. (2016). O diretor entre muros: um estudo de caso. In C. Azevedo, M. Figueiredo, H. Ramalho & J. Rocha (Eds.), *Atas do XII congresso da SPCE, Fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1357-1366). Viseu: Escola Superior de Educação.
- Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 2, 59- 68.
- Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, 101-125. <https://doi.org/10.4000/rccs.1051>
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas: Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-143.
- Azevedo, J., Fonseca, A., Jacinto, F., Pinto, J., & Almeida, C. A. (2003). *O ensino profissional em Portugal. Contributos para a formulação de uma estratégia para o seu desenvolvimento*. VNG: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2014). *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: Os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas* (pp. 1 - 48). CEDH/FEP -

- Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano - Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/Porto.
- Ball, J. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In Silva, L. H. (Ed.), *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes.
- Brázio, A. (2010). *Do curso profissional de análise laboratorial à indústria química* (Dissertação de Mestrado em Engenharia Química). Instituto Superior de Engenharia de Lisboa, Lisboa.
- Cerqueira, M. & Martins, A. (2011). A consolidação da educação e formação profissional na escola secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 123-145.
- Correia, J. A., Stoler, A. , & Stoer, S. (2011). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, 37, 169-193.
- Costa, R. (1999). Escolas profissionais - Que futuro?. *A Página da Educação*, 8, 77.
- Declaração de Retificação n.º 44/2004, de 25 de Maio. Retifica o Decreto - Lei nº 74/2004, de 26 de Março. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro. Cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março. Ministério da Educação. Condições essenciais para o funcionamento dos Cursos Profissionais de nível secundário. Ministério da Educação.
- Duarte, A. (2012). A introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas: Perfil socioeducativo dos alunos. *CIES e-Working Paper*, 143.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- GIASE (2004/2005). *Sistema educativo português - Descrição sumária referente ao ano letivo de 2004/05*. Lisboa: Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo/Ministério da Educação.
- Gonçalves, J. M., & Martins, P. (2008). *Cursos profissionais. Guia prático para o professor*. Lisboa: Areal Editores.
- Gonçalves, B. (2010). *Ensino profissional: Expectativas dos novos alunos e avaliação de desempenho dos formadores* (Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.
- Guerreiro, M. & Abrantes, P. (2007). *Transições incertas. Os jovens perante o trabalho e a família* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Kaplan, R. & Saccuzzo, D. (1982). *Psychological testing: Principles, applications and issues*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Lima, M. (1981). *Inquérito sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lobo, A. (2013). “É muito arriscado discutir qualquer formação com base na empregabilidade”. Educare.pt. - Portal da Educação (entrevista a Fátima Antunes, 13 fevereiro, 2013) Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=D3F0F7F707CD671BE0400A0AB8005E7C&opsel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=9E69080D12820D4E9497B31FFB72BB08>
- Madeira, M. H. (2006). Ensino profissional de jovens, um percurso escolar diferente para a (re)construção de projectos de vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 121-141.
- Marteleira, C. (2010). *Mastery learning - a revalorização de um modelo de ensino-aprendizagem em cursos profissionais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- Martins, A., Pardal L., Dias C. (2005). Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura. *Revista Interações*, 1, 13-97.
- Mendes, P. (2009). *Estudantes do ensino secundário profissional: Origem social, escolhas escolares e expectativas*. (Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade). ISCTE-IUL, Lisboa.

- Ministério da Educação (2007). *Educação e formação em Portugal*. Lisboa: ME.
- Neves, A., O., (Ed.), Pereira, C., Santos F., Godinho, R., Pereira, T., Valente, A., C., & Pedroso, P. (2008). *Avaliação externa do impacto da expansão dos cursos profissionais no sistema nacional de qualificações*. Lisboa: ANQ/IESE.
- Neves, A., O. (2011). *Expansão dos cursos profissionais no sistema nacional de qualificações: Resultados preliminares da 1ª fase da avaliação externa e perspectivas de futuro*. Lisboa: ANQ/IESE.
- Orvalho, L. & Alonso, L. (2009). Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: investigação colaborativa sobre mudança curricular. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Orvalho, L. & Silva, R. (2008, maio). O desafio dos cursos profissionalmente qualificantes nas escolas públicas. *Resumo das Comunicações - V Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar, Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 1-18) Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.14/3766>
- Pereira, C., (Ed.), Godinho, R., Estevão, P., Calado, A., Santos, F., Pereira, T., & Neves, A. (2011). *Estudo de avaliação externa dos percursos pós formação dos diplomados de cursos profissionais no contexto da expansão desta oferta no sistema nacional de qualificações*. Lisboa: ANQ/IESE.
- Petrini, F. (2004). A política comum de formação profissional da CEE de 1961 a 1972. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 32, 48-58.
- Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio. Regula a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário, nos termos estabelecidos no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Ministério da Educação.
- Portaria n.º 74 - A/2013 de 15 de fevereiro. Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais.
- Presa, J., L. (2010). *O ensino profissional em Portugal. Um modelo de sucesso, uma necessidade inquestionável*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível a 24/10/2011 em http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=288%3Aensino-profissional-em-portugal&catid=42&lang=en
- Sigo (2007). *Sistema de informação e gestão da oferta formativa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, C. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras: Editora Celta.
- Souza, M. (2006). *As competências na educação profissional: Implicações para o ensino e para os saberes pedagógicos dos docentes de um curso técnico em enfermagem*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- Weir, D. (1991). Social and Technological Change: diversity and commonality in post-school education. In D. Corson (Ed.), *Education for work. Background to policy and curriculum* (pp. 126-139). Clevedon: Open University.

Sobre os Autores

Armando Esteves

Universidade da Beira Interior (UBI)

mop12768@gmail.com

Mestre em Supervisão Pedagógica e Doutorando em Educação na Universidade da Beira Interior. Professor Efetivo do Ensino Secundário, onde lecciona há muitos anos em cursos profissionais. A sua investigação tem-se centrado em questões ligadas ao ensino profissional na escola pública.

Maria Luísa Frazão Branco

Universidade da Beira Interior (UBI) , LabCom/UBI

lbranco@ubi.pt

<http://orcid.org/0000-0002-8589-1310>

Doutora em Educação pela Universidade da Beira Interior. Professora Associada do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior e membro integrado do Centro de I&D LabCom. É ainda diretora do 3º Ciclo em Educação na mesma universidade. Os seus interesses de investigação centram-se na educação e cidadania, organização da educação e equidade, formação de professores e desenvolvimento profissional docente.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 78

2 de julho 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad

Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad

Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University