

UNIVERSIDADE ABERTA



**As vozes dos alunos de uma escola profissional sobre o ensino
profissional – um estudo.**

Marília Leonardo dos Santos

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2016

UNIVERSIDADE ABERTA



**As vozes dos alunos de uma escola profissional sobre o ensino
profissional – um estudo.**

Marília Leonardo dos Santos

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação orientada pela Professora Doutora Darlinda Moreira

2016

1. Resumo

O ensino profissional, que surgiu em 1989 em escolas profissionais, era frequentado por cerca de 30 mil estudantes no início do milénio e assume, presentemente, um papel cada vez mais preponderante na formação e escolarização dos jovens que, à chegada ao 10º ano, escolhem esta via de ensino. O crescimento desta formação tem sido constante e acentuou-se desde 2005, quando a oferta de cursos profissionais foi alargada às escolas secundárias públicas, registando-se atualmente cerca de 118 mil jovens a frequentar o ensino profissional, ou seja, um número quatro vezes superior ao do início do século.

Apesar do crescimento e do reconhecimento em termos escolares, esta modalidade de formação é ainda socialmente estigmatizada e associada a percursos de insucesso escolar. Deste modo, damos voz e ouvimos a opinião dos alunos sobre o curso que frequentam nesta modalidade de ensino profissional para confirmar ou contestar esta imagem associada aos cursos profissionais.

Em termos metodológicos, optámos por um estudo de caso numa escola profissional, localizada no distrito de Lisboa. Depois obter as devidas autorizações, submetemos um inquérito por questionário a alunos finalistas de quatro cursos profissionais, que já frequentaram o curso durante praticamente três anos, já realizaram diversos estágios e estão a perspetivar o seu futuro profissional. Posteriormente, efetuámos uma análise descritiva com base nos dados recolhidos.

Neste estudo, concluímos que o perfil socioeducativo dos alunos confirma os resultados de investigações similares. A maioria já conheceu o insucesso escolar e optou pelo ensino profissional porque crê que esta formação os qualifica adequadamente para entrar no mercado de trabalho. Em relação ao curso, os alunos valorizam todos os aspetos relativos às componentes práticas e, quando concluírem o curso, pretendem encontrar um trabalho dentro da sua área de formação. Contudo, indiciando uma reconciliação com a escola, um terço dos jovens equaciona prosseguir estudos superiores.

Palavras-chave: ensino profissional, alunos, perfil, motivações, expectativas

2. Abstract

Professional education, which appeared in 1989 in professional schools, was attended by about 30 thousand students in the beginning of the millennium and assumes, presently, an increasingly important role in the formation and education of young people that, when arriving to the 10th year, choose this mode of education. The growth of this formation has been constant and accentuated since 2005, when this offer was extended to public secondary schools. Nowadays there are about 118,000 young people attending this mode of education, this means, a number four times higher than in the beginning of the century.

In spite of the growth and recognition, this mode of formation is still socially stigmatized and associated with school failure. Thus, we give voice and hear the opinion of students that are attending a professional program of education to confirm or disprove the mentioned images associated with professional education programmes.

As far as the methodology is concerned, we chose a case study conducted in a professional school located in the Lisbon area. After obtaining the due authorizations, we submitted an inquiry by questionnaire to finalist students of four professional courses, which have attended the course for about three years, have done several trainings and are preparing their professional future. After this, we made a descriptive analyses based on the collected data.

In this study, we concluded that the socio-educational profile of these students confirms the results of similar investigations. The majority has known school failure and chose professional education because they believe that this formation prepares them correctly to enter in the world of labour. As far as the course is concerned, the students value all aspects related with the practical components of their course and, when they finish their course, they intend to find a job within their area of formation. Even though, assuming reconciliation with school, one third of the young people plans to continue to study in higher education.

Keywords: professional education, students, profile, motivations, expectations

3. Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu marido, às minhas filhas e à minha mãe,
que já não se encontra entre nós

4. Agradecimentos

À minha orientadora, a professora doutora Darlinda Moreira, pelos desafios propostos e pela dedicação e atenção que me prestou ao longo destes dois anos de trabalho conjunto; somente com a sua preciosa orientação, foi possível esta dissertação chegar a bom porto.

Às coordenadora e vice-coordenadora do Mestrado em Administração e Gestão Educacional (MAGE), as professoras doutoras Lídia Grave-Resendes e Cláudia Neves, pela sabedoria e força demonstradas durante, especialmente, as sessões presenciais, mas também ao longo de todo o ano curricular.

Aos restantes professores do MAGE pela partilha de conhecimentos e por mostrarem a riqueza da aprendizagem à distância.

Aos meus colegas do MAGE, em particular, do Grupo Ar, Susana Guimarães e Manuel Faustino, pelo apoio e companheirismo durante a parte curricular do curso e a Carla Candeias, parceira de desabafos durante os anos solitários da elaboração da dissertação.

Ao diretor, professores e alunos da escola profissional em estudo pela colaboração essencial para esta investigação.

À Ana Paula Almeida pelo empréstimo de bibliografia de referência.

Ao meu irmão pela ajuda na formatação deste trabalho.

A todos, um muito obrigada!

5. Índice Geral	
1. Resumo	ii
2. Abstract	iii
3. Dedicatória	iv
5. Índice Geral	vi
6. Índice de Tabelas	viii
7. Índice de Figuras	ix
8. Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	xi
Capítulo I – Introdução	1
1.1 Objeto do estudo	2
1.2 Problema principal de investigação	3
1.2.1 Questões de investigação:	4
1.2.2 Objetivos da investigação:	4
1.3 Justificação do estudo	5
1.4 Organização da dissertação	6
Capítulo II – Revisão da Literatura	9
2.1 O ensino técnico e profissional	10
2.1.1 As origens do ensino técnico em Portugal	10
2.1.2 O ensino técnico e a República	12
2.1.3 A reforma Veiga Simão	14
2.1.4 A introdução do ensino profissional no sistema de ensino	15
2.2 O currículo dos cursos profissionais	19
2.2.1 A prova de aptidão profissional (PAP)	21
2.3 As escolas profissionais	23
2.4 O aluno do ensino profissional	26
2.4.1 As motivações e expectativas dos alunos do ensino profissional	32
2.4.2 O aluno do ensino profissional e o acesso ao ensino superior	33
2.4.2.1 Os cursos técnicos superiores profissionais (TeSP)	36
Capítulo III – Opções Metodológicas	37
3.1 Natureza do estudo	38

3.2 Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa.....	40
3.3 População em estudo.....	43
3.4 Validade e fiabilidade do estudo.....	43
Capítulo IV – O Contexto em Estudo	45
4.1 O contexto local	46
4.2 Caracterização da escola	50
4.2.1 Infraestruturas físicas da escola.....	51
4.2.2 Caracterização do corpo docente.....	51
4.2.3 Caracterização do corpo não-docente.....	51
4.2.4 Caracterização da população discente	52
Capítulo V – Apresentação e análise dos resultados	55
5.1 Caracterização da amostra.....	56
5.2 Dados do contexto familiar	59
5.3 Trajetórias escolares.....	60
5.4 Escolhas e expectativas escolares	63
5.5 O curso profissional	67
5.6 Projetos futuros	74
5.7 Os jovens e a internet	79
Capítulo VI – Conclusões	83
6.1 Conclusões do estudo.....	84
6.2 Considerações finais.....	88
Referências bibliográficas	91
ANEXOS.....	97
Anexo I – Glossário sobre modalidades de ensino de nível secundário	98
Anexo II – Autorização da direção para a realização do estudo na escola profissional	102
Anexo III – Inquérito por questionário submetido.....	104

6. Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos alunos pelos cursos de nível secundário de acordo com o género, no ano letivo 2014-15	30
Tabela 2 – Alunos inscritos nos cursos profissionais no contexto em estudo, no ano letivo 2014-15	52
Tabela 3 – Alunos inscritos nos cursos com equivalência ao 9º ano de escolaridade, no contexto em estudo, no ano letivo 2014-15	53
Tabela 4 – Escola de conclusão do 9ºano	61
Tabela 5 – Interrupção dos estudos.....	63
Tabela 6 – Opção pelo ensino profissional.....	64
Tabela 7 – Influência de fatores exteriores para a decisão de frequentar o ensino profissional.....	65
Tabela 8 – Avaliação das aulas.....	71
Tabela 9 – Importância das atividades extracurriculares.....	73
Tabela 10 – Profissões desejadas pelos alunos da Turma A.....	77
Tabela 11 – Profissões desejadas pelos alunos da Turma B.....	77
Tabela 12 – Profissões desejadas pelos alunos da Turma C.....	77
Tabela 13 – Profissões desejadas pelos alunos da Turma D.....	78
Tabela 14 – O curso vai ajudar a ter a profissão desejada?	79
Tabela 15 – No teu a dia a dia, utilizas a Internet?.....	79
Tabela 16 – Se respondeste sim, com que frequência acedes à Internet?.....	80

7. Índice de Figuras

Figura 1 – Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades de ensino, em Portugal (2001-2014).....	26
Figura 2 – Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades de ensino, em Portugal (2001).....	27
Figura 3 – Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades de ensino, em Portugal (2014).....	27
Figura 4 – Distribuição dos alunos matriculados no ensino profissional de acordo com as idades, no ano letivo 2014-15.....	31
Figura 5 – Distribuição dos alunos matriculados nos cursos gerais de acordo com as idades, no ano letivo 2014-15.....	32
Figura 6 – Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades de ensino, na sub-região do Oeste (2009).....	47
Figura 7 - Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades de ensino, na sub-região do Oeste (2014).....	48
Figura 8 – Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades de ensino, no concelho de Torres Vedras (2009).....	48
Figura 9 – Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades de ensino, no concelho de Torres Vedras (2014).....	49
Figura 10 – Distribuição dos inquiridos por género.....	56
Figura 11 – Distribuição do género pelas áreas de formação.....	57
Figura 12 – Distribuição das idades dos jovens inquiridos.....	57
Figura 13 – Naturalidade dos alunos.....	58
Figura 14 – Residência dos alunos.....	59
Figura 15 – Grau de instrução dos pais.....	60
Figura 16 – Percentagem de reprovações.....	61
Figura 17 – Número de reprovações.....	61
Figura 18 – Reprovações por ano de escolaridade.....	62
Figura 19 – Razões para as reprovações.....	62
Figura 20 – Principais razões para optar por um curso profissional.....	64
Figura 21 – Expectativas iniciais.....	66

Figura 22 – Correspondência às expectativas	66
Figura 23 – Conhecimento das competências profissionais do curso	66
Figura 24 – Avaliação dos conhecimentos teóricos obtidos	67
Figura 25 – Avaliação dos conhecimentos práticos obtidos	67
Figura 26 – Avaliação da preparação para a vida profissional	68
Figura 27 – Avaliação da preparação para o prosseguimento de estudos	68
Figura 28 – Avaliação dos conhecimentos de cultura geral	69
Figura 29 – Avaliação dos conteúdos tratados	69
Figura 30 – Avaliação da utilidade dos conteúdos tratados.....	70
Figura 31 – Aproveitamento nos módulos.....	71
Figura 32 – Aproveitamento nos estágios.....	71
Figura 33 – Relação com os professores	72
Figura 34 – Relação com os funcionários.....	72
Figura 35 – Relação com os colegas.....	72
Figura 36 – Importância que atribui ao estágio	73
Figura 37 – O que adquiriu com o estágio	74
Figura 38 – Perspetivas após a conclusão do curso profissional	75
Figura 39 – Fatores a ter em conta na escolha da profissão	76
Figura 40 – O curso vai ajudar a ter a profissão desejada?.....	78
Figura 41 – Razões do acesso	80
Figura 42 – Objetivos da utilização da Internet	81
Figura 43 – Modos de acesso.....	81

8. Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ANESPO (Associação Nacional de Escolas Profissionais)

CEF (Cursos de Educação e Formação)

DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência)

DL (Decreto-lei)

ECTS (*European Credit Transfer System*)

FCT (Formação em Contexto de Trabalho)

GETAP (Gabinete para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional)

NUT (Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins estatísticos)

OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)

PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)

PAP (Prova de Aptidão Profissional)

TeSP (Cursos Técnicos Superiores Profissionais)

TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação)

UE (União Europeia)

Capítulo I – Introdução

1.1 Objeto do estudo

No momento de decidir o tema da dissertação, era claro para nós, por dois motivos, que deveria estar relacionado com o ensino profissional, um sistema de ensino de nível secundário vocacionado para a formação de ativos para um mercado de trabalho em constante mudança.

Em primeiro lugar, por desempenhar funções docentes numa escola profissional há mais de vinte anos e, durante cinco anos, exercemos igualmente um cargo de coordenação pedagógica. Deste modo, foi possível assistir ao crescimento e às alterações dessa escola ao longo dos tempos, tanto ao nível das infraestruturas, como dos currículos dos cursos e da própria população escolar. Tal como a maioria das escolas profissionais, é uma escola de pequena dimensão, o que permitiu um contacto próximo com os alunos e estabelecer relações interpessoais que perduraram para além da conclusão do curso. Ao longo dos anos, trabalhámos com centenas de jovens e vimo-los crescer pessoal e profissionalmente. Em conversas informais, verificámos que alguns chegaram ao ensino profissional por vocação, outros por considerarem que era uma alternativa (mais fácil) à frequência do ensino secundário regular. Alguns tiveram sucesso na sua formação e na vida, outros não, mas sentimos sempre uma grande satisfação quando, mesmo com dificuldades, concluíam o seu curso e continuavam os seus projetos de vida.

Em segundo lugar, pelo facto de o ensino profissional assumir, atualmente, um papel cada vez mais importante na formação e escolarização dos jovens. Com efeito, o crescimento em número de alunos tem sido constante e acentuou-se, desde 2005, quando a oferta de cursos profissionais foi generalizada às escolas secundárias públicas. Deste modo, o ensino profissional é visto, cada vez mais, como uma opção para se cumprir a escolaridade obrigatória até aos 18 anos (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto) e frequentar uma formação com perspetivas de empregabilidade. Tendo sido o alargamento do ensino profissional às escolas secundárias públicas a estratégia adotada pelo governo português para combater as taxas baixíssimas de conclusão do ensino secundário em Portugal, quando comparadas com os outros países da União Europeia (UE). De acordo com os dados do Observatório das Desigualdades, apesar de ter melhorado nos últimos anos (em 1995, 50% dos jovens não tinha concluído o secundário), em 2012, 20,8% dos jovens entre os 18 e 24 anos não tinha concluído o ensino secundário, nem estava inscrito numa formação escolar ou

profissional. A média dos países da UE situava-se no 12,8%, havendo o objetivo de em 2020 esse valor situar-se nos 10% de jovens sem o ensino secundário concluído. Acresce também o facto de, na mesma faixa etária, cerca de 17% não trabalhar nem estudar, sendo que são os jovens com baixos níveis educacionais os que se encontram nesta situação, havendo, no entanto, também jovens com formação a nível superior. Por outro lado, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) argumenta que os jovens formados no ensino profissional têm mais probabilidades de encontrar um trabalho.

Assim, depois de mais de um quarto de século a contribuir para a qualificação dos jovens portugueses, cremos ser pertinente compreender o ponto de vista do aluno do ensino profissional sobre esta modalidade de ensino, sendo este o objeto do nosso estudo. Como refere José Manuel Silva, “As escolas, onde quer que funcionem, possuem dois elementos basilares – alunos e professores” (Silva, 2010: 23). Deste modo, para clarificar o nosso objeto de estudo, verificámos que sobre os professores existem diversos estudos sobre as mais variadas problemáticas, desde as lideranças até ao papel do professor na escola, sendo mais escassos os estudos focados no aluno e nas suas visões sobre a escola e o sistema de ensino que frequenta. Posto isto, consideramos que é fundamental para a melhoria das condições de ensino/aprendizagem, para contribuir para um melhor clima escolar, conhecer as motivações e expectativas daquele que é um dos elementos fulcrais da escola – o aluno.

1.2 Problema principal de investigação

Perante o exposto, depois de definido o objeto de estudo, enquanto investigadora surgiram-nos diversas questões sobre os alunos do ensino profissional: O que pensam os alunos de uma formação que completou, em 2014, 25 anos de existência? Será que o ensino profissional corresponde às expectativas dos jovens que o frequentam? O que leva um jovem a optar por esta modalidade? Por vocação ou é apenas como segunda opção depois do insucesso na formação geral de prosseguimento de estudos? Haverá diferentes perceções entre os alunos que optam pelo ensino profissional numa escola profissional e aqueles que o fazem numa escola secundária? Com este estudo, pretendemos encontrar respostas para algumas destas perguntas.

Nomeadamente, pretendemos compreender o ponto de vista dos alunos sobre um sistema de ensino que foi crescendo lentamente em Portugal e ainda é considerado socialmente estigmatizado. Na sua investigação, Duarte menciona vários estudos sobre o ensino profissional em que este é associado “a um ensino de segunda escolha e frequentado, de uma maneira geral, por um perfil de alunos cujos trajetos e percursos escolares são, sobretudo, pautados por insucesso, tendo estes estudantes origens socioeconómicas também mais desfavoráveis” (Duarte, 2012: 12). Desta forma, talvez encontremos a explicação para o facto de o ensino profissional ainda não ser considerado uma opção socialmente tão válida como a opção por um curso do ramo científico-humanístico, já que a maioria dos jovens ainda opta por esta via. É nossa intenção, com esta investigação, confirmar ou refutar esta imagem associada aos alunos do ensino profissional.

1.2.1 Questões de investigação:

Apesar das várias questões dentro do ensino profissional para as quais poderíamos tentar encontrar resposta, optámos, na nossa investigação por delinear as seguintes:

- a) *Qual é o perfil socioeducativo do aluno que frequenta o ensino profissional?*
- b) *Quais são as motivações e expectativas dos alunos para a frequência de um curso profissional?*
- c) *Quais são os aspetos valorizados pelo aluno na frequência de um curso profissional?*
- d) *Quais são as perspetivas futuras dos jovens do ensino profissional após a conclusão do curso?*

1.2.2 Objetivos da investigação:

Às questões anteriores correspondem os seguintes objetivos:

- a) *Definir o perfil socioeducativo do aluno que frequenta um curso profissional;*
- b) *Conhecer as motivações e expectativas dos alunos para a frequência de um curso profissional;*

c) Identificar os aspetos valorizados pelo aluno na frequência de um curso profissional.

d) Compreender as perspetivas futuras dos jovens do ensino profissional.

1.3 Justificação do estudo

Como referimos anteriormente, o ensino profissional tem vindo a alargar a sua oferta formativa a nível nacional nos últimos anos, assumindo um papel determinante na formação e qualificação dos jovens. Ao enveredar, nesta investigação, pela perspetiva dos alunos pretendemos contribuir para um conhecimento mais aprofundado dos interesses e motivações dos alunos, do seu perfil socioeducativo e da sua visão do ensino profissional.

Por outro lado, tendo em mente que esta investigação foi realizada no âmbito de um Mestrado em Administração e Gestão Educacional, onde se tem o objetivo de, entre outros, formar/qualificar diretores ou futuros diretores de escolas que sejam, simultaneamente, gestores e líderes capazes de potenciar o sucesso educativo dos seus alunos, estamos convictas de que conhecer e compreender os alunos é uma forma de alcançar uma liderança de sucesso. Freitas, na sua dissertação, verificou que diversos estudos no Reino Unido “chegaram à conclusão de que o impacto da liderança sobre os resultados escolares dos alunos é real, especialmente a liderança do diretor” (Freitas, 2011: 1). Esse sucesso não era medido somente pelos resultados académicos, mas também tendo em conta o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e professores.

Por exemplo, Michael Fullan (2001), citado por Bento (2008), propõe cinco componentes de liderança: 1. Objetivo moral; 2. Compreensão no processo de mudança; 3. Relacionamento; 4. Criação e partilha de conhecimento; 5. Criação de coerência. Assim, de acordo com Fullan, a liderança é um processo complexo que deve promover a mudança, como tal, um dos fatores determinantes para alcançar essa mudança são as relações interpessoais. O líder deve criar empatia com as pessoas que lidera e criar relacionamentos baseados em “sabedoria, paciência e boa vontade” (Bento, 2008: 45).

Se tivermos em consideração a liderança transformadora de Kouzes e Posner (2009), esta baseia-se igualmente na interação com as pessoas. Segundo estes autores, os líderes

exemplares mostram o caminho, inspiram uma visão partilhada, desafiam o processo, permitem que os outros ajam e encorajam a vontade. Isto é, a ação de liderar de um diretor pode influenciar os comportamentos e atitudes dos alunos, sendo que, com uma liderança transformadora, aspira-se à mudança do líder e do liderado. Posto isto, julgamos que conhecer as motivações, os interesses e as perspetivas dos jovens que frequentam a escola, permite melhorar e alcançar uma liderança exemplar.

1.4 Organização da dissertação

A dissertação está organizada em seis capítulos, sendo o primeiro referente à introdução, onde se apresenta o objeto em estudo, se enuncia o problema principal da investigação, definem-se as questões e os objetivos. Finalmente, justificamos a pertinência científica do nosso estudo.

No seguinte, referente à Revisão da Literatura, fazemos um breve historial do ensino técnico e profissional em Portugal, salientando a origem e a orgânica das escolas profissionais que surgiram no final dos anos oitenta do século passado. Ainda no capítulo dois, descrevemos o currículo dos cursos profissionais e focamo-nos no aluno do ensino profissional, destacando as suas motivações e expectativas, tendo em consideração outras investigações similares. Terminamos este capítulo descrevendo o acesso ao ensino superior pelos alunos do ensino profissional.

No capítulo três, apresentamos as nossas opções metodológicas. O contexto da nossa investigação é uma escola profissional do distrito de Lisboa e optámos por realizar um estudo de caso de natureza quantitativa, tendo usado como instrumento de pesquisa o inquérito por questionário para recolher os dados. Aplicámos esses questionários a alunos finalistas de quatro cursos profissionais.

No capítulo IV, descrevemos o contexto em estudo, onde caracterizamos brevemente o contexto local, a escola em estudo, o corpo docente e discente.

No capítulo seguinte, apresentamos e analisamos os resultados da nossa investigação, subdividindo-o em caracterização pessoal dos jovens, dados escolares e socioeconómicos das famílias, trajetória escolar, escolhas e expectativa escolares, aspetos valorizados no

curso profissional, projetos profissionais futuros e a relação dos jovens com as tecnologias da informação.

Finalmente, no capítulo seis, apresentamos as nossas conclusões, elaboramos as considerações finais sobre a nossa investigação e sugerimos propostas para estudos posteriores.

Capítulo II – Revisão da Literatura

Neste capítulo de revisão da literatura, apresentamos um breve historial do ensino técnico e profissional em Portugal, assim como damos a conhecer os currículos dos cursos profissionais na atualidade. Como a nossa investigação incide sobre os alunos de uma escola profissional, referimos como estas surgiram no nosso país e o que as caracteriza. Finalmente, baseando-nos em investigações semelhantes, debruçamo-nos sobre o perfil do aluno do ensino profissional, assim como identificamos as suas motivações e expectativas em relação ao curso e como se processa, na atualidade, o acesso ao ensino superior por parte destes alunos.

2.1 O ensino técnico e profissional

Antes de nos debruçarmos sobre o ensino profissional na atualidade no panorama do sistema de ensino português, pretendemos apresentar uma breve história dos ensinos técnico e profissional, ou seja, de um ensino que tem como objetivo principal a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, principalmente para a indústria, mas também para o comércio e para a agricultura. Estas são, aliás, as três áreas tradicionais de formação do ensino técnico-profissional no nosso país.

2.1.1 As origens do ensino técnico em Portugal

Tendo como fonte primordial de consulta *História do Ensino em Portugal* de Rómulo de Carvalho (1986), constatamos que a primeira formação de caráter técnico surge no século XVIII aquando da reforma educativa do Marquês de Pombal que, em 1759, ao extinguir a Companhia de Jesus, a responsável pela educação no país e nas colónias, cria, pela primeira vez na história, o lugar de Diretor-Geral dos Estudos. Até esta data, a educação fora dominada pelas ordens religiosas e, a partir daí, o Estado passa a ter uma palavra sobre o assunto. Assim, em 19 de abril de 1759, é criada a Aula do Comércio, visto que “era notória, entre nós, a fraca preparação dos negociantes portugueses para o desempenho das atividades comerciais” (Carvalho, 1986: 458) faltando-lhes os conhecimentos necessários para a conversão das moedas, por exemplo. Esta escola admitia a entrada de 30 alunos com

idade mínima de 14 anos, dando preferência aos filhos ou netos de negociantes. O curso tinha a duração de 3 anos.

É já no período que corresponde ao Liberalismo que é dado um outro impulso ao ensino técnico. Durante a sua curta governação de 9 meses entre 1836 e 1837, Passos Manuel, Ministro do Reino, reformou os ensinos primário, secundário e superior. “A Passos Manuel se ficou devendo o conjunto maior de providências destinadas a impulsionar o ensino em Portugal, em todos os seus graus” (Carvalho, 1986: 560). Nas suas reformas educativas, estava patente a importância que atribuía ao ensino das matérias científicas e técnicas, visto que as considerava essenciais ao desenvolvimento do país. Deste modo, por decreto de 18 de novembro de 1836, é criado o Conservatório de Artes e Ofícios em Lisboa e, em 5 de janeiro de 1873, é criado um outro no Porto. Pretendia-se reunir num edifício toda a maquinaria que já estava fora de uso para fins pedagógicos. Estes conservatórios mantiveram-se em funcionamento durante somente 16 anos.

Durante a Regeneração, período em que se desejava a prosperidade europeia, mas que não atingíamos, Fontes Pereira de Melo, Ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria, engenheiro de formação, promoveu o desenvolvimento do país através da criação de diversas infraestruturas, tais como, os caminhos de ferro, o telégrafo e a construção de pontes e estradas. Contudo, não havia no país trabalhadores qualificados para executar essas mesmas obras de melhoramento. “Impôs-se a necessidade de se criarem escolas de instrução profissional no campo das atividades industriais.” (Carvalho, 1986: 587). Por esta razão, com o decreto de 30 de dezembro de 1852 foi instituído o ensino técnico industrial em Lisboa e no Porto com três graus – elementar, secundário e complementar. Estas escolas estavam apetrechadas com diversas oficinas, sendo a idade mínima de admissão os 12 anos. É, igualmente, Fontes Pereira de Melo que, com o decreto de 16 de dezembro de 1852, cria o ensino agrícola “concedendo-lhe a mesma dignidade que já fora dada ao ensino industrial” (Carvalho, 1986: 588). Dividia-se também em três graus – rudimentar, ensino teórico e ensino superior. A idade mínima de admissão eram os 16 anos. Em 1866, é criada uma Escola Comercial em Lisboa que, em 1869, acaba por se juntar ao Instituto Industrial passando a designar-se por Instituto Industrial e Comercial de Lisboa. “A legislação sobre as escolas técnicas industriais, agrícolas e comerciais é a contribuição

mais notável de Fontes Pereira de Melo para o progresso do nosso ensino, embora valha mais pelo impulso dado do que pelas realizações conseguidas” (Carvalho, 1986: 591).

Na década de 80 do século XIX, surge mais uma vez a discussão sobre a necessidade de qualificar os trabalhadores nacionais e, deste modo, melhorar as nossas indústrias. Apesar das tentativas anteriores de Passos Manuel, Fontes Pereira de Melo e outros, o ensino técnico ficara no papel. Em 1884, António Augusto de Aguiar, Ministro das Obras Públicas, “planeou a criação de Escolas Industriais e de Desenho Industrial nos lugares do país onde já existiam centros de produção ou em que se projetava estabelecê-los.” (Carvalho, 1986: 615). A primeira escola foi estabelecida na Covilhã. Neste período de instabilidade política, Aguiar foi substituído por Emídio Navarro e Eduardo José Coelho que mantiveram a aposta no ensino técnico. No final da década havia 12 Escolas Industriais e 16 de Desenho Industrial. Emídio Navarro destaca-se por ter reformulado o ensino agrícola em 1886. Mantinha os três graus – elementar, secundário e superior, “num conjunto cuidadosamente estruturado e interligado, em que se aproveitaram os estabelecimentos escolares” (Carvalho, 1986: 617), mas passando do papel para a realidade com a criação de nove escolas em diferentes regiões do país.

Já no final do século XIX, em 1897, o governo de João Franco reorganiza o ensino técnico, mas sem consequências de maior, visto que nos encontramos numa época de grande turbulência política devido ao surgimento do movimento republicano. Pelo que em 1901 e 1903, os ensinos agrícola, industrial e comercial foram, mais uma vez, alvo de novas reorganizações e regulamentações.

2.1.2 O ensino técnico e a República

Com a implantação da República em 1910, durante os primeiros nove anos do novo regime, o ensino técnico volta a estar legislado. Por conseguinte, em 1910, é desmembrado o então designado Instituto de Agronomia e Veterinária em duas escolas distintas: o Instituto Superior de Agronomia e a Escola Superior de Veterinária. Por outro lado, definem-se os graus elementar, primário e popular. Em 1911, os ensinos industrial e comercial são remodelados e determina-se o desdobramento do então Instituto Industrial e

Comercial em Lisboa em duas escolas: o Instituto Superior Técnico e o Instituto Superior do Comércio.

Sidónio Pais, em 1918, “procura reorganizar o ensino técnico industrial e comercial”, criando Escolas de Artes e Ofícios que tinham como objetivo preparar operários a partir dos 13 anos e “aperfeiçoar os que já exercessem a sua profissão” (Carvalho, 1986: 696).

Com a ditadura do Estado Novo, em 1930 e 1931, os diversos tipos de Escolas Industriais e Comerciais de ensino elementar são uniformizados. No ensino técnico agrícola, as três escolas médias existentes em Coimbra, Santarém e Évora, com currículos distintos, são também uniformizadas, passando as três a designarem-se por Escolas Regentes Agrícolas. O curso tinha a duração de sete anos, sendo os primeiros cinco iguais ao Curso Geral de Liceu, contudo os alunos trabalhavam algumas horas no campo. Os dois anos seguintes eram de ensino profissional agrícola.

Todavia, é com a Reforma do Ensino Técnico-Profissional, Industrial e Comercial de 1948 que se deu outro grande impulso a esta modalidade de ensino, visto que “continha já planos de construção de edifícios para o ensino técnico”. Apesar do lento arranque, até 1964, foram construídas 64 escolas e “em 1970 havia já 120 estabelecimentos oficiais e oficializados” (Grácio, 1998: 117-118), sendo que, neste período, se assiste a uma procura generalizada do ensino pós-básico e, por conseguinte, também, do técnico. Segundo Sérgio Grácio, citado por Cerqueira e Martins,

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

(Sérgio Grácio, 1986 *apud* Cerqueira e Martins, 2011: 128)

Contudo, a impossibilidade de mudar do ensino técnico para o liceal, de frequentar a universidade “e a precocidade, cada vez maior na própria medida do crescimento escolar, da escolha entre elas, reforçavam a representação de uma divisão técnico / liceal, obstáculo à realização da igualdade de oportunidades” (Grácio, 1998: 185), havendo, no início dos anos 70 do século XX, sinais de degradação do estatuto do ensino técnico.

2.1.3 A reforma Veiga Simão

Assim, neste mesmo período (década de 70) surge no nosso país “um projeto de reforma do ensino cujas repercussões ultrapassaram em muito as fronteiras do sistema de ensino” (Stoer, 1983: 793). Como refere o mesmo autor, esta reforma era surpreendente porque, num país com taxas elevadas de analfabetismo, atribuiu-se uma grande importância à educação considerando-a fundamental para o desenvolvimento social e económico de Portugal. Por outro lado, surge a ênfase na “democratização do ensino”, visto que um dos objetivos era educar todos os portugueses, com igualdade de oportunidades, independentemente das condições económicas e sociais de cada um. Este projeto de reforma, designado por *Projeto do Sistema Escolar* e as *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, foi apresentado em 6 de janeiro de 1971 pelo Professor José Veiga Simão, Ministro da Educação do governo de Marcelo Caetano. Esta proposta foi amplamente discutida durante dois anos, sendo votada em 1973 como Lei 5/73 de 25 de julho. Nem todos os pontos da proposta passaram a lei, mas os aspetos essenciais mantiveram-se.

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

Não obstante, a “Lei 5/73 nunca veio a ser regulamentada” (Grácio, 1998: 201), com a Revolução de 1974 o que se seguiu foi a unificação do ensino secundário e a extinção do ensino técnico diurno, ainda o da reforma de 1948. Pretendia-se que todos os jovens, independentemente do género ou origem socioeconómica, tivessem as mesmas condições para o ingresso à universidade. O facto é que, durante vários anos, deixou de haver formação profissional no sistema de ensino. Até que já em 1980, criou-se uma “via profissionalizante” de um ano, após o 11º ano, que permitia o acesso aos institutos

superiores politécnicos, contudo “a débil procura de que foi objeto votou-o ao falhanço” (Grácio, 1998: 205).

Em 1983, José Augusto Seabra, novo Ministro da Educação, tenta reintroduzir o ensino técnico-profissional no sistema de ensino. São criados os cursos técnico-profissionais de três anos de duração, permitindo também o acesso ao ensino superior, e os cursos profissionais de um ano com seis meses de estágio numa empresa. Estes últimos também permitem a entrada no ensino superior, mas implicava mais três anos de escolaridade em regime noturno. Os primeiros foram bastante procurados pelos jovens, ao contrário dos cursos profissionais. Mesmo assim, “em 1989/90 o número de matriculados nos cursos técnico-profissionais não ultrapassava os 7% do conjunto dos matriculados no ensino diurno nos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade” (Grácio, 1998: 230). Por esta razão, “a reforma Seabra salda-se por um insucesso na sua implementação por escassez na procura dos cursos” (Cerqueira & Martins, 2011: 135).

2.1.4 A introdução do ensino profissional no sistema de ensino

No final dos anos 80 do século XX, numa época em que a população ativa portuguesa

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

(Cerqueira & Martins, 2011: 136)

Em 1986, ocorrem dois acontecimentos determinantes para o futuro do ensino técnico e profissional. Por um lado, a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia e o acesso a financiamento para a formação através do Fundo Social Europeu e, por outro, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 outubro) que alarga a escolaridade obrigatória para os nove anos e “reequaciona o ensino técnico” (Grácio, 1998: 231). Assim, como refere Grácio (1998), nesse mesmo ano, é criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo que, no seu relatório, valoriza o ensino profissional como forma de adequar a escola às necessidades das empresas. Deste modo, para reestruturar o ensino profissional, em 1988, o Ministério da Educação cria o Gabinete para o Ensino

Tecnológico Artístico e Profissional (GETAP), cujo diretor é Joaquim Azevedo. É deste Gabinete que surgem as propostas que irão culminar com o Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro, onde é definida a criação das escolas profissionais, essencialmente, privadas, de iniciativa local, mas com o apoio do Estado. Nestas escolas, apesar de ser possível ministrar cursos de nível 2 de equivalência ao 9º ano de escolaridade, oferecem maioritariamente cursos técnicos intermédios de nível 3 com equivalência ao 12º ano e possibilidade de ingressar no ensino superior.

É nas escolas profissionais criadas a partir de 1989 que surge o ensino profissional com os cursos profissionais, que, na sua génese, se mantêm até aos dias de hoje no sistema de ensino. Estes não são cursos tecnológicos ou técnico-profissionais que eram formações específicas lecionadas nas escolas secundárias públicas após a Reforma Seabra em 1983, que reintroduz o ensino técnico-profissional e profissional no sistema de ensino, após a sua extinção em 1975 (Cerqueira & Martins, 2011), e que tinham uma matriz curricular muito próxima da dos cursos gerais que são vocacionados para o prosseguimento de estudos. Com o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, os cursos tecnológicos e técnico-profissionais são extintos, ficando unicamente os cursos profissionais que já eram ministrados nas escolas secundárias públicas desde 2004. Num estudo de 2003, Azevedo (2009) verificou que a taxa de conclusão dos cursos tecnológicos das escolas secundárias era de 28%, dos cursos gerais de 45% e os cursos profissionais lecionados nas escolas profissionais tinham uma taxa de conclusão de 65%. Perante estes resultados não surpreende essa opção de substituir os cursos tecnológicos pelos profissionais, apenas peca por ser tardia, como salienta o autor.

Assim, o curso profissional, tendo sido lecionado até 2004 somente em escolas profissionais, é

considerado uma modalidade de educação direcionada para a integração no mercado de trabalho, sendo que a sua conclusão permite uma qualificação profissional, inicialmente de nível III e atualmente de nível IV (após a publicação da Portaria nº 782/2009, de 23 de julho), bem como um diploma de conclusão do 12.º ano de escolaridade, não impedindo o prosseguimento de estudos superiores, mediante o cumprimento dos requisitos.

(Duarte, 2012: 7)

De acordo com Azevedo (2009), os cursos gerais das escolas secundárias não davam resposta para a formação que muitos jovens procuravam, principalmente os provenientes de meios socialmente mais desfavorecidos. Deste modo, a procura de escolas profissionais começou por chamar a atenção de jovens que tinham reprovado no ensino secundário ou que já tinham abandonado o sistema, fruto da reprovação sucessiva e da desmotivação. Mas, depressa, estas escolas começaram a ser procuradas como “primeira opção por jovens que transitavam do nível básico para o nível secundário de ensino e formação” (Azevedo, 2009: 28). Ainda segundo o mesmo autor, as escolas profissionais criaram um modelo pedagógico inovador que proporcionava aos seus alunos um

desenvolvimento humano global, como pessoas aptas a inserir-se de modo crítico, construtivo e personalizado na sociedade e no mercado de trabalho [e com] [...] uma unidade educativa capaz de integrar teoria e prática, organização por disciplinas e por projeto, formação geral e formação profissional, escola e comunidade envolvente.

(Azevedo, 2009: 23)

Na escola secundária pública, em 1994, os cursos técnico-profissionais são convertidos em cursos tecnológicos, com uma matriz curricular semelhante ao dos cursos gerais. Como argumentam Cerqueira e Martins (2011), esta aproximação ao nível de estrutura dos currículos possibilita a mobilidade entre os cursos, o que mais tarde se veio a verificar aquando da reforma do ensino secundário de 2004.

Assim, a publicação do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, reforma o ensino secundário e profissionalizante, nomeadamente, ao:

1. alterar os currículos dos cursos profissionais, que, apesar de se manter as componentes de formação sociocultural, científica e técnica, reduz a carga horária global de 3600 horas para 3100 horas, sendo 420 horas obrigatoriamente de Formação em Contexto de Trabalho (FCT); atualmente, com a publicação do Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho, as horas de FCT podem ir de 600 a 840 horas no total dos três anos de um curso;
2. criar os cursos de educação e formação (CEF), sendo regulamentados pelo Despacho-Conjunto nº 453/2004, de 27 de julho; estes cursos têm como objetivo

dar resposta aos jovens em risco de abandono escolar e possibilitar uma qualificação profissional;

3. possibilitar a introdução de cursos profissionais nas escolas secundárias públicas, o que é confirmado com a Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio, sendo esta a alteração mais significativa, visto que alargou a oferta de cursos profissionais a todas as regiões do país, tendo aumentado significativamente o número de jovens inscritos nestes cursos.

Com a introdução do ensino profissional nas escolas secundárias públicas, esta oferta formativa ficou disponível em praticamente todo o território. De acordo com o estudo de Cerqueira e Martins, que apresenta dados da Agência Nacional para a Qualificação, há uma cobertura de 90% já que das cerca de 500 escolas públicas 472 oferecem cursos profissionais, “tendo assim ultrapassado em importância as escolas profissionais, com 60% dos alunos destes cursos inscritos nas escolas públicas.” (Cerqueira & Martins, 2011: 143).

Na história mais recente, os cursos profissionais são uma oportunidade para muitos jovens encontrarem o seu rumo num percurso escolar alternativo de qualidade que os prepara para a vida ativa, mesmo que optem por prosseguir estudos superiores. Todavia, na atualidade, devido à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, que alarga a escolaridade obrigatória para os 18 anos, ao aumento do número de alunos por turma e à proliferação destes cursos nas escolas secundárias públicas, que não tiveram uma adaptação gradual ao modo de funcionamento deste tipo de curso, receamos que haja um desvirtuar desta formação qualificante e que se torne “o quarto escuro” do sistema educativo, como referiu Joaquim Azevedo, a propósito de um Seminário sobre o Ensino Profissional realizado na Universidade Católica do Porto, no dia 16 de março de 2012. Isto é, reitera o que o mesmo autor, em 2007, receava - que o curso profissional na escola secundária pública se tornasse a resposta fácil para os alunos que tinham pior aproveitamento no 3º ciclo, não promovendo uma cultura positiva deste tipo de ensino.

2.2 O currículo dos cursos profissionais

Em 1989, na construção dos currículos dos cursos profissionais, orientada pelo Gabinete para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional (GETAP), teve-se em mente que se pretende formar profissionais, mas também cidadãos integrados numa sociedade em constante mutação. Por conseguinte, o currículo dos cursos profissionais divide-se em:

- **formação sociocultural:** valoriza-se a língua materna, uma língua estrangeira e cria-se uma nova disciplina: a Área de Integração. Esta “centra-se na aquisição de uma aquisição de uma cultura profissional e de empresa, e define-se como instrumento de reflexão e de ação sobre os diversos contextos de vida” (Grácio, 1998: 236);
- **formação científica:** normalmente, dividida em três disciplinas, tais como, matemática, química e biologia, dependendo sempre da natureza do curso;
- **formação técnica:** desdobrava-se em tecnológica e prática. Para a elaboração dos planos curriculares, o GETAP adotou uma estratégia, segundo Grácio (1998), original, visto que, em primeiro lugar, identificou os especialistas de cada área com vista a cooperação. Estes, em colaboração com organizações empresariais e profissionais, criaram as suas equipas para elaborar “os planos curriculares, referenciais de formação da profissão e do emprego”, sempre “em ligação com as equipas de organização curricular do GETAP.” (Grácio, 1998: 235). Posteriormente, foram elaborados os programas das disciplinas, havendo, como refere Marques (1993), um espaço de liberdade para aproximar o currículo desta componente ao tecido socioeconómico da região onde a escola está inserida.

Um outro aspeto inovador é o facto de todas as disciplinas de todas as componentes terem uma estrutura modular. Cada uma das disciplinas divide-se em módulos, ou seja,

unidades de aprendizagem autónomas integradas num todo coeso, que permitem a um aluno ou a um grupo de alunos adquirir um conjunto de conhecimentos., capacidades, atitudes através de experiências ou atividades de aprendizagem cuidadosamente concebidas, respeitando a diversidade dos alunos.

(GETAP, 1992: 7)

Ainda neste trabalho do GETAP, salienta-se que estas unidades de aprendizagem, os módulos, são independentes e completas, mas interligadas entre si, fazendo parte de um todo. Segundo Marques, a adoção da estrutura modular vai de encontro aos modelos educativos das Escolas Profissionais que pretendem promover a “diversidade da oferta da formação respeitando a diversidade de interesses dos alunos” (Marques, 1993: 47). Azevedo (2009) reitera que este sistema surgiu da necessidade de adequar os ritmos e as capacidades de cada aluno, permitindo que cada um possa desenvolver um percurso formativo individual, mas que possibilite, no final do curso, a obtenção de níveis de qualificação semelhantes. Deste modo, como refere Marques (1993), no regime de progressão dos alunos abandona-se o conceito de *ano* e respeita-se o ritmo individual de aprendizagem de cada um, algo que a organização modular do ensino profissional permite.

A mudança mais relevante nos currículos dos cursos profissionais ocorreu com a publicação do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março. Apesar de manter as três componentes de formação – sociocultural, científica e técnica – altera substancialmente a carga horária de cada componente e acrescenta a Formação em Contexto de Trabalho (FCT). Assim, a componente sociocultural aumenta o número de disciplinas e passa a contemplar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Educação Física, e o número total de horas que aumenta de 900h para 1000h. A científica mantém as três disciplinas, mas reduz a carga horária – de 600h para 500h. Finalmente, a componente técnica sofre uma redução substancial do número de disciplinas e de horas - de 2100h reduz para 1600h, onde inclui 420h de FCT, que não estava contemplado nos planos curriculares anteriores.

Entretanto, o Decreto-Lei nº 139/2012 revoga o nº 74/2004 e as suas alterações, mas não altera a matriz curricular dos cursos profissionais. A principal alteração está no acesso ao ensino superior pelos alunos de um curso profissional, temática que iremos desenvolver posteriormente nesta dissertação.

Recentemente, ocorreu outra alteração ao currículo dos cursos profissionais com o Decreto-Lei nº 91/2013, 10 de julho, que aumenta a carga horária de FCT, podendo ir de

600h até 800h, o que corresponde a cerca de 18 a 22 semanas de estágio por curso, ficando ao critério da escola a sua organização. Diminui a componente técnica em 80h, passando a ser de 1100h, e as 100h da disciplina de TIC podem ser substituídas por Oferta de Escola.

Apesar destas mudanças, desde 2004, o currículo dos cursos profissionais tem-se mantido estável. Mais de uma década anos depois, talvez seja a altura certa para refletir e alterar alguns aspetos, tais como, as disciplinas da componente científica de alguns cursos para que os alunos do ensino profissional estejam em pé de igualdade no acesso ao ensino superior universitário.

2.2.1 A prova de aptidão profissional (PAP)

Prevista desde logo no Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro, que criou as escolas e os cursos profissionais, a prova de aptidão profissional (PAP) surge na sequência do principal objetivo deste percurso de formação – a preparação dos jovens para a vida ativa. Esta

consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do aluno.

(Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, Artigo 6.º)

Trata-se, assim, de um projeto profissional do aluno centrado em temas e problemas da componente de formação técnica do curso e em ligação com os contextos de trabalho, orientado por um ou mais professores.

Segundo a Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, a concretização do projeto compreende três momentos essenciais:

- a) Conceção;
- b) Fases de desenvolvimento;
- c) Autoavaliação e elaboração do relatório final.

Depois de terminadas estas fases, o projeto e o relatório final são apresentados perante um júri, que é designado pelo órgão competente de direção ou gestão da escola e, de acordo com o artigo 20º, é constituído pelo:

- a) O diretor da escola ou o diretor pedagógico ou equivalente, que preside;
- b) O diretor de curso;
- c) O diretor de turma ou orientador educativo;
- d) Um professor orientador do projeto;
- e) Um representante das associações empresariais ou das empresas de setores afins ao curso;
- f) Um representante das associações sindicais dos sectores de atividade afins ao curso;
- g) Uma personalidade de reconhecido mérito na área da formação profissional ou dos sectores de atividade afins ao curso.

Para deliberar, o júri de avaliação precisa da presença de, pelo menos, quatro elementos, estando entre eles, obrigatoriamente, um dos elementos a que se referem as alíneas a) a d) e dois dos elementos das alíneas e) a g). Salientamos a presença no júri de elementos ligados ao mundo de trabalho, o que “apresenta-se também como um instrumento de validação da formação” (Marques, 1993: 64).

A conclusão com aproveitamento e conseqüente certificação do curso profissional implica a aprovação em todos os módulos de todas as disciplinas das três componentes que compõem o curso, na Formação em Contexto de Trabalho e na Prova de Aptidão Profissional, assim como uma assiduidade de 90% nos módulos da disciplinas e de 95% em FCT.

De acordo com o Artigo 28.º da mesma Portaria, a classificação final do curso obtém-se mediante a aplicação da seguinte fórmula:

$$CF = [2MCD + (0,3FCT + 0,7PAP)]/3$$

sendo:

CF = classificação final do curso, arredondada às unidades;

MCD = média aritmética simples das classificações finais de todas as disciplinas que integram o plano de estudo do curso, arredondada às décimas;

FCT = classificação da formação em contexto de trabalho, arredondada às unidades;

PAP = classificação da prova de aptidão profissional, arredondada às unidades.

Considerando que o ensino profissional pretende formar jovens técnicos, salientamos a importância atribuída às classificações de Formação em Contexto de Trabalho e à Prova de Aptidão Profissional no cálculo da média final do curso, tendo uma ponderação superior em comparação com as disciplinas das componentes sociocultural, científica e técnica.

2.3 As escolas profissionais

Como referimos anteriormente, em 1986, a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia e a Lei de Bases do Sistema Educativo abrem portas para a criação das escolas profissionais no âmbito do ensino não superior em janeiro de 1989 com a publicação do Decreto-Lei nº 26/89, “iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho (embora rapidamente viessem a ficar sob responsabilidade apenas do Ministério da Educação)” (Azevedo, 2010: 25). Segundo Marques, perante a falta de quadros técnicos intermédios, ou o Estado assumia sozinho a responsabilidade de formação desses técnicos “ou partilhava essa tarefa com a Sociedade Civil – optou pela segunda: criar condições para um empenhamento da sociedade civil na realização desse objetivo de natureza social e económica.” (Marques, 1993: 13). Deste modo, o próprio DL que as cria assume claramente que as escolas profissionais serão de cariz essencialmente privado como resultado de contratos-programa estabelecidos entre o Estado e promotores locais privados ou públicos, como por exemplo, autarquias, associações ou empresas, entre outros, que assumiriam a responsabilidade da criação de novas escolas. Vários autores (Marques, 1993; Grácio, 1998; Azevedo, 2009, 2010) consideram esta opção como sendo inovadora no panorama educativo nacional, visto que nasceram como resultado das necessidades que cada promotor identificava em cada local ou região e não da decisão unilateral e central do Ministério da Educação, apesar do Estado assumir um papel regulador. Para tal, criou em 1988 o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP) que iria orientar e coordenar a criação das escolas.

Como afirma Azevedo,

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

(Azevedo, 2009: 18)

Segundo o mesmo autor e Marques (1993), as autarquias, juntamente com empresas ou associações empresariais, foram os atores sociais mais dinâmicos neste processo, visto que foram as que conseguiram agregar a si um conjunto variado de parceiros com o objetivo de promover o desenvolvimento educativo, social e económico da população que servem. De acordo com Roberto Carneiro que prefaciou Marques, “a implantação das escolas profissionais em Portugal representou uma das mais profundas, vastas, significativas e promissoras inovações no panorama educativo português” (Marques, 1993: 11).

Sendo essencialmente estabelecimentos de ensino de gestão privada, no que diz respeito à contratação de professores, esta era e é feita individualmente pelas escolas que procuraram

encontrar um novo modelo de recrutamento e de forma de contratação de professores, mais coerente com a sua forma de criação, com as suas finalidades, procurando garantir uma atualização tecnológica e uma forte ligação às empresas sobretudo dos professores das áreas técnicas.

(Marques, 1993: 55)

A mesma autora refere ainda que, enquanto os professores das componentes sociocultural e científica devem ter as habilitações exigidas pelo sistema educativo, valoriza-se nos formadores das disciplinas técnicas a sua ligação ao mundo do trabalho, podendo, deste modo, acompanhar a evolução dos contextos profissionais e tecnológicos do seu setor de atividade. Salienta, ainda, que com a autonomia das escolas na contratação de professores, permite-se que cada uma contrate o profissional que mais se adequa à escola e ao seu projeto educativo, distanciando-se este modelo do das escolas do ensino público, que é nacional e centralizado no Ministério da Educação.

Finalmente, Azevedo (2010) considera que, para além de inovadoras, as escolas profissionais são um caso de sucesso no atual sistema de ensino, baseando-se em cinco pilares:

1. *A dimensão de cada escola e a relação pedagógica que ela potencia:* a pequena dimensão das escolas permite um acompanhamento mais próximo dos alunos, potenciando a diferenciação pedagógica das aprendizagens.
2. *O modelo pedagógico:* a opção por um modelo modular de organização e avaliação mais adaptado ao ritmo dos alunos possibilita uma progressão contínua ao longo dos três anos;
3. *A ligação à comunidade local:* a criação destas escolas de iniciativa local e comunitária facilita a integração dos alunos na sociedade civil e empresarial ao abrir a portas para estágios, visitas de estudo ou elaboração do projeto da Prova de Aptidão Profissional;
4. *O regime de administração e gestão:* estas escolas têm mais autonomia pedagógica administrativa e financeira do que as escolas secundárias públicas, mas também têm uma maior responsabilização e uma exigência contínua em termos de prestação de contas, sendo regularmente auditadas;
5. *O regime de certificação:* o diploma de técnico atribuído pelas escolas profissionais confere uma equivalência ao nível secundário e uma qualificação profissional para entrar no mercado de trabalho, mas se o aluno pretender pode candidatar-se a prosseguir os seus estudos no ensino superior, tendo de realizar os exames nacionais requeridos.

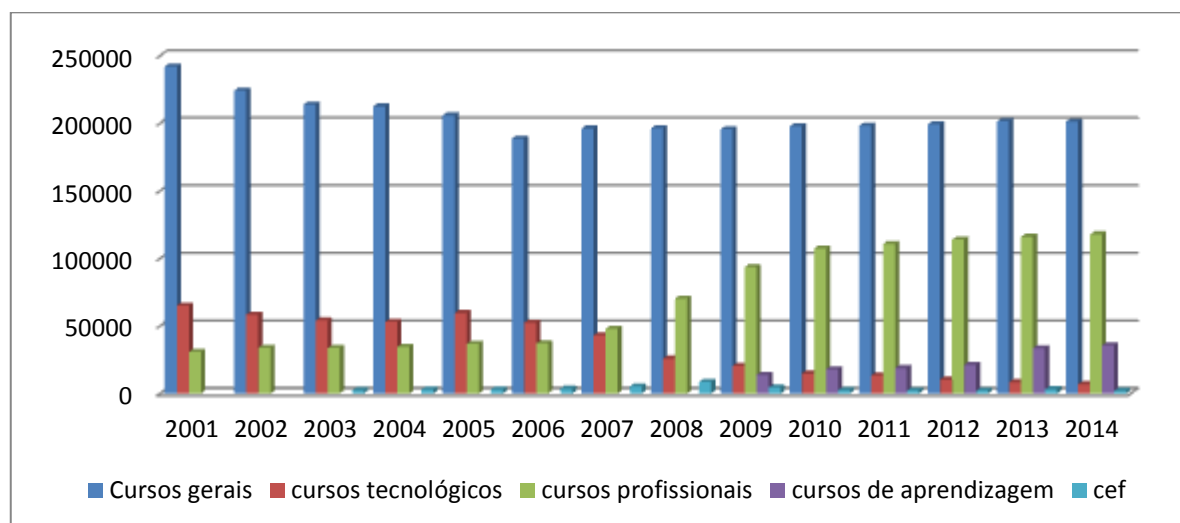
Assim, segundo dados do PORDATA (2016), no ano letivo 2007/08, existiam 236 escolas profissionais, sendo somente 31 públicas. De acordo com Azevedo (2010), o número de alunos permaneceu estável desde o ano letivo 1994/95 com 26 mil jovens inscritos, e cerca de 30 mil no ano letivo 2004/05, aumentando para mais de 36 mil no ano letivo 2008/09, impulsionado pela aposta no ensino profissional aquando da reforma do ensino secundário em 2004. Dez anos depois, em 2014, contamos com cerca de 118 mil jovens a frequentar o ensino profissional tanto em escolas secundárias, como em escolas profissionais, ou seja, praticamente um número quatro vezes superior numa década.

2.4 O aluno do ensino profissional

Para definir um perfil do aluno do ensino profissional, analisamos o número de alunos inscritos nesta modalidade nos últimos anos, assim como identificamos o género predominante e a idade média destes alunos.

Deste modo, verificamos que, com o alargamento do ensino profissional às escolas secundárias, em 2004, esta formação profissionalizante tornou-se mais acessível aos jovens em praticamente em todo o território nacional. O crescimento do número de alunos no ensino profissional está bem patente na figura 1, sendo notório o crescimento acentuado a partir de 2007 nos alunos matriculados nesta modalidade de ensino, tanto nas escolas secundárias públicas, como nas escolas profissionais.

Figura 1 – Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades de ensino, em Portugal (2001-2014)¹

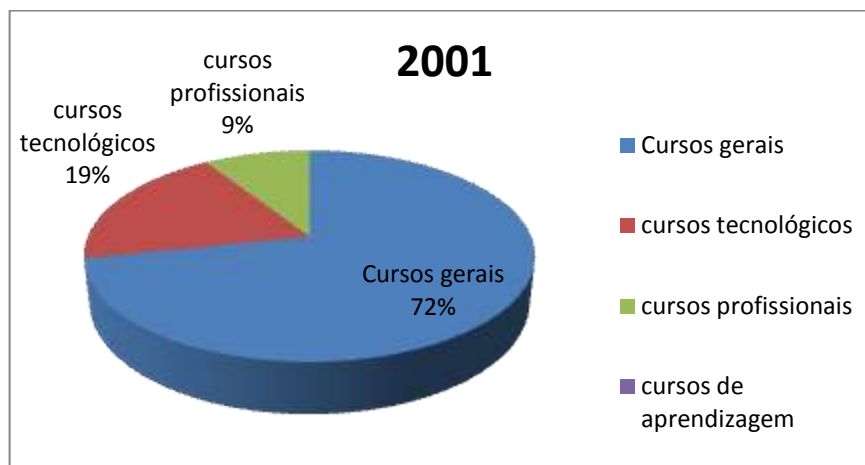


Fonte: PORDATA (2016)

Usando a mesma fonte, mas apresentando esses dados de forma diferente, nas figuras 2 e 3, confirma-se esta mudança nas primeiras décadas do século XXI quando comparamos somente o ano de 2001 e o ano de 2014.

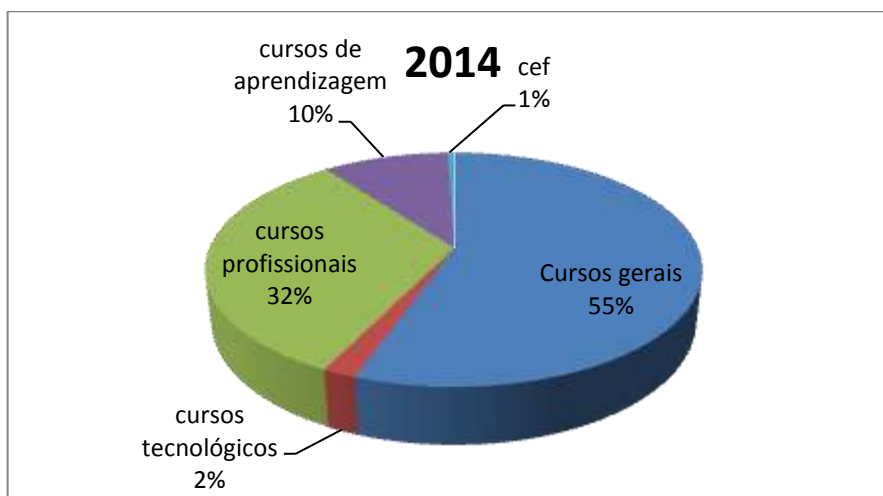
¹ Consultar anexo I para ver glossário de modalidades de ensino secundário.

Figura 2 – Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades de ensino, em Portugal (2001)



Fonte: PORDATA (2016)

Figura 3 – Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades de ensino, em Portugal (2014)



Fonte: PORDATA (2016)

Nestes dois gráficos é ainda mais notória uma redução no número de alunos matriculados nos cursos gerais, direcionados para o prosseguimento de estudos, e tecnológicos e um aumento substancial nos cursos profissionais, passando de 9% para 32% em pouco mais de uma década, isto é, passou-se de 30 mil alunos inscritos, em 2001, somente em escolas profissionais, para cerca de 118 mil em 2014, um número quatro vezes superior ao do início do milénio.

Contudo Seabra, citado por Duarte, salienta que

a introdução de cursos profissionais nas escolas públicas parece ser uma medida de política que mais do que responder à questão da igualdade de oportunidades – disponibilizar o acesso à escolarização a um conjunto amplo de alunos, não considerando, no entanto, as suas diferenças – tende a deslocalizar a preocupação política para a questão da equidade, isto é, a disponibilizar diferentes alternativas e estratégias (meios) para que todos possam atingir os mesmos fins (sucesso escolar).

(Seabra , 2009 *apud* Duarte, 2012: 12)

Mas, será que este alargamento contribuiu e contribui para a valorização do ensino profissional? De acordo com o ponto de vista de Azevedo, a escola secundária pública está

a criar “caixotes do lixo” para onde empurra os adolescentes e jovens com maiores dificuldades de aproveitamento escolar até ao 9º ano. Aquilo a que chamamos ensino profissional em Portugal não é isto [...]. Era possível e fácil ter sido percorrido outro caminho. Este está a gerar a descredibilização do ensino profissional, mais do que a sua credibilização como percurso escolar de qualidade para qualquer jovem. E isso é grave, muito grave, porque corremos o risco de estarmos a andar para trás.

(Azevedo, 2010: 5)

O facto é que Duarte confirma esta conclusão, visto que “existe, ainda, uma tendência para os alunos dos cursos profissionais estarem associados a percursos escolares mais sinuosos, pautados por algum insucesso escolar, consubstanciado em episódios de reprovações até ao 9.º ano de escolaridade” (Duarte, 2012: 17). Mesmo assim, de acordo com esta autora, cerca de 30% dos alunos que frequentam um curso profissional nunca reprovaram. Todavia, na nossa opinião, é uma percentagem demasiado baixa, já que reforça o estigma associado a um percurso de segunda escolha. Os estudos de Alves *et al.* (2001), Frazão (2005), Martins, Pardal e Dias (2005), Mendes (2009) e Pacheco (2014) confirmam essa realidade: a grande maioria dos alunos dos cursos profissionais conheceu o insucesso escolar, pelo menos uma vez, durante o seu percurso. Por outro lado, de acordo com Duarte “vários estudos têm apresentado a existência de um perfil de alunos do ensino técnico-profissional de baixos recursos escolares e sociais, o que tem reforçado o preconceito social associado aos cursos profissionais.” (Duarte, 2012: 3).

Segundo o ponto de vista de Paixão,

os cursos profissionais e vocacionais devem ser apresentados com valor próprio e não como vias de segundo plano ou de recurso alternativas às vias de formação mais tradicionais

quando os seus resultados não permitem que por elas se continue a enveredar, devendo, igualmente, estas últimas não aparecer como vias privilegiadas de acesso ao ensino superior.

(Paixão, 2013: 118)

Contudo, o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho introduziu uma nova tipologia de curso profissionalizante – os vocacionais (os de básico regulamentados pela Portaria nº 292-A/2012, de 26 de setembro, e os de secundário pela Portaria nº 276/2013, de 23 de agosto), que estão associados a percursos escolares de insucesso, o que certamente contribuirá para a desvalorização social deste tipo de curso e dos profissionais, já que é este um dos percursos posteriores para um aluno de um curso vocacional. Entretanto, em 2015, o Ministro da Educação do XXI Governo Constitucional revogou este Decreto-Lei que criou os cursos vocacionais, substituindo-os pelos Cursos de Educação e Formação (CEF), que já eram regulamentados pelo Despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de julho. Estes CEF são também dirigidos, essencialmente, a jovens que já conheceram o insucesso ou o abandono escolares, contudo, têm uma organização curricular distinta da dos cursos vocacionais, assim como a avaliação é realizada noutros moldes. Seja qual for a modalidade para a frequência alternativa do ensino básico, cursos vocacionais ou CEF, para os alunos destas formações o prosseguimento de estudos será, muito provavelmente, através dos cursos profissionais, visto que, para frequentar os cursos gerais de secundário, estes alunos devem ter aproveitamento positivo nos exames nacionais de 9º ano das disciplinas de Português e Matemática.

Por outro lado, Madeira refere que

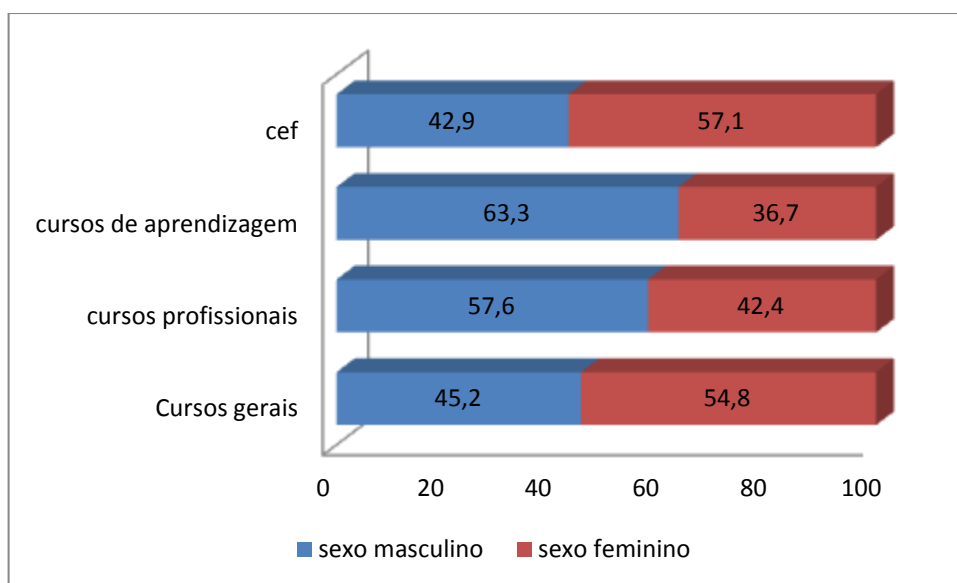
o ensino técnico e profissional pode constituir uma contribuição para as respostas aos problemas que subsistem: o abandono e o insucesso escolares, a dificuldade de inserção dos jovens no mercado de trabalho, os desajustamentos entre a habilitação académica e a atividade profissional.

(Madeira, 2006: 122-123)

No seu estudo, apesar de verificar que a maioria dos jovens opta por um curso profissional para “adquirir uma qualificação que facilite a sua inserção no mercado de trabalho, considerando que esta seria a via que mais rapidamente concretizaria essa aspiração” (Madeira, 2006: 140), salienta que muitos jovens encontram no ensino profissional uma forma de se reconciliar com a escola, levando alguns deles a pensar em prosseguir estudos para o ensino superior em vez de entrar na vida ativa.

No que diz respeito ao género do aluno do ensino profissional, no ano letivo 2014/15, de acordo com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2016), 57,6% são do sexo masculino e 42,4% dos alunos pertence ao sexo feminino. Inversamente, nos cursos gerais, a maioria dos alunos é do sexo feminino (54,8%), conforme se confirma na tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos alunos pelos cursos de nível secundário de acordo com o género, no ano letivo 2014-15



Fonte: DGEEC (2016)

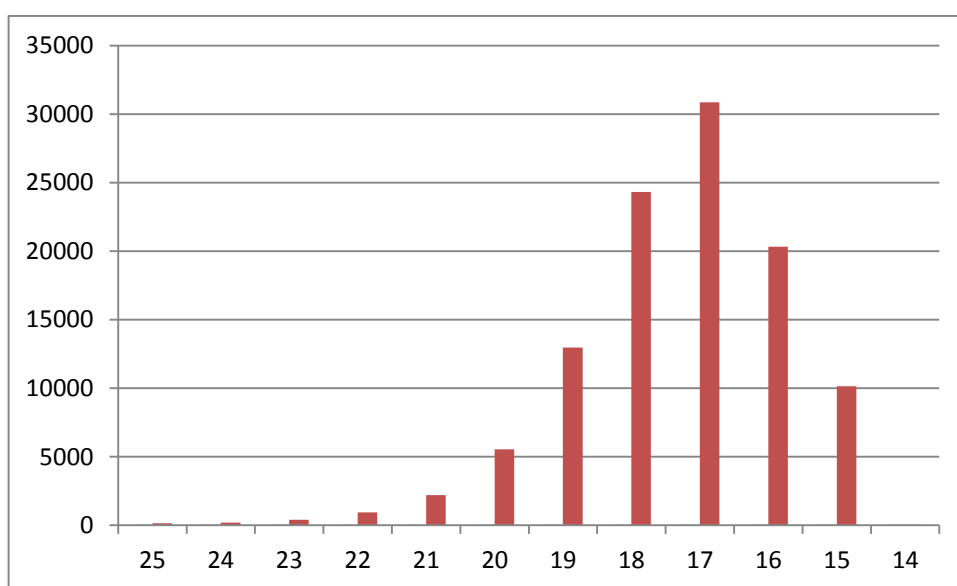
Silva (1999) refere que as raparigas tendem a ter percursos escolares mais longos e regulares, prosseguindo para o ensino superior, onde, segundo a DGEEC (2016), também no ano letivo 2014/15, à semelhança de anos anteriores, os inscritos de sexo feminino continuavam a ter o maior peso no total de novos inscritos, sendo essa representação de 56,2%. Estando os cursos profissionais associados a percursos escolares de insucesso e vocacionados para o mundo do trabalho, não serão, certamente, tão atrativos para as jovens.

Por outro lado, mesmo dentro do ensino profissional, “as raparigas tendem a escolher as áreas administrativas, humanistas e de apoio, [...] enquanto os rapazes escolhem áreas

ligadas à informática, construção ou produção industrial” (Mendes, 2009: 30). Da mesma forma, Silva (1999) conclui que as raparigas acabam por escolher áreas de formação que são menos valorizadas social e economicamente, o que se traduz numa discriminação no momento de entrada no mercado de trabalho, visto que terão remunerações mais baixas.

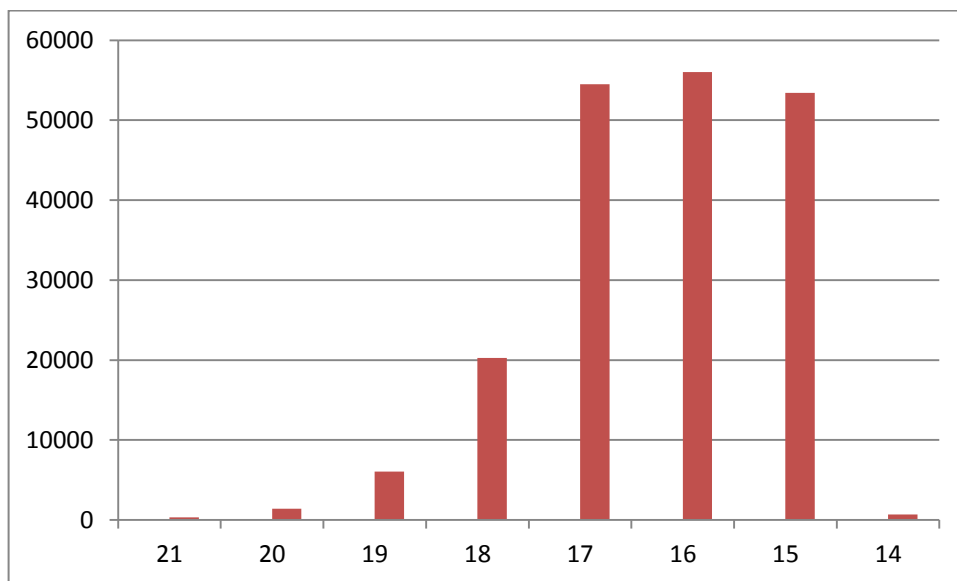
Finalmente, em relação às idades dos alunos do ensino profissional, estas confirmam o percurso de insucesso escolar, já que, em 2014, a maioria destes tinha entre 17 e 18 anos de idade, correspondendo a 28,6% e 22,5% respetivamente. Nos cursos científico-humanísticos, a maioria dos alunos situava-se entre os 16 e os 17 anos, correspondendo às idades expectáveis para a frequência do ensino secundário (cf. figuras 4 e 5).

Figura 4 – Distribuição dos alunos matriculados no ensino profissional de acordo com as idades, no ano letivo 2014-15



Fonte: DGEEC (2016)

Figura 5 – Distribuição dos alunos matriculados nos cursos gerais de acordo com as idades, no ano letivo 2014-15



Fonte: DGEEC (2016)

2.4.1 As motivações e expectativas dos alunos do ensino profissional

No que diz respeito às motivações e expectativas dos jovens que frequentam o ensino profissional, diversos estudos efetuados (Alves *et al.*, 2001; Frazão, 2005; Mendes, 2009; Neves, 2012; Pacheco, 2014) chegaram às mesmas conclusões. Por norma, o que leva um jovem a inscrever-se num curso profissional é o facto de considerar que facilita a sua entrada no mercado de trabalho, considerando que esta modalidade de formação os prepara adequadamente para a sua vida profissional. Pacheco salienta, também, que os formandos reconhecem a “importância na obtenção de uma maior certificação e qualificação face às crescentes mutações do mercado de trabalho” (Pacheco, 2014: 117), valorizando, assim, a qualificação obtida.

Contudo, Frazão questiona-se se esta não será para os jovens uma forma mais fácil de concluir o ensino secundário, visto que no seu estudo verificou que a terceira razão para optar pelo ensino profissional devia-se ao facto de não gostarem das matérias dos cursos gerais. No entanto, “através de contactos informais posteriores com os inquiridos, foi perceptível que os alunos desejavam inserir-se rapidamente no mundo do trabalho” (Frazão, 2005: 105). Da mesma forma, Mendes conclui que obter “de forma mais fácil o ensino secundário” não é

“um objetivo prioritário, uma vez que centraram as suas escolhas no que lhes permitira as aprendizagens para a entrada na vida ativa” (Mendes, 2009: 28).

Apesar de vivermos numa época onde a instabilidade e a precariedade predominam no mercado de trabalho, verificamos que os jovens procuram, através da qualificação profissional e escolar que o ensino profissional permite, atenuar essas alterações recentes, sendo que “a escola surge como um trampolim para o ingresso no mercado de trabalho, e não como meio para a aquisição de saberes” (Neves, 2012: 21).

2.4.2 O aluno do ensino profissional e o acesso ao ensino superior

Apesar de o ensino superior não ser a saída preferencial para os alunos do ensino profissional, como verificamos nos estudos de Madeira (2006), de Mendes (2009) e de Pacheco (2014), uma parte significativa dos jovens afirmou pretender prosseguir estudos, reconciliando-se, de certa forma, com a escola.

Assim, o Decreto-Lei nº 139/2012 e as suas alterações, definiu as condições para o acesso ao ensino superior pelos alunos de um curso profissional. De acordo com o Artigo 29º, ponto 4, os alunos deveriam realizar avaliação sumativa externa, neste caso, a três disciplinas que compõem os planos de estudos dos cursos científico-humanísticos: Português, uma disciplina trienal de formação específica e uma disciplina bienal de formação específica dos cursos científico-humanísticos. Esta alteração implicava que os alunos do ensino profissional teriam de realizar provas a disciplinas que não faziam parte do plano de estudos do seu curso, sendo este um fator de desigualdade no acesso ao ensino superior, visto que teriam de investir no estudo de matérias diferentes daquelas que estudavam nos seus percursos formativos.

Contudo, este artigo do Decreto-Lei nº 139/2012 não chegou a ser aplicado. O Ministério da Educação, após negociações com a Associação Nacional de Escolas Profissionais (ANESPO), tem aplicado normas transitórias que têm permitido que os alunos realizem menos provas. Assim, de acordo com o Guia de Exames Nacionais do Ensino Secundário e Acesso ao Ensino Superior de 2015:

Os alunos dos cursos profissionais e dos cursos vocacionais de nível secundário com o curso concluído no ano letivo 2012/2013 e seguintes, que pretendam prosseguir estudos no ensino superior, realizam, como autopropostos, o exame final nacional de Português (639), da componente de formação geral dos cursos científico-humanísticos, e um outro exame final nacional, escolhido de entre os que são oferecidos para os vários cursos científico-humanísticos. [...] Para além dos exames finais nacionais exigidos para efeito de prosseguimento de estudos, os alunos têm de realizar os exames que satisfaçam as provas de ingresso requeridas pelos estabelecimentos do ensino superior, para candidatura ao concurso nacional de acesso ao ensino superior.

(Guia de Exames Nacionais do Ensino Secundário e Acesso ao Ensino Superior, 2015: 29)

Na prática significa que, na sua maioria, os alunos realizam apenas dois exames, sendo o de Português obrigatório, a segunda opção poderá ser a prova requerida pelo estabelecimento de ensino superior.

No entanto, na nossa opinião, a desigualdade no acesso ao ensino superior mantém-se. Em relação à disciplina de Português, não se colocará questões significativas, visto que os programas são equivalentes nos cursos científico-humanísticos e nos profissionais. Apesar disso, um aluno de um curso profissional necessita de aprofundar os conteúdos, pois a carga horária da disciplina nos científico-humanísticos é superior.

No nosso ponto de vista, a questão coloca-se em relação às restantes provas. Uma boa parte dos cursos profissionais tem como disciplinas na componente científica a Matemática, a Biologia e a Química. Para além da carga horária ser muito inferior nos profissionais, não existe nenhuma prova de avaliação externa só de Biologia ou só de Química. Os alunos têm de se preparar autonomamente para a prova da disciplina de Biologia/Geologia, sendo que nunca abordaram em sala de aula a segunda vertente desta disciplina dos cursos científico-humanísticos. É verdade que os cursos profissionais são “vocacionados para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos” (D.L. 139/2012). Mas, no nosso ponto de vista, apesar de não impedir, dificulta bastante o acesso ao ensino superior por parte de um jovem que decide por um curso profissional, provavelmente sem consciência desta situação.

O facto é que no Relatório sobre a Avaliação do Acesso ao Ensino Superior, coordenado por Guerreiro (2016), constata-se que, no ano letivo 2014/15, do total de alunos que ingressaram em cursos conducentes a grau (licenciaturas e mestrados integrados) apenas 5,3% desses eram provenientes de cursos profissionais, ou seja, dos 23 893 alunos que concluíram o curso profissional somente 1 261 entraram numa licenciatura ou mestrado. Se tivermos em conta os alunos provenientes dos cursos científico-humanísticos, a percentagem sobe para 78,2%. O mesmo Relatório salienta a injustiça de obrigar os alunos do ensino profissional a realizar as mesmas provas dos alunos dos cursos gerais, quando não têm as mesmas disciplinas, nem a mesma carga horária. Assim, sugere-se a

valorização dos diferentes percursos educativos das várias modalidades do ensino secundário (nomeadamente dos percursos artísticos especializados e profissionalizantes) e utilização dos resultados nas suas diversas componentes, o que contribuirá para aumentar a equidade no processo de acesso ao ensino superior.

(Guerreiro *et al.*, 2016: 67)

Por isso, para acesso a institutos superiores politécnicos, o grupo de trabalho liderado por João Guerreiro, presidente da Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior, propõe a criação de um concurso especial para alunos provenientes de cursos profissionais e de aprendizagem, onde se poderia valorizar as diversas componentes destes cursos para a formação da nota de candidatura, nomeadamente, a nota da prova de aptidão profissional (PAP) ou a nota de formação em contexto de trabalho (FCT). “Estes resultados, utilizados através de ponderações ajustadas, permitiriam definir procedimentos para estruturar o acesso às escolas do ensino superior politécnico.” (Guerreiro *et al.*, 2016: 70) Deste modo, com este concurso especial, assume-se a hipótese de suprimir os exames nacionais para os alunos provenientes do ensino profissional, só os realizariam se pretendessem prosseguir para o ensino superior universitário.

Esta é, atualmente, apenas uma proposta, mas consideremos que esta é uma questão a refletir e a debater, visto que cada vez mais jovens optam pelo ensino profissional e, apesar de terem em mente a entrada imediata no mercado de trabalho, não pretendem descurar a possibilidade de prosseguir estudos superiores após a conclusão do seu curso profissional, visto que, como salientamos anteriormente, em estudos anteriores verificou-se que muitos jovens mudam de ideias no final da sua formação e optam por continuar a estudar.

2.4.2.1 Os cursos técnicos superiores profissionais (TeSP)

Apesar de os alunos do ensino profissional poderem candidatar-se diretamente às licenciaturas e mestrados dos institutos politécnicos e das universidades, desde 2014, têm também a possibilidade de aceder ao ensino superior através dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (TeSP), criados pelo Decreto-Lei nº 43/2014, de 18 de março, substituindo os cursos pós-secundários de especialização tecnológica. Este tipo de formação é ministrado unicamente nos institutos politécnicos e não confere um grau académico. Tem a duração de quatro semestres, atribui uma qualificação de nível 5 do Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida e 120 ECTS para possibilitar a progressão para o primeiro ciclo de estudos (licenciatura). Este acesso à licenciatura realiza-se através de um concurso especial regulado por diploma próprio. Estes cursos superiores profissionais têm um plano de estudos que se divide em componente de formação geral e científica, componente de formação técnica e componente de formação em contexto de trabalho, ou seja, um estágio que deverá ter a duração de um semestre.

Segundo o DL nº 43/2014, esta formação superior de curta duração foi criada para, em parte, substituir os Cursos de Especialização Tecnológica, que eram de natureza pós-secundária e não superior, e diversificar a oferta de formação ao nível do ensino superior. Pretende-se que os TeSP sejam uma resposta para aumentar a qualificação dos jovens e dos adultos, em particular aqueles provenientes do ensino profissional. Contudo, qualquer jovem ou adulto com qualificações, completas ou não, ao nível do ensino secundário pode candidatar-se a esta formação. As candidaturas são efetuadas diretamente na instituição de ensino superior que ministra o curso, não havendo, por este motivo, dados centralizados sobre os candidatos e os inscritos neste tipo de formação.

De acordo com Samuel Silva (2015), numa notícia do jornal *Público*, no ano letivo 2015/16 mais de 2500 jovens entraram num destes novos cursos, acedendo, desta forma, ao ensino superior. No entanto, é intenção do Ministério da Educação que cerca de 10 mil alunos entrem, todos anos, nos cursos superiores profissionais. Em todo país, abriram cerca de 160 cursos e são, maioritariamente, ligados às ciências informáticas, audiovisuais e *media*.

Capítulo III – Opções Metodológicas

Neste capítulo sobre a metodologia do nosso estudo, apresentamos a natureza da investigação e a justificação para tal opção. Por outro lado, definimos as técnicas de investigação e apresentamos os instrumentos de pesquisa usados. Finalmente, caracterizamos a população em estudo e analisamos a validade e a fiabilidade deste estudo.

3.1 Natureza do estudo

Investigar (do latim *investigare*) significa procurar, descobrir. Esta procura ou descoberta tem por base uma ou várias questões. Assim, pode avançar-se que investigar é procurar as respostas para os problemas suscitados. No âmbito das Ciências Sociais e Humanas, tal como nas Ciências Experimentais, um problema de investigação pressupõe a produção de novos conhecimentos. A partir de uma reflexão inicial, enunciam-se os problemas, define-se e desenvolve-se a metodologia, observa-se, avaliam-se os resultados e tiram-se conclusões. Em Educação, numa investigação deve-se ter em conta os seguintes passos:

- 1 - escolha do tema de interesse educativo;
- 2 - formulação de um problema relevante a investigar, no âmbito da Educação;
- 3 - determinação dos objetivos (geral e específicos);
- 4 - análise e reflexão sobre teorias e estudos já desenvolvidos sobre o mesmo tema (revisão da literatura);
- 5 - escolha dos materiais e do(s) método(s);
- 6 - recolha de dados, interpretação/análise e discussão dos resultados;
- 7 - conclusão e sugestões para novas investigações;
- 8 - divulgação dos resultados.

Deste modo, em relação ao *design* metodológico, no momento da seleção da metodologia da investigação verifica-se que este não é um processo pacífico, visto que o investigador deverá ter em consideração a natureza das questões, o grau de controlo sobre a situação e o produto final pretendido. Perante a existência de dois paradigmas de investigação – a metodologia quantitativa e a qualitativa – com métodos e objetivos diferenciados, consideramos que para alcançar os objetivos propostos na nossa investigação é essencial uma amostra representativa de um Universo, pelo que uma metodologia quantitativa será a

mais adequada, sendo este o paradigma predominante em investigação em educação (Fernandes, 1991).

Considerando que o nosso propósito principal é dar voz aos alunos que frequentam o ensino profissional, o método de recolha de dados privilegiado será através de questionários realizados a alunos finalistas de uma escola profissional.

Por outro lado, optámos pelo estudo de caso. Esta é uma modalidade de investigação comum nas ciências sociais e humanas, mas que também se pode estender a outras áreas, tais como, a Medicina, a Psicologia ou a Educação Matemática, que pretende conhecer, compreender e/ou explicar uma entidade (pessoa, instituição, curso, disciplina, sistema educativo ou outra unidade social), assumindo papéis em projetos de grande e pequena dimensão. Segundo Ponte

é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

(Ponte, 2006: 2)

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) referem que o estudo de caso encerra um exame circunstanciado de uma situação, sujeito ou acontecimento. Como tal, o estudo de caso é uma investigação de natureza empírica que se baseia em trabalho de campo ou em análise de documentos. Assim, não se pretende alterar uma situação, “mas compreendê-la tal como ela é” (Ponte, 2006: 8) e interpretá-la. O investigador deve refletir e ser perspicaz na sua análise, ter em consideração todos os seus aspetos e o seu contexto real, procurando não se tornar meramente descritivo para não tornar a investigação sem valor, não acrescentando nada de novo a estudos de caso do mesmo contexto. Por outro lado, é essencial um bom enquadramento teórico que suporte as questões formuladas, oriente o trabalho, as interpretações e as questões para investigações futuras. Os estudos de caso utilizam-se para

compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria, ou para ajudar um dado organismo ou decisor a definir novas políticas, ou ainda para formular novas teorias.

(Ponte, 2006: 17)

Apesar da maioria dos estudos de caso ter com base a investigação qualitativa, nem sempre se recorre exclusivamente a esta. A nossa investigação será de um estudo de caso de natureza quantitativa, visto que pretendemos investigar as perspetivas dos alunos de uma escola profissional em particular, não tendo pretensão a generalização dos resultados, ou seja, tencionamos descrever, compreender a perspetiva dos alunos do curso profissional sobre a formação que frequentam.

Por outro lado, segundo Hill & Hill (2009), a investigação não é apenas um processo de aplicação de conhecimentos, mas também um processo de planificação. Deste modo, a nível metodológico definimos o seguinte plano para a nossa investigação:

- a) Seleção da escola e da população em estudo;
- b) Recolha de questionários existentes;
- c) Construção do pré-questionário;
- d) Aplicação do pré-questionário a dois professores e quatro alunos;
- e) Elaboração do questionário definitivo de escolha múltipla e de resposta fechada;
- f) Aplicação do questionário definitivo, administrado à população em estudo;
- g) Recolha dos dados;
- h) Tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos.

3.2 Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa

Como referido anteriormente, a nossa investigação seguiu várias etapas. Após a definição da metodologia, optámos pelo inquérito por questionário para a recolha de dados. Antes de decidir se elaborávamos um questionário nosso ou adaptávamos um já existente, pesquisámos diversos estudos semelhantes (Mendes, 2009; Neves, 2012; Pacheco, 2014). Finalmente, optámos por adaptar um inquérito usado anteriormente num outro estudo similar (Mendes, 2009), ao qual fizemos alterações para se adequar aos nossos objetivos específicos.

Posteriormente, como sugerem Hill & Hill (2009), efetuámos um estudo preliminar para verificar a relevância, clareza e compreensão das perguntas aplicadas a um Universo novo.

Contudo, antes, solicitámos a ajuda de duas professoras da componente técnica dos cursos profissionais, visto que conhecem bem a população-alvo, para darem a sua opinião sobre a relevância das perguntas e se tinham alguma sugestão de alteração. Sugeriram algumas mudanças, que acrescentámos ao nosso instrumento. Seguidamente, foi igualmente realizado um pré-teste a quatro alunos com características similares às da população-alvo, ao qual foi acrescentado uma parte para que pudessem manifestar alguma dificuldade para responder às perguntas ou para acrescentar mais alguma questão. Os resultados foram analisados e introduzidas algumas alterações de acordo com as sugestões dos participantes.

Como resultado, o inquérito por questionário que desenvolvemos é constituído por sete partes, que apresentamos:

Parte 1 – Caracterização pessoal

Nesta parte, pretendemos caracterizar a população em estudo em termos de género, idade, naturalidade, residência, identificação da escola de conclusão do 9º ano e do curso profissional que frequenta atualmente.

Parte 2 – Dados familiares

Temos como objetivo conhecer o grau de habilitações e meio de subsistência dos pais e encarregados de educação dos alunos.

Parte 3 – Trajetória escolar

Neste grupo, tencionamos recolher dados sobre a trajetória escolar, descobrir se o aluno alguma vez reprovou e por que motivo ou se alguma vez interrompeu os seus estudos e por que razão voltou a estudar.

Parte 4 – Escolhas e expectativas escolares

Na parte 4, pretendemos que os alunos indiquem as razões que o levaram a optar por um curso profissional para frequentar o ensino secundário e quem e o que os influenciou nessa escolha.

Parte 5 – O curso profissional

Nesta parte, os alunos avaliam o curso que frequentam, tendo em conta diversos aspetos, tais como, os conhecimentos teóricos e práticos obtidos, a preparação para a vida profissional e para o prosseguimento de estudos, o interesse e a utilidade dos conteúdos, a capacidade de utilização de tecnologias e materiais e conhecimentos de cultura geral. Pretendemos também aferir o grau de satisfação do aluno em relação ao seu aproveitamento nos módulos e nos estágios, ao horário, às salas de aula e equipamentos, ao número de horas de aulas práticas e os espaços para essas aulas, às relações com os professores, funcionários e colegas. Questionamos igualmente sobre a importância que atribui às atividades extraletivas e ao estágio curricular.

Parte 6 – Projetos futuros

Na penúltima parte, pretendemos conhecer os projetos futuros dos alunos a nível profissional e se consideram se o curso que frequenta contribui para alcançar esse objetivo.

Parte 7 – Os jovens e a internet

Por fim, num mundo em que os contextos sociais e as condições laborais estão em mudança constante ao longo da vida, exortando, tanto ao nível social como individual, diferentes competências comunicativas, aprendizagens permanentes e uma consciência global, considerámos pertinente questioná-los sobre aspetos relacionados com a cultura da internet.

Entretanto, em novembro 2014, no início desta investigação, foi pedida autorização ao Diretor da escola em estudo para a aplicação dos questionários a uma amostra dos seus alunos. O pedido foi deferido (anexo II) e, sendo uma escola profissional privada, não foi necessário solicitar autorização à Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular como refere o Despacho nº 15 847/ 2007, de 23 de julho.

Assim, finalizado o inquérito (anexo III), solicitámos a colaboração das diretoras de turmas de cada uma das turmas finalistas para que aplicassem o inquérito na primeira quinzena de junho de 2015, ao que responderam afirmativamente. Nesta fase do ano letivo, a população-alvo estava a cerca de um mês de concluir o curso, visto que durante o mês de

julho decorrem as apresentações das Provas de Aptidão Profissional, obrigatórias para a conclusão com aproveitamento de um curso profissional.

3.3 População em estudo

Para responder aos questionários, enquanto amostra do universo dos alunos do ensino profissional, seleccionámos os alunos finalistas de quatro cursos profissionais para que tenhamos a perspectiva daqueles que já conhecem a formação profissional, frequentaram estágios, estão quase a concluir o curso e a perspetivar o futuro profissional. No início do ano letivo de 2014/15, estavam inscritos 81 alunos nas quatro turmas de 3º ano, isto é, o último ano de formação e que corresponde ao 12º ano de escolaridade.

Assim, o questionário foi aplicado a 66 alunos, sendo 34 do curso de Produção Agrária nas suas duas variantes (Produção Vegetal e Produção Animal), 19 do curso de Turismo Ambiental e Rural e 13 do curso de Recursos Florestais e Ambientais. A população em estudo representa 25% do total dos alunos que frequentam o ensino profissional nesta escola.

3.4 Validade e fiabilidade do estudo

Em qualquer estudo é determinante assegurar a validade e a fiabilidade do mesmo. Carmo e Ferreira (1998: 219) referem que “a validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada”. Para a alcançar, o investigador deverá fazer a triangulação, recorrendo a outros investigadores ou utilizando diversas fontes de dados. No nosso caso, consultámos e analisámos vários estudos similares de diferentes universidades. No que diz respeito ao instrumento de recolha de dados, optámos por utilizar um questionário já validado numa investigação anterior (Mendes, 2009). Contudo, por termos efetuado algumas alterações para se adequar aos nossos objetivos, realizámos também um pré-teste de modo a garantir a validação das alterações, entretanto, realizadas por nós.

Os mesmos autores salientam que a fiabilidade deve garantir que se o estudo for repetido os resultados obtidos serão os mesmos. Para tal, deve-se fazer “uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado” (Carmo & Ferreira, 1998: 219), o que implica não só apresentar toda a teoria subjacente ao estudo, como também a forma como se processou a recolha e a análise dos dados. Cremos que, na nossa investigação, tivemos sempre em mente este rigor na descrição de todos os processos.

Capítulo IV – O Contexto em Estudo

Neste capítulo, iremos fazer uma breve apresentação do contexto local onde a escola em estudo está localizada, de modo a conhecer melhor a razão da existência da própria escola que, sendo profissional e de cariz privado, surgiu como resposta, pelos agentes locais, às necessidades de formação numa área económica de grande importância na região Oeste – a agricultura. Por outro lado, caracterizamos demográfica e escolarmente a população em geral, assim como, a oferta formativa existente ao nível do ensino secundário e profissional. Finalmente, apresentamos a escola em estudo, fazendo um breve historial e damos a conhecer a população docente e discente.

4.1 O contexto local

A escola em estudo localiza-se no concelho de Torres Vedras, distrito de Lisboa, pertencendo à sub-região do Oeste (Nomenclatura de Unidades Territoriais para Fins Estatísticos - NUT III) que, por sua vez, pertence à NUT II do Centro. Esta sub-região é composta pelos municípios de:

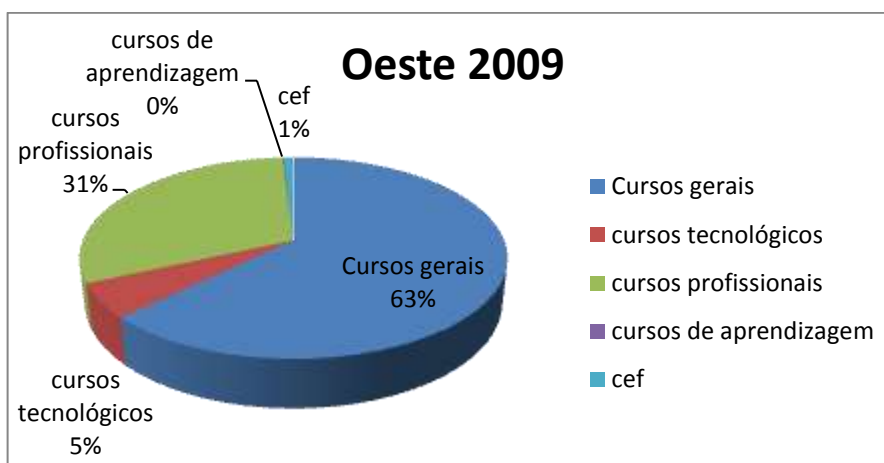
- Alcobaça
- Alenquer
- Arruda dos Vinhos
- Bombarral
- Cadaval
- Caldas da Rainha
- Lourinhã
- Nazaré
- Óbidos
- Peniche
- Sobral de Monte Agraço
- Torres Vedras

Em termos populacionais, de acordo o *site* da Câmara Municipal de Torres Vedras, que se baseia nos Censos de 2011, residiam praticamente 80 mil habitantes neste concelho, desses 14,3% têm entre 0 e 14 anos, 65,2% têm entre 15 e 64 e 19,6% tem 65 anos ou mais. Apesar de algum envelhecimento da população, houve um acréscimo populacional de 7 mil habitantes desde os censos de 2001.

No que diz respeito à escolarização, em 2011, na população com idade superior a 15 anos, 27,7%, e representa a maioria, tinha somente o 1º ciclo concluído, havendo ainda 11,3% sem qualquer tipo de escolarização completa. Seguem-se com 20,1% aqueles com o 3º ciclo do ensino básico concluído e com 13,5 com o 2º ciclo. Em relação à formação de nível secundário, apenas 15% a tem concluída e cerca de 11% tem formação superior. Estes números são próximos dos existentes a nível nacional - 10,4% sem escolaridade, 27,1% com 1º ciclo, 12,8% com o 2º ciclo, 19,1% para o 3º ciclo, 15,7% com ensino secundário e 13,8 tem formação superior. Em toda a região Oeste, os valores são coincidentes dos níveis nacionais.

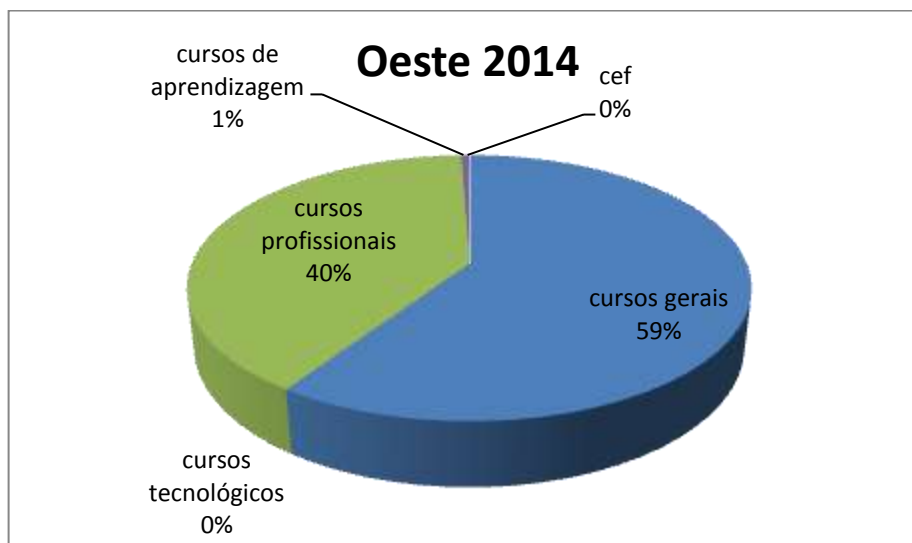
Em relação à oferta formativa de nível secundário, verificámos que, tal como se verificou em todo o país, também na região Oeste (ver figuras 6 e 7) e em Torres Vedras (ver figuras 8 e 9), em particular, houve um aumento substancial na procura pelos cursos profissionais, com redução na procura de cursos tecnológicos (que deixaram de ser oferta formativa com a publicação do DL nº 139/2012, de 5 de julho) e dos cursos gerais.

Figura 6 – Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades de ensino, na sub-região do Oeste (2009)



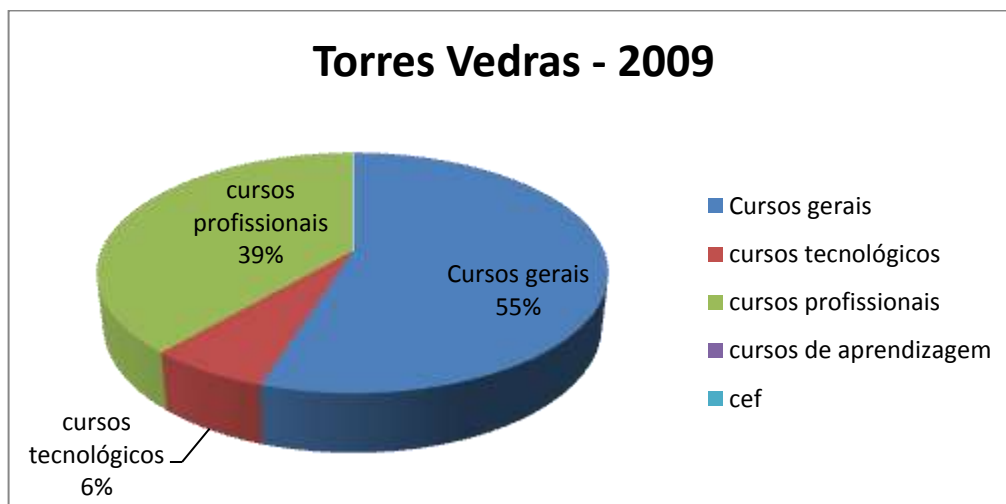
Fonte: PORDATA (2016)

Figura 7 - Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades de ensino, na sub-região do Oeste (2014)



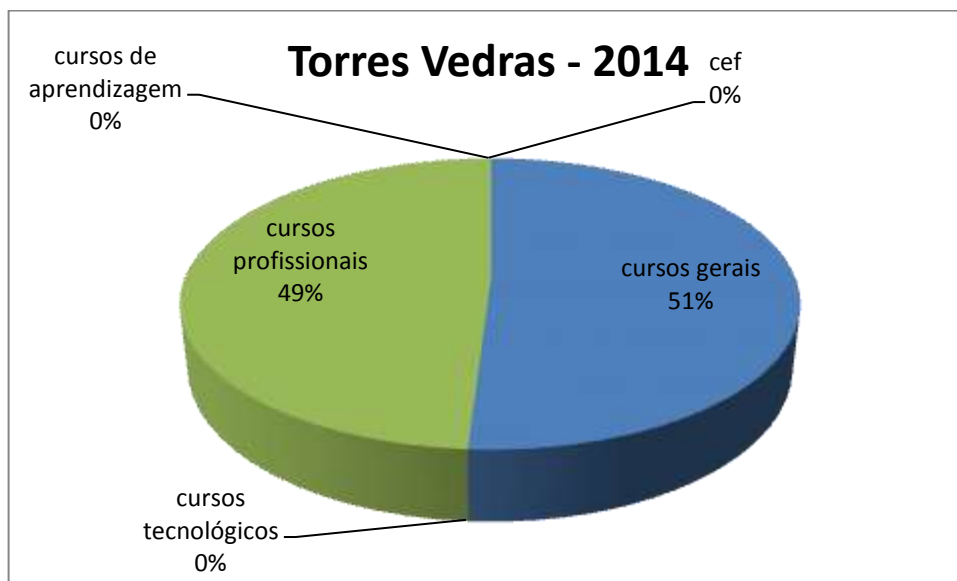
Fonte: PORDATA (2016)

Figura 8 – Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades de ensino, no concelho de Torres Vedras (2009)



Fonte: PORDATA (2016)

Figura 9 – Alunos matriculados no ensino secundário por modalidades de ensino, no concelho de Torres Vedras (2014)



Fonte: PORDATA (2016)

Assim, neste concelho, em 2014, estavam inscritos, no total, cerca de 3200 jovens no ensino secundário. O que destacamos é o facto de, no concelho de Torres Vedras, os alunos inscritos no ensino secundário estarem claramente divididos em duas partes praticamente iguais entre aqueles que frequentam o ensino profissional e os cursos gerais que são orientados para o prosseguimento de estudos. Os alunos do ensino profissional em Torres Vedras superam, em larga escala, os valores nacionais – relembramos que em 2014, de acordo com a mesma fonte, 32% dos jovens que estavam matriculados no ensino secundário frequentavam cursos profissionais.

Estes números podem ser explicados pelo facto de, no concelho de Torres Vedras, haver duas escolas secundárias públicas e uma escola com contrato de associação com oferta de cursos profissionais e, para além destas, existem também três escolas profissionais de cariz privado, o que significa que há uma oferta formativa muito alargada e diversificada ao nível do ensino profissional. Por outro lado, nem todos os concelhos da região Oeste têm tanta oferta de cursos profissionais, por essa razão, alguns alunos desses concelhos optam por estudar, nomeadamente, nas escolas profissionais de Torres Vedras.

A nível económico, a população ativa está empregada essencialmente no setor terciário (67,1%), seguido pelo secundário com 26,7% e apenas 6,2% dedica-se à agricultura. Contudo, este é um setor económico de relevância no concelho de Torres Vedras e na sub-região do Oeste, visto que, por exemplo, na produção de vinho é o maior produtor a nível nacional. De igual modo, a produção de produtos hortícolas e frutícolas tem vindo a impor-se no mercado nacional após a modernização das estruturas agrícolas nos últimos anos.

4.2 Caracterização da escola

O contexto da investigação é uma escola profissional vocacionada para o ensino agrícola localizada no concelho de Torres Vedras, distrito de Lisboa, como já referimos. Segundo o projeto educativo desse estabelecimento de ensino, foi fundado em 1989, segundo a legislação em vigor para a criação das escolas profissionais: o Decreto-lei nº 26/1989, de 21 de janeiro. Assim, é uma instituição privada sem fins lucrativos, propriedade de uma associação que junta organismos públicos e privados do concelho. Iniciou a sua atividade no dia 29 de setembro de 1989 com a introdução do Curso Técnico de Gestão Agrícola e apenas vinte e cinco alunos. Ao fim de dez anos de funcionamento, tinha cerca de cento e sessenta alunos em formação, distribuídos por sete cursos diferentes, todos eles ligados ao setor agro-pecuário-alimentar e que constituem reflexo da diversidade do próprio setor.

Ao longo de quase três décadas de atividade, a escola desenvolveu várias valências. Atualmente, tem uma oferta formativa que abrange o 3º ciclo do ensino básico, com cursos vocacionais e cursos de educação e formação, o ensino secundário, com cursos profissionais nas áreas de Produção Agrária, Turismo Rural e Ambiental, Viticultura e Enologia, Recursos Florestais e Qualidade Alimentar, e ensino superior, visto que, em parceria com uma Escola Superior Agrária, ministrou um Curso de Especialização Tecnológica nas instalações desta escola e com recurso a alguns dos seus docentes. No ano letivo 2015/16, iniciou um curso técnico superior profissional em parceria com a mesma escola superior.

4.2.1 Infraestruturas físicas da escola

Considerando que o seu ensino é essencial prático, a escola desenvolveu, também, infraestruturas e projetos que permitiram acompanhar o seu crescimento em termos formativos. Hoje, mantém, na sua sede, uma exploração agrícola com 33 hectares de vinha, 20 hectares de terra para culturas arvenses e 1100 metros de estufas. Conta também com uma adega para transformação e armazenamento de um vinho produzido na escola, com capacidade para 22 mil e quinhentos litros de vinhos. O parque de máquinas inclui 5 tratores e respetivas alfaias. Quanto ao efetivo animal, este é composto por bovinos, ovinos e equinos, que estão instalados no centro hípico da escola.

4.2.2 Caracterização do corpo docente

O corpo docente é composto por cerca de 30 docentes internos e externos, sendo que este número é variável consoante a oferta formativa de cada ano. Trata-se de uma equipa de profissionais com qualificação superior a nível científico e profissionalizados.

Sendo uma escola profissional de gestão privada, de acordo com o DL nº26/89 de 21 de janeiro, que criou e regulamentou as escolas profissionais, refere que estas têm autonomia administrativa, financeira e pedagógica, pelo que todos os professores e formadores foram e são contratados individualmente pela direção da escola, não sendo sujeitos a concursos externos. Desta forma, são contratados os professores e formadores que melhor se adequam ao projeto educativo da escola, sendo que têm de possuir as habilitações profissionais exigidas por lei para a docência ou para a formação.

4.2.3 Caracterização do corpo não-docente

O corpo não-docente da escola é composto por 25 funcionários, que se distribuem pelos setores alimentar, administrativo, limpeza e motorista. Inclui também 4 funcionários ao serviço da atividade agrícola desenvolvida pela escola. Conta igualmente com dois técnicos superiores e uma professora de educação especial ao serviço do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, que presta apoio a todos os alunos com necessidades

educativas especiais, com problemas de adaptação ou de aprendizagem e às suas famílias. Este Gabinete realiza, igualmente, orientação escolar e profissional, nomeadamente para os alunos finalistas de cada curso.

4.2.4 Caracterização da população discente

No início do ano letivo 2014/15, segundo os serviços administrativos da escola em estudo, estavam inscritos 361 alunos nas diversas formações disponibilizadas, estando 253 inscritos em cursos do ensino profissional, distribuídos por 12 turmas. No início desse ano letivo, as idades dos alunos variavam entre os 13 anos, estando estes a frequentar um dos cursos vocacionais, e os 23 anos, idade de alguns finalistas dos cursos profissionais.

No que diz respeito aos alunos dos cursos profissionais, como se verifica na tabela 2, a população discente em estudo é, maioritariamente, do sexo masculino e com uma idade média de 17,7 anos, o que indicia insucesso escolar.

Tabela 2 – Alunos inscritos nos cursos profissionais no contexto em estudo, no ano letivo 2014-15

Alunos inscritos nos cursos profissionais	Sexo masculino	Sexo feminino	Total	Idade média
1º anos	73	23	97	16,5
2º anos	51	24	75	17,9
3º anos	48	33	81	18,9
Totais	172	80	253	17,7

Por outro lado, existiam também alunos inscritos em duas turmas de cursos de educação e formação (CEF) de nível 2, isto é, cursos com equivalência ao 9ºano, direcionados para jovens em risco de abandono escolar ou em caso de reprovações repetidas no ensino básico. No ano letivo 2014-15, introduziram os cursos vocacionais com uma organização curricular bem distinta dos CEF, mas com o mesmo propósito destes – encontrar uma formação alternativa para os jovens com insucesso escolar, nomeadamente, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Na escola em estudo, funcionavam três turmas de cursos

vocacionais: uma com a duração de um ano letivo e duas com a duração de dois anos letivos, sendo que o acesso a cada uma das turmas dependia do nível de escolaridade frequentado pelo aluno no ensino básico.

Como se pode constatar na tabela 3, a larga maioria dos jovens são do sexo masculino e, tal como nos cursos profissionais, também a idade média (16,2) indica que estes alunos já passaram por, pelo menos, uma situação de reprovação.

Tabela 3 – Alunos inscritos nos cursos com equivalência ao 9º ano de escolaridade, no contexto em estudo, no ano letivo 2014-15

Cursos com equivalência ao 9ºano	Sexo masculino	Sexo feminino	Total	Idade média
CEF	27	10	37	16,9
Vocacional - 1 ano	18	6	24	16,4
Vocacional - 2 anos	37	10	47	15,4
Totais	82	26	108	16,2

Devemos salientar que, de acordo com a legislação que regulamenta os CEF e os cursos vocacionais do ensino básico (Despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de julho e Portaria nº 292-A/2012, de 26 de setembro, respetivamente) referem que, após a conclusão destes cursos, a continuidade dos estudos deverá ser feita, preferencialmente, no ensino profissional. Para ingressar nos cursos científico-humanísticos, os alunos terão de realizar as provas globais de 9ºano e ter aproveitamento positivo.

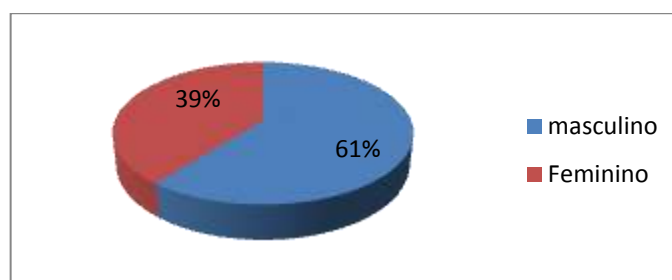
Capítulo V – Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo procedemos à apresentação e, simultaneamente, à análise dos dados recolhidos através de um inquérito por questionário, ao qual responderam um total de 66 jovens, finalistas de um curso profissional que frequentam uma escola profissional no distrito de Lisboa. Para tratamento dos dados recolhidos usámos como ferramenta o Microsoft Excel, que dispõe de instrumentos que considerámos adequados para os objetivos da nossa investigação.

5.1 Caracterização da amostra

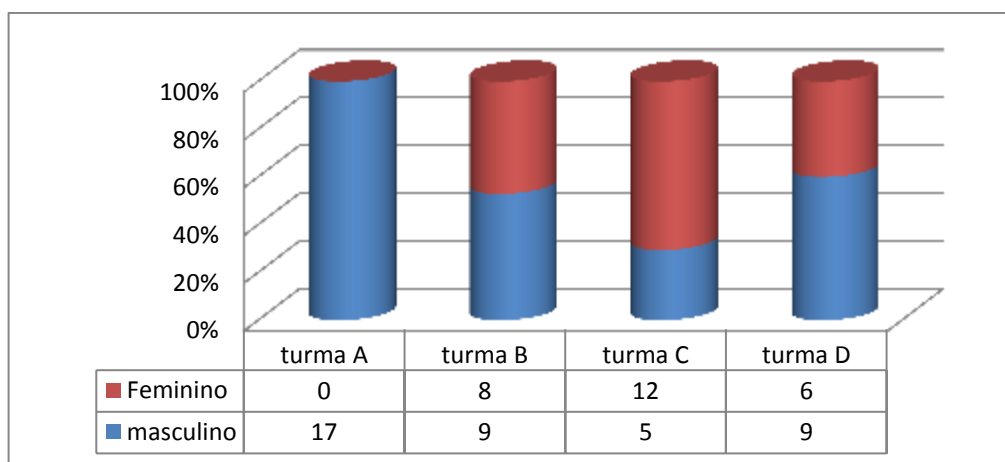
Como se pode verificar na figura 10, os jovens são maioritariamente do género masculino (61%). Esta tendência de haver mais rapazes do que raparigas no ensino profissional é coincidente com outros estudos sobre alunos desta modalidade de ensino, nomeadamente, Alves *et al.* (2001), Frazão (2005), Mendes (2009), Neves (2012) e Pacheco (2014).

Figura 10 – Distribuição dos inquiridos por género



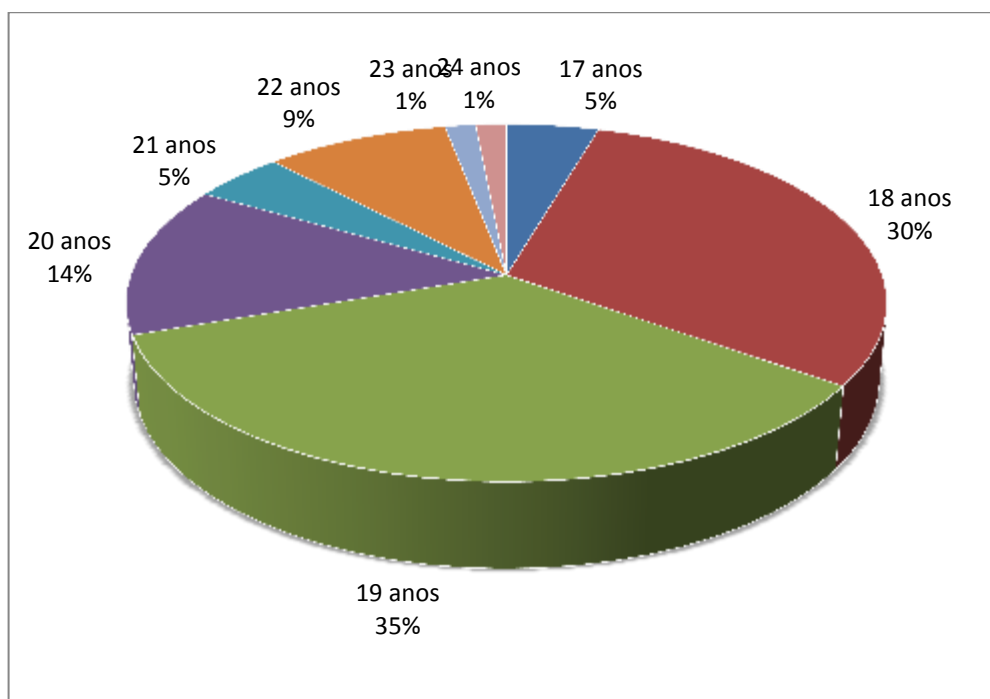
Os 66 inquiridos são todos alunos finalistas e encontram-se distribuídos por 4 turmas, sendo as seguintes áreas de formação: Turmas A e B: Produção Agrária; Turma C: Turismo Ambiental e Rural; e Turma D: Recursos Florestais e Ambientais. Apresenta-se, na figura 11, a distribuição segundo o género pelas áreas de formação. Como se pode verificar nessa figura, as raparigas estão maioritariamente na área de formação de Turismo Ambiental e Rural e os rapazes na área de formação de Produção Agrária e Recursos Florestais e Ambientais. Argumenta Silva que “haverá uma tendência social para a construção de percursos escolares que reforcem o trabalho de construção de identidades de género iniciado com o nascimento” (Silva, 1999: 22). O facto é que os estudos anteriormente referidos e a nossa investigação confirmam, ainda hoje, essa escolha marcada pelo género.

Figura 11 – Distribuição do gênero pelas áreas de formação



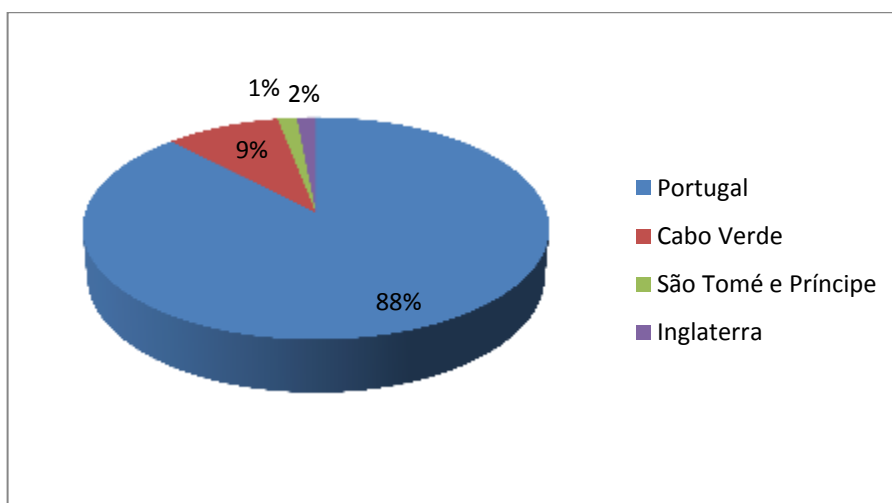
Como se pode analisar na figura 12, trata-se de uma população com idades inferiores a 25 anos, onde 75% dos jovens têm menos de 20 anos e apenas 1% tem 24 anos, situando-se a maioria entre os 18 e os 19 anos, idades próximas dos jovens que frequentam o 12º ano, mas que indiciam reprovações anteriores.

Figura 12 – Distribuição das idades dos jovens inquiridos



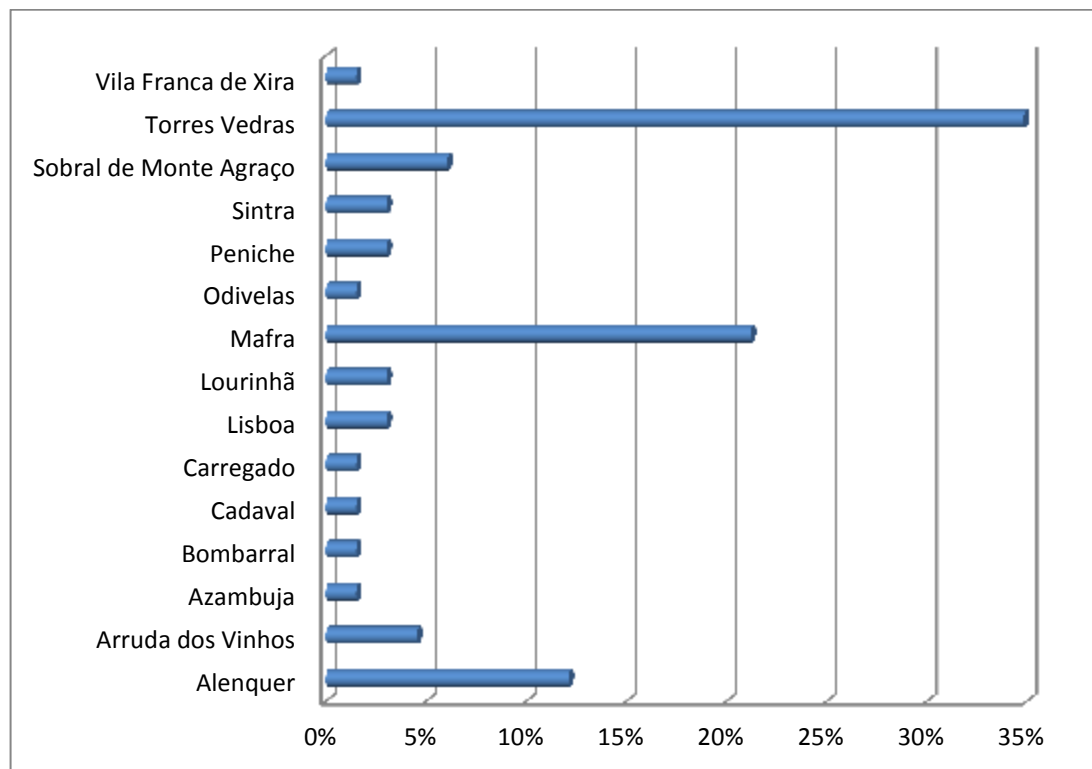
Em relação à origem destes alunos, a grande maioria é portuguesa (ver figura 13), contudo 12% da amostra é composta por jovens estrangeiros, vindos essencialmente de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, como Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Neste caso, a maioria dos estrangeiros vem diretamente do seu país de origem para a escola em estudo, devido a um protocolo existente entre este estabelecimento de ensino profissional e as embaixadas destes países.

Figura 13 – Naturalidade dos alunos



Já no que diz respeito à residência destes jovens, como se comprova na figura 14, esta é diversificada. Podendo nós, assim, considerar esta escola como sendo de âmbito regional já que recebe estudantes de 15 concelhos diferentes, quase todos da sub-região do Oeste, mas também da região metropolitana de Lisboa. Visto que a escola está localizada no concelho de Torres Vedras, a maior parte dos alunos reside neste concelho (35%). Os restantes 65% residem fora, tendo que se deslocar diariamente de concelhos limítrofes para Torres Vedras, destacando-se os concelhos de Mafra (21%) e Alenquer (12%). Podemos considerar que para se deslocarem todos os dias, essencialmente em transportes públicos, os alunos inquiridos deverão estar particularmente interessados nos cursos desta escola, de outra forma frequentariam a escola secundária da sua área de residência.

Figura 14 – Residência dos alunos

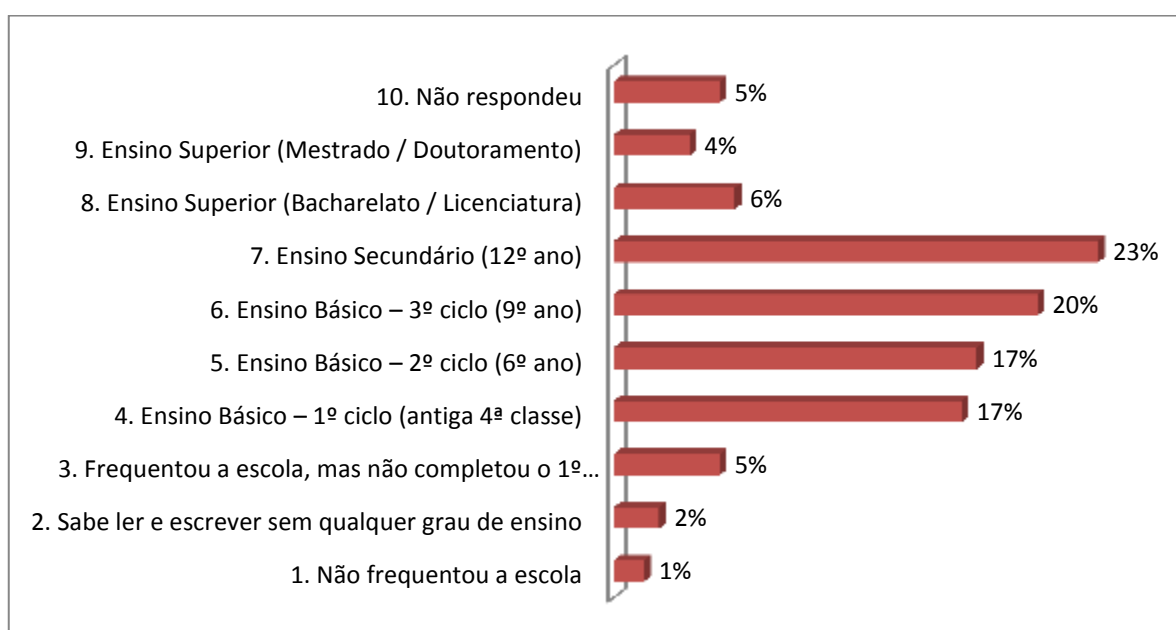


5.2 Dados do contexto familiar

Como referimos anteriormente na revisão da literatura, os estudos de Madeira (2006), Mendes (2009), Duarte (2012) e Neves (2012), concluem que o jovem que frequenta o ensino profissional é oriundo de famílias com baixo rendimento escolar e social, tendo a maioria dos pais destes alunos formações ao nível do 2º ou 3º ciclos do ensino básico. No nosso estudo, resultado provável de um aumento da escolarização da população portuguesa nas últimas décadas, como verificamos na figura 15, a maioria dos pais dos jovens da nossa amostra tem formação ao nível do ensino secundário (23%), seguido por aqueles com formação ao nível do 9º ano (20%). Contudo, estes resultados são alcançados por via feminina, visto que são a maioria das mães (32%) que tem formação ao nível do secundário, logo seguidas por aquelas que completaram o 3º ciclo. Já a maioria dos pais (23%) frequentou somente o 2º ciclo, seguido por aqueles que têm o 9º ano (18%), apenas 14% dos pais dos alunos têm o secundário. Mas o facto é que no somatório dos dois elementos, por uma margem curta, a maioria dos progenitores já passou por uma formação de secundário. No entanto, somente 10% tem formação superior. Mesmo assim,

consideramos que este melhoramento na escolaridade dos pais é uma evolução positiva em relação aos estudos anteriores. Consideramos que pais, ou melhor, mães escolarizadas contribuem para uma escolha mais consciente no momento de decidir o futuro escolar dos seus filhos. Como refere o estudo de Fernandes, os “pais das classes mais favorecidas e que têm maior conhecimento do universo escolar, [...] são estes que mais procuram conhecer o projeto educativo da escola, as referências da escola e a gestão escolar, entre outros aspetos.” (Fernandes, 2011: 157).

Figura 15 – Grau de instrução dos pais



Por outro lado, cerca de metade dos pais (47%) trabalha por conta de outrem e 31% por conta própria, sendo residual aqueles que estão desempregados ou reformados, o que indicia que não são jovens pertencentes a famílias economicamente carenciadas.

5.3 Trajetórias escolares

Quando questionados sobre a forma como concluíram o ensino básico, isto é, onde e através de que tipo de formação obtiveram o 9ºano, destacamos o facto de mais de dois terços dos jovens terem vindo do ensino regular para frequentar o ensino profissional (ver tabela 4). Somente 34% concluiu o 9ºano num Curso de Educação e Formação (CEF), sendo que estes cursos, regulamentados inicialmente pelo Despacho Conjunto nº 453/2004

dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, pretendiam ser uma resposta para aqueles jovens em perigo de abandono escolar e/ou em situação de insucesso escolar. Para frequentar esta tipologia de curso, o jovem deveria ter, pelo menos 15 anos, isto é, já teria ultrapassado a idade expectável para concluir o ensino básico.

Tabela 4 – Escola de conclusão do 9º ano

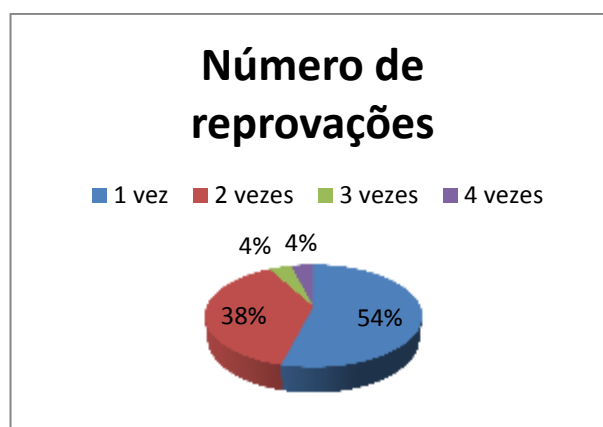
	turma A	turma B	turma C	turma D	TOTAL	
No ensino regular	11	11	12	9	43	66%
Num CEF noutra escola	3	2	3	1	9	14%
Num CEF nesta escola	3	4	2	4	13	20%
totais	17	17	17	14	65	

No que diz respeito ao percurso escolar destes jovens, 76% já reprovou, pelo menos, uma vez (ver figuras 16 e 17). Apenas 24% apresenta um percurso regular, confirmando-se, neste caso, os resultados dos estudos de Alves *et al.* (2001), Frazão (2005), Martins, Pardal e Dias (2005), Duarte (2012) e Neves (2012).

Figura 16 – Percentagem de reprovações

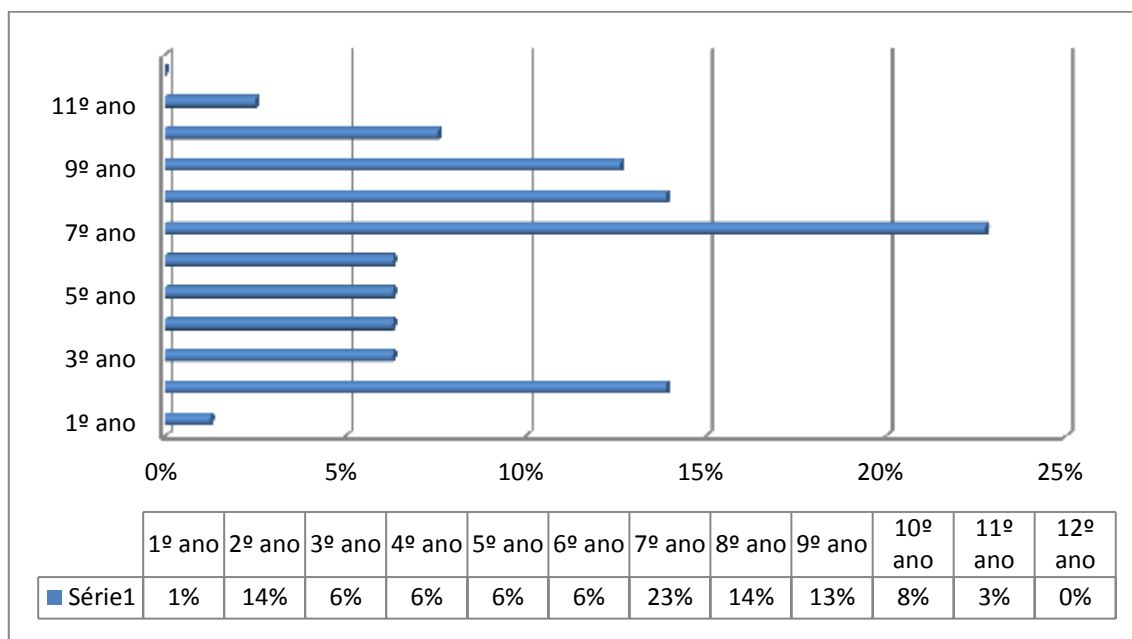


Figura 17 – Número de reprovações



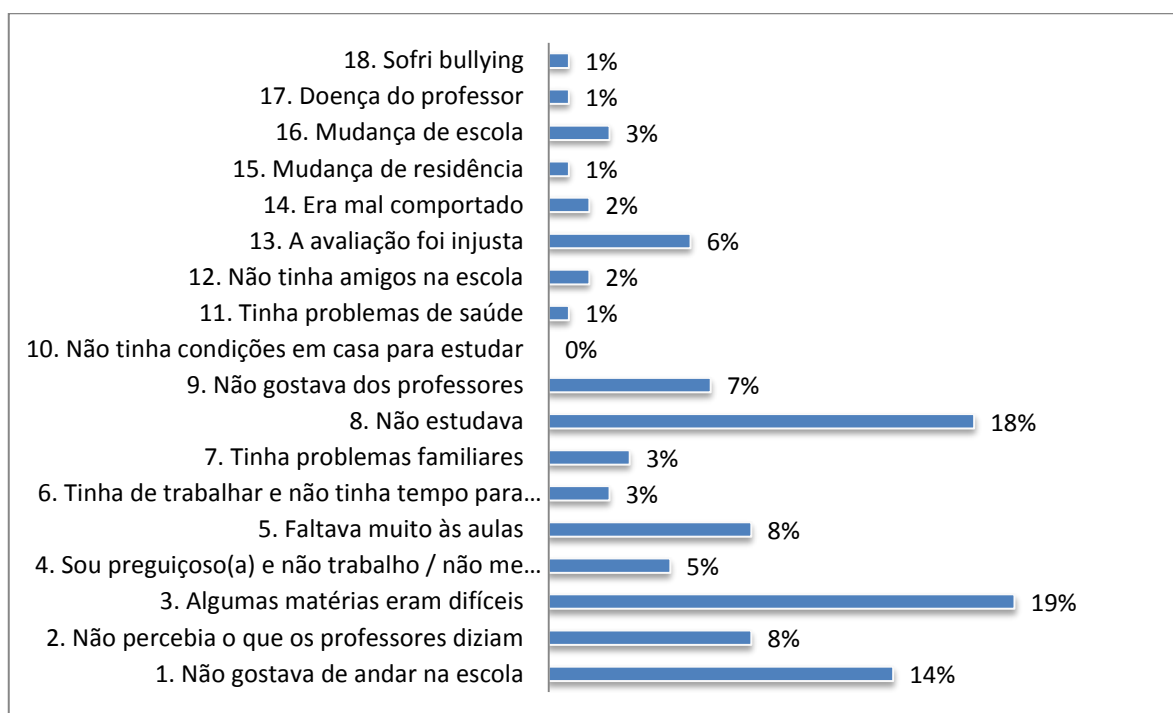
Verificamos, igualmente, que o ano de escolaridade onde os alunos reprovam mais é o 7º ano, momento importante de mudança de ciclo (ver figura 18).

Figura 18 – Reprovações por ano de escolaridade



Segundo os jovens, as razões para as suas reprovações (ver figura 19) devem-se, essencialmente, à sua relação com o estudo e a escola. Por um lado, consideram que as matérias eram difíceis (19%) ou não estudavam (18%) e, por outro, não gostavam de andar na escola (14%).

Figura 19 – Razões para as reprovações



Apesar desta taxa elevada de retenções, como se confirma na tabela seguinte, poucos alunos interromperam os seus estudos ao longo do seu percurso escolar – somente 7. Uma oportunidade de trabalho foi a razão apresentada por três desses jovens para deixar de estudar, tendo os restantes respondido que achavam que os estudos ou não eram importantes ou que não tinham utilidade nenhuma para o desempenho de uma profissão.

Tabela 5 – Interrupção dos estudos

	turma A	turma B	turma C	turma D	TOTAL
Sim	2	2	3	0	7
Não	15	15	14	15	59
Totais	17	17	17	15	66

11%
89%

Quando foram inquiridos pelo motivo pelo qual decidiram voltar a estudar, três respondem que pretendem tirar o 12ºano, outros dois referem que optaram por estudar numa área que gostavam e outro que, depois de passar por vários trabalhos precários, percebeu que os estudos eram importantes.

5.4 Escolhas e expectativas escolares

Em relação às razões pelas quais o jovem escolhe um curso profissional no momento de decidir a via a seguir para completar a sua escolaridade, como se constata na figura 20, os três principais motivos estão todos relacionados com no mundo do trabalho: 21% considera que fica mais bem preparado para ingressar no mundo do trabalho, seguindo-se o gosto pela área profissional do curso e a aprendizagem de uma profissão, sendo que, valorizam igualmente a componente prática dos cursos. Relembramos que um curso profissional divide-se em componentes sociocultural, científica e técnica que inclui uma formação em contexto de trabalho. Num total de 3100 horas de formação, 1600 horas (mais de metade das horas do curso) eram obrigatoriamente da parte técnica do curso, o que vai de encontro aos anseios dos jovens no momento de escolher a via profissional. Recentemente, o Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho ampliou essa componente mais prática para um mínimo de 1700 horas, podendo prolongar-se até 1940 horas, mantendo o mesmo número previsto para as componentes gerais (1500 horas).

Figura 20 – Principais razões para optar por um curso profissional

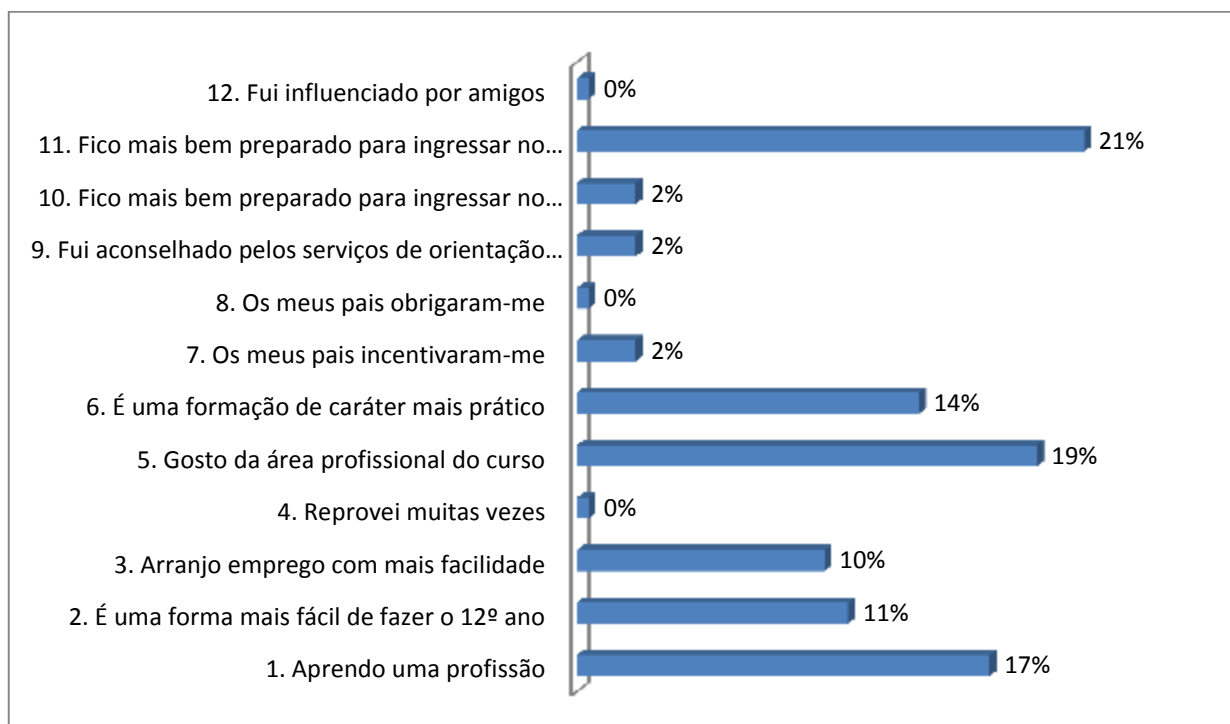


Tabela 6 – Opção pelo ensino profissional

Importância de cada pessoa na opção pelo ensino profissional	Não teve importância nenhuma	Teve pouca importância	Teve alguma importância	Teve muita importância
1. Motivação e interesse pessoal	2%	6%	28%	65%
2. Conselho de familiares	8%	14%	37%	42%
3. Conselho de amigos	22%	25%	35%	18%
4. Conselho de professores	18%	25%	35%	22%

Se a ligação ao mundo do trabalho é a principal razão para escolher um curso profissional, a motivação e interesse pessoal do próprio aluno é, como se verifica na tabela 6, fundamental para optar por esta modalidade de ensino. Perante estes dados, concluímos que estes jovens estão motivados para frequentar o curso, não tendo sido “empurrados” por terceiros para esta formação. Por outro lado, a influência e o conselho de familiares são também relevantes, pelo que, tendo em conta que a maioria dos pais, como verificámos anteriormente, tem uma escolarização ao nível do secundário, cremos que a escolha de prosseguir estudos no ensino profissional é feita de forma esclarecida e consciente.

Por outro lado, no momento em que foram inquiridos sobre a influência de fatores exteriores, como o esforço despendido nos estudos ou entrada na universidade, os resultados da tabela seguinte reforçam a crença que os jovens têm de que os cursos profissionais facilitam a sua entrada no mundo do trabalho. Estes foram igualmente os resultados obtidos em estudos anteriores (Alves *et al.*, 2001; Frazão, 2005; Mendes, 2009; Neves, 2012; Pacheco, 2014).

Tabela 7 – Influência de fatores exteriores para a decisão de frequentar o ensino profissional

Indica o grau de influência que cada um destes itens teve na tua decisão de frequentar o ensino profissional:	Não teve importância nenhuma	Teve pouca importância	Teve alguma importância	Teve muita importância
1. Os cursos gerais do secundário exigiam muito esforço da minha parte	27%	20%	36%	17%
2. O que investia na escola não valia o sacrifício	48%	27%	14%	11%
3. Não pretendo prosseguir estudos superiores	42%	14%	14%	30%
4. Os cursos profissionais têm mais saídas de emprego	9%	6%	34%	50%

Perante estes resultados apresentados anteriormente, explica-se as expectativas elevadas ou muito elevadas (78%) dos jovens no momento da entrada no curso e na correspondência dessas expectativas numa fase final dos três anos de formação, visto que 82% dos jovens inquiridos respondem que o curso corresponde “alguma coisa” ou “muito” ao que esperavam no momento de entrada para o ensino profissional, isto é, não ficaram dececionados com a formação que escolheram (ver figuras 21 e 22).

Figura 21 – Expectativas iniciais

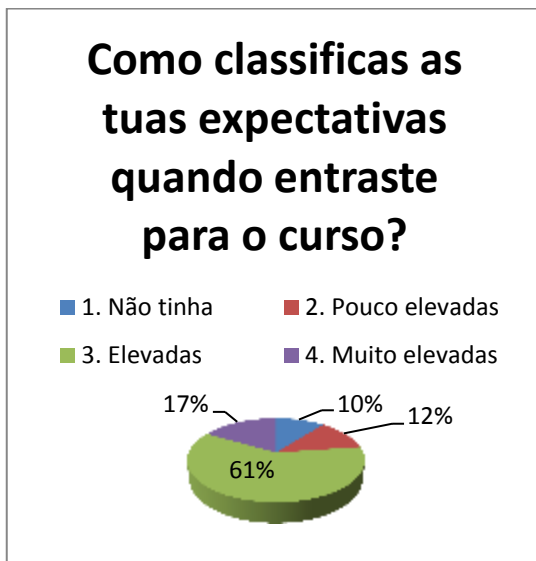
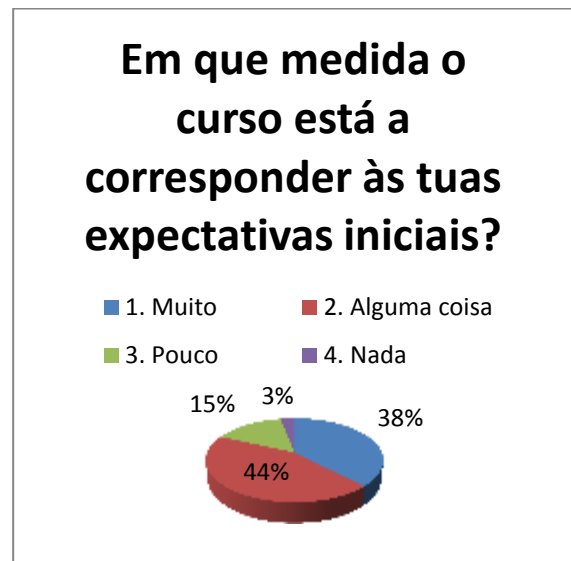
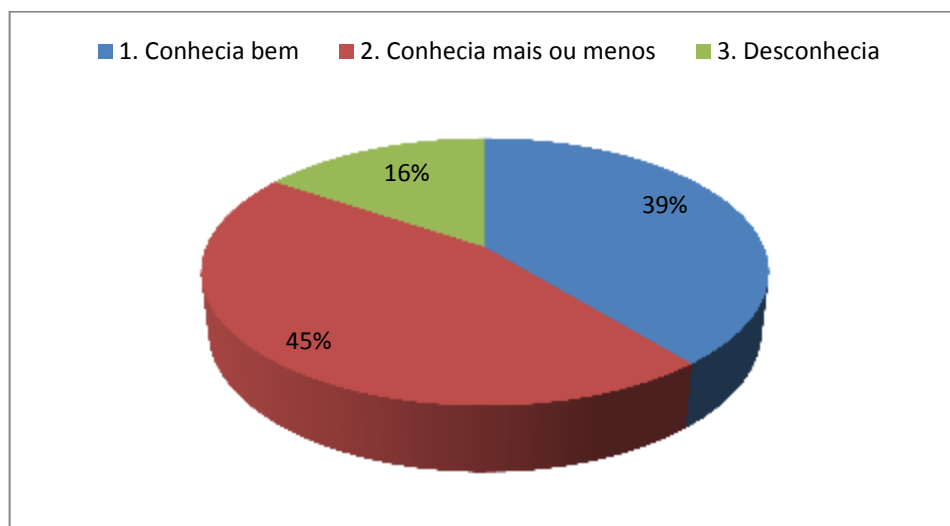


Figura 22 – Correspondência às expectativas



Quando questionados sobre o grau de conhecimento das competências profissionais a adquirir, cerca de metade (45%) revelou que as “conhecia mais ou menos” e praticamente 40% respondeu que “conhecia bem” as competências, o que revela um interesse pela área de formação do curso.

Figura 23 – Conhecimento das competências profissionais do curso



5.5 O curso profissional

Nesta parte do inquérito pretendíamos conhecer que aspetos são mais valorizados durante a frequência do curso profissional. Assim, quando se pede que avaliem os conhecimentos teóricos e práticos obtidos ao longo da sua formação, enquanto somente 20% considera a teoria aprendida “muito boa” e praticamente metade a considera “boa”, no que diz respeito à prática aprendida já 36% a avalia como sendo “muito boa” e cerca de um terço a crê “boa”. Isto é, os alunos avaliam mais positivamente as aprendizagens práticas do que as teóricas, como se comprova nas figuras 24 e 25.

Figura 24 – Avaliação dos conhecimentos teóricos obtidos

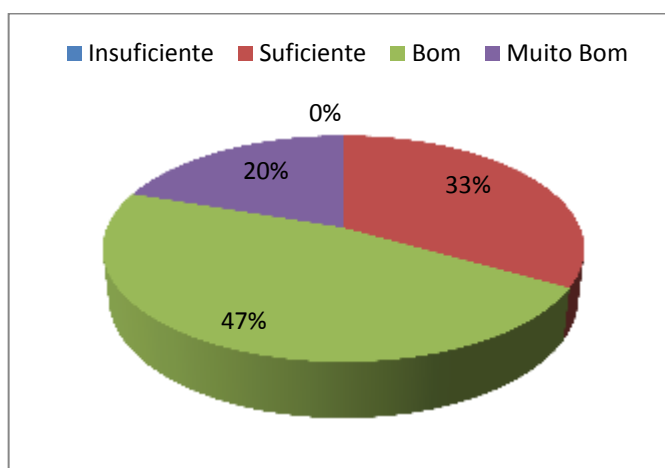
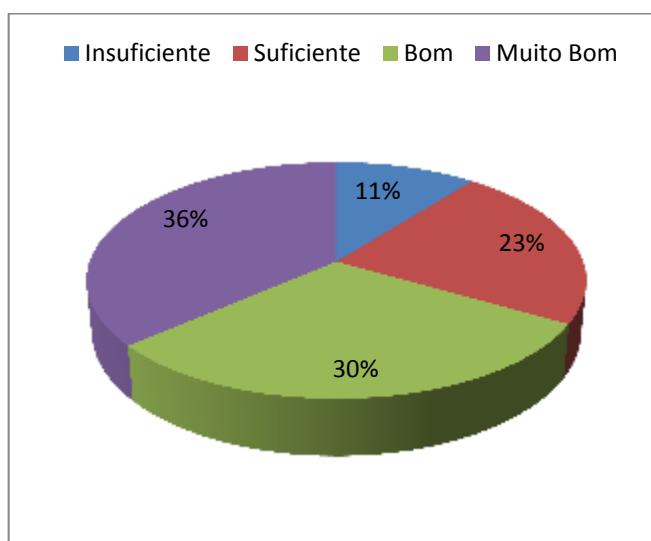


Figura 25 – Avaliação dos conhecimentos práticos obtidos



Esta perspectiva dos alunos mantém-se nas questões seguintes. A maioria dos alunos considera “muito boa” a forma como o curso os prepara para a vida profissional e, praticamente, a mesma maioria avalia somente como “suficiente” a preparação para o ensino superior. Há a consciência por parte dos jovens de que esta formação prepara-os diretamente para a vida ativa e não para os estudos superiores. Estes resultados são apresentados nas duas figuras que se apresentam seguidamente.

Figura 26 – Avaliação da preparação para a vida profissional

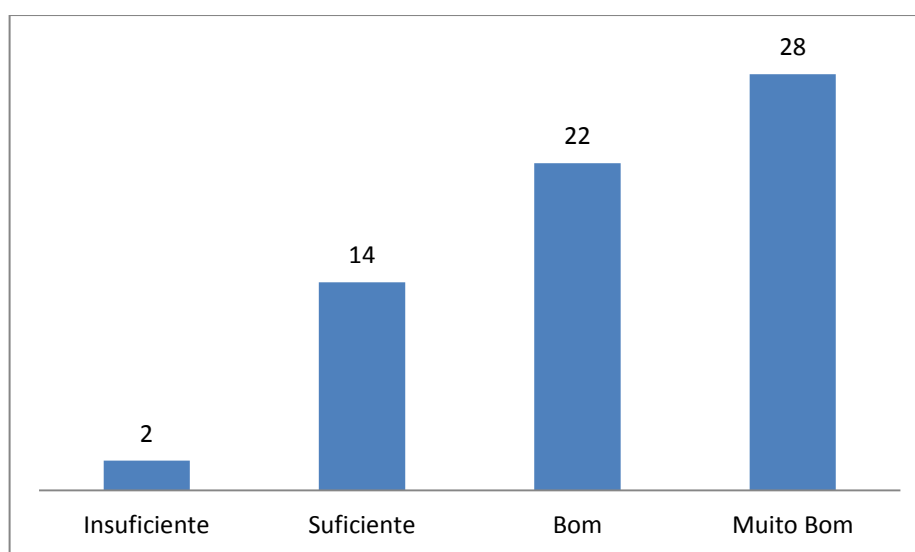
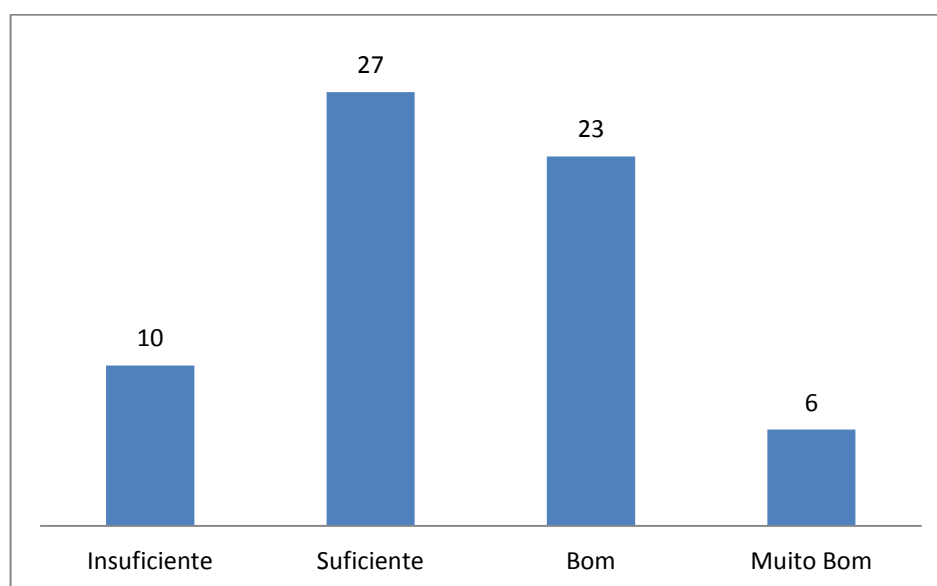
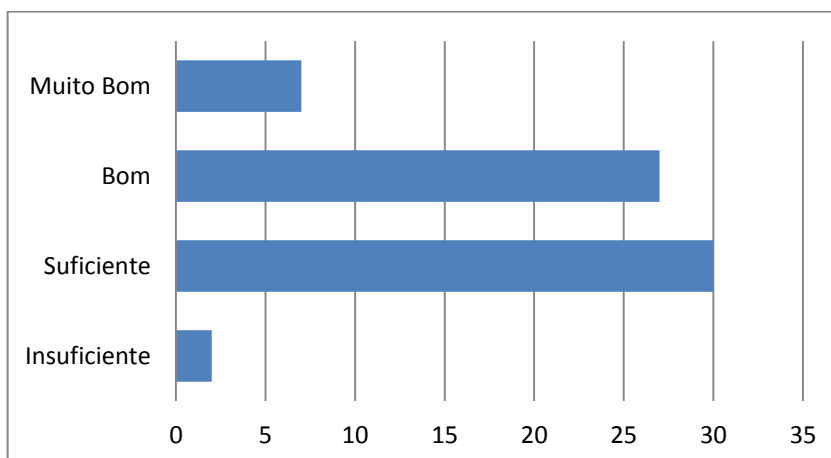


Figura 27 – Avaliação da preparação para o prosseguimento de estudos



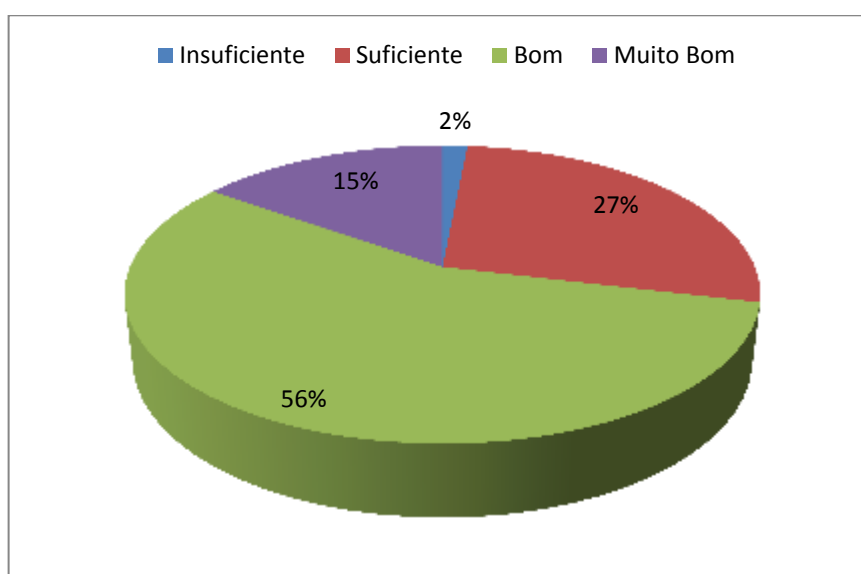
Uma outra questão confirma estes dados. Relativamente aos conhecimentos de cultura geral adquiridos, 45%, ou 30 alunos, avalia-os como sendo apenas “suficiente”, como se verifica na figura 28. Somente 11% os considera “muito bons”.

Figura 28 – Avaliação dos conhecimentos de cultura geral



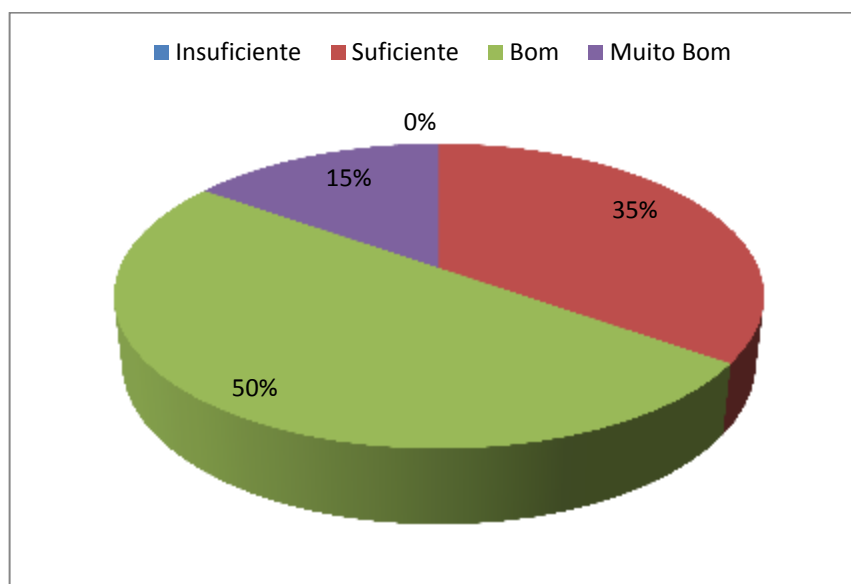
Por outro lado, dois terços dos jovens avaliam como “bom” ou “muito bom” o interesse dos conteúdos abordados. Tendo em conta que a larga maioria destes alunos já conheceu o insucesso escolar devido ao facto de não gostar de estudar e por não gostar da escola, cremos que há uma reconciliação destes com o estudo (ver figura 29).

Figura 29 – Avaliação dos conteúdos tratados

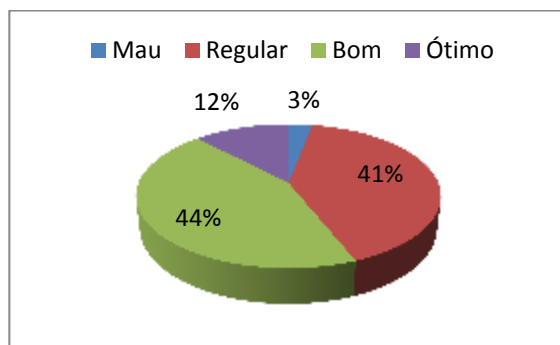
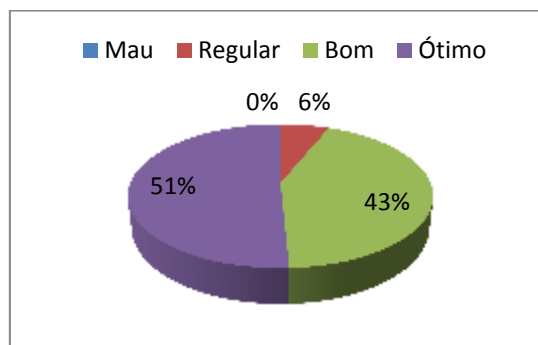


De igual modo, praticamente os mesmos dois terços (ver figura 30) consideram que estes conteúdos ser-lhes-ão úteis num futuro profissional. Como verificámos anteriormente, estes jovens valorizam as aprendizagens mais práticas e a ligação com o mundo do trabalho, daí esta perceção e valorização da utilidade das aprendizagens.

Figura 30 – Avaliação da utilidade dos conteúdos tratados



Num outro conjunto de questões, solicitámos que o jovem avaliasse o seu aproveitamento nos módulos, o que corresponde à componente curricular do curso, e nos estágios, também designados por Formação em Contexto de trabalho (FCT). Tendo em consideração que três quartos destes alunos já conheceu, pelo uma vez, o insucesso escolar, cremos que há uma evolução positiva quando a maioria avalia o seu aproveitamento nos módulos como sendo “Bom”, logo seguido daqueles que dizem que é “Regular”. No entanto, é na componente prática que a avaliação é ainda mais positiva - metade acha-a “Ótimo” e 43% indica que é “Bom”. Ninguém responde ter mau aproveitamento na FCT, como se constata nas figuras 31 e 32.

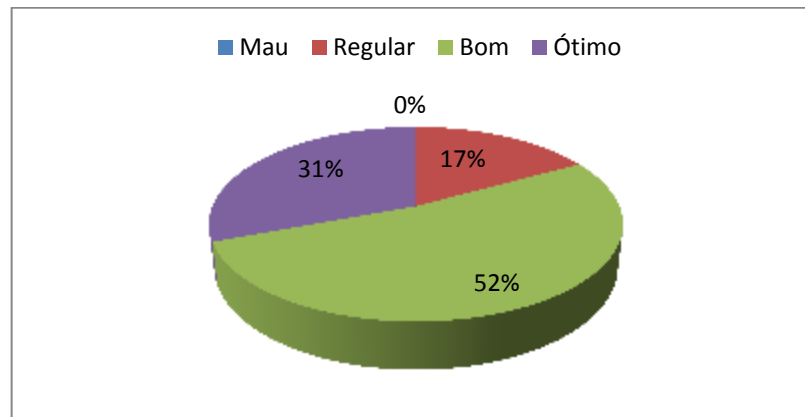
Figura 31 – Aproveitamento nos módulos**Figura 32 – Aproveitamento nos estágios****Tabela 8 – Avaliação das aulas**

TOTAL	Mau	Regular	Bom	Ótimo
Horário semanal	3%	32%	55%	9%
Salas de aula	5%	40%	49%	6%
Equipamentos das salas de aula	6%	54%	35%	5%
Número de horas de aulas práticas	26%	49%	18%	6%
Espaços para as aulas práticas	14%	35%	43%	8%
Equipamentos das aulas práticas	9%	45%	38%	8%

Ao avaliarem diversos aspetos das aulas propriamente ditas, tais como, a carga horária semanal ou os espaços e os equipamentos para as aulas teóricas e práticas. As avaliações, como se pode confirmar na tabela 8, alternam entre “Bom” e “Regular”, sendo que, tendo em conta como estes alunos valorizam a componente prática dos cursos, metade considera o número de horas de aulas práticas apenas regular, assim como os equipamentos para estas aulas. Assumimos, perante os dados disponíveis, que os alunos gostariam de ter mais e melhores aulas práticas ao longo da sua formação.

Por outro lado, tendo em conta que, como já salientámos, a maioria dos alunos conheceu o insucesso escolar pelo menos uma vez, apresentando como uma das razões para tal, o facto de não gostar de andar na escola, consideramos relevante o facto de os próprios alunos acharem que têm uma boa ou ótima relação com os professores, como se evidencia na figura 33, não havendo alunos que a classifiquem como má.

Figura 33 – Relação com os professores



Seguindo neste nível das relações interpessoais, também as relações entre os colegas de curso e com os funcionários são genericamente positivas (ver figuras 34 e 35), contribuindo para um bom ambiente para a aprendizagem.

Figura 34 – Relação com os funcionários

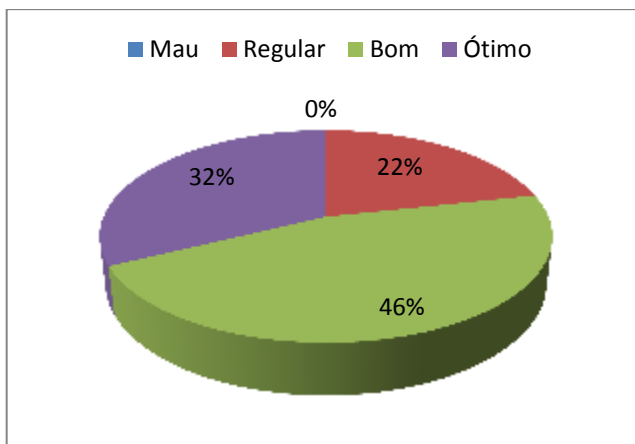
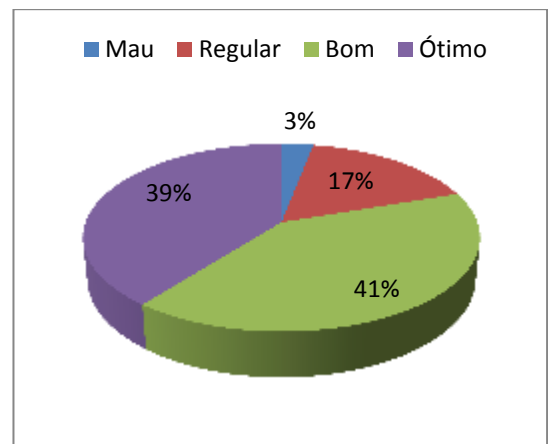


Figura 35 – Relação com os colegas



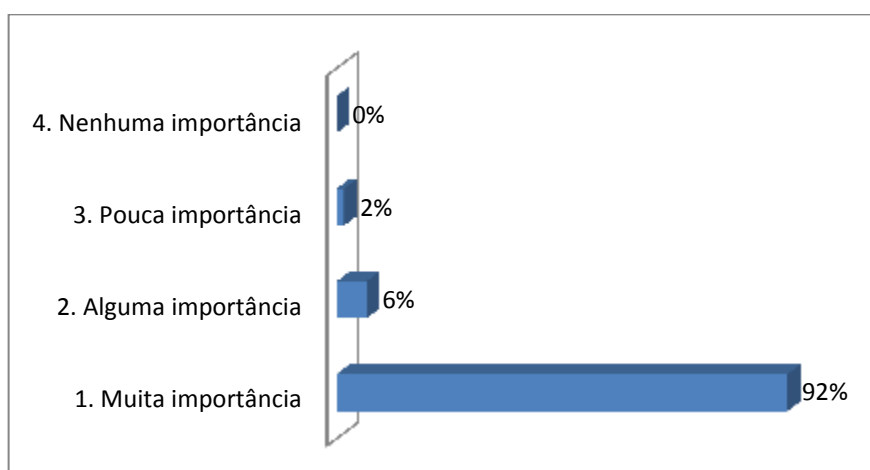
Numa escola, o tempo letivo não é ocupado exclusivamente com aulas. Há igualmente um conjunto de atividades extracurriculares que contribuem para a formação dos jovens adultos. Assim, quando questionados sobre a importância que atribuem a essas atividades, as respostas são claras, como se pode confirmar na tabela 9, nomeadamente na avaliação das visitas de estudo, visto que estas permitem o contacto com, por um lado, o mundo empresarial e, por outro, o mundo cultural. Todas as atividades têm “alguma” ou “muita importância”, como é o caso das visitas de estudo.

Tabela 9 – Importância das atividades extracurriculares

TOTAL	Importância nenhuma	Pouca importância	Alguma importância	Muita importância
1. Visitas de estudo	2%	3%	44%	66%
2. Seminários/congressos	3%	18%	55%	23%
3. Atividades de fim de período/ano	2%	14%	42%	43%
4. Atividades do Projeto Eco-Escolas	6%	14%	48%	32%
5. Desporto Escolar	9%	9%	42%	40%

À pergunta sobre a importância que o jovem atribui ao estágio, isto é, a formação em contexto de trabalho, as respostas são claras, sendo que a quase totalidade refere que o estágio, obrigatório em todos os cursos profissionais, é muito importante (ver figura 36). Estes estágios permitem, certamente, um primeiro contacto com o mundo real do trabalho, o que é bastante valorizado por estes jovens.

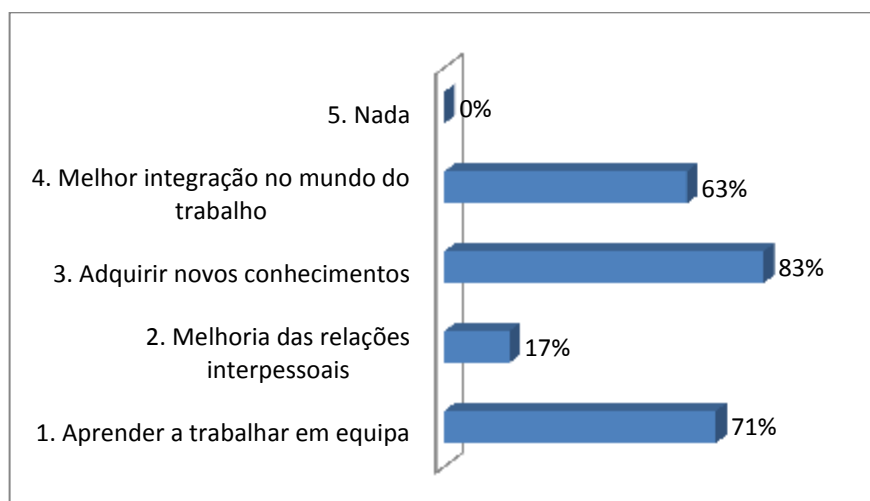
Figura 36 – Importância que atribui ao estágio



Ainda relacionado com estágio, todos concluem que aprenderam algo, sendo o mais importante a aquisição de novos conhecimentos (ver figura 37). Não é considerado um tempo perdido. É visto como uma oportunidade para adquirir novas aprendizagens, ou seja, para estes jovens a aprendizagem não está confinada à sala de aula. Os locais de estágios,

que normalmente são empresas públicas ou privadas, são também um local privilegiado para a aquisição de conhecimentos.

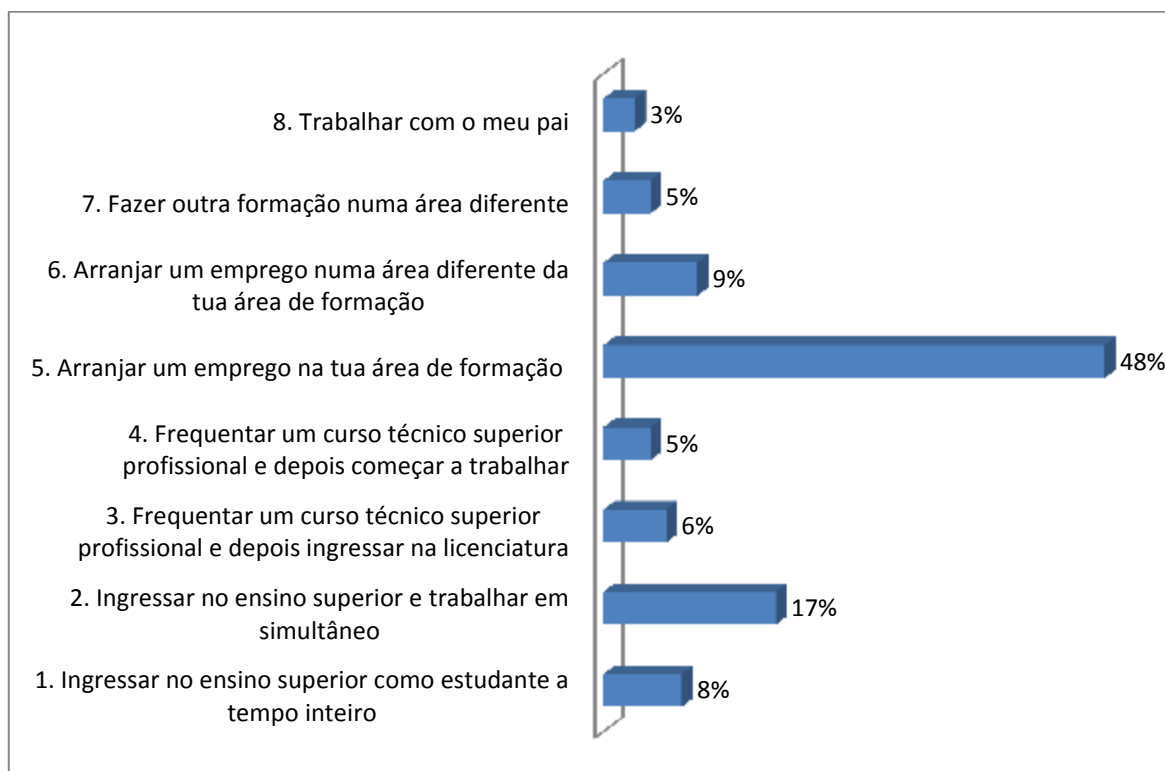
Figura 37 – O que adquiriu com o estágio



5.6 Projetos futuros

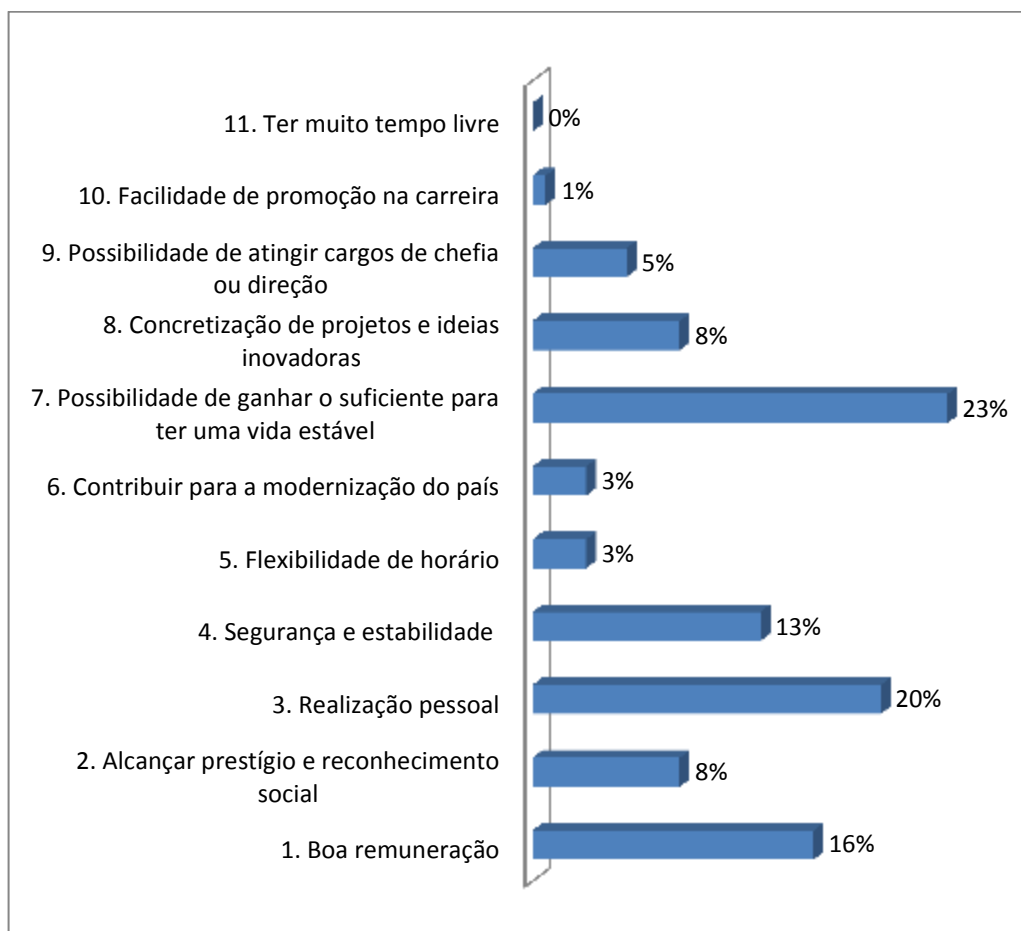
Correspondendo às motivações iniciais, praticamente metade dos jovens inquiridos pretende encontrar um emprego dentro da sua área de formação, seguindo-se por 17% daqueles que tenciona prosseguir para o ensino superior e trabalhar em simultâneo (ver figura 36). Deste modo, podemos concluir que estes jovens frequentam o curso profissional adequado aos seus interesses pessoais e projetos profissionais futuros. Só uma minoria (9%) tenciona encontrar trabalho numa área diferente da de formação ou realizar uma formação diferente (4%).

Figura 38 – Perspetivas após a conclusão do curso profissional



Tendo em conta que os jovens que enveredam pelo ensino profissional pretendem, na sua maioria, entrar no mercado de trabalho, consideramos pertinente indagar sobre o que procuram no momento de escolher uma profissão. Apesar de vivermos, na atualidade, um momento de grande instabilidade, é interessante verificar na figura 39 que 23%, com o seu trabalho, pretende ganhar o suficiente para ter uma vida estável, seguido por daqueles que valorizam a realização pessoal e uma boa remuneração.

Figura 39 – Fatores a ter em conta na escolha da profissão



Finalmente, numa pergunta com resposta aberta, questionámos sobre a profissão que gostariam ter no futuro. As respostas diferem bastante de turma para turma, dependendo da sua área de formação.

Na turma A, do curso de Técnico de Produção Agrária, variante de produção vegetal, dois terços dos alunos pretende trabalhar na área de formação do curso e ser empresário agrícola. Na turma B, do mesmo curso, mas da variante de produção animal, as respostas são mais dispersas, mas praticamente todas as profissões indicadas estão relacionadas com o curso, sendo a única exceção a profissão de militar (ver tabelas 10 e 11).

Tabela 10 – Profissões desejadas pelos alunos da Turma A

Turma A		
Agricultor	11	65%
Eng.º Agrônomo	2	12%
Motorista	1	6%
Condutor de Máquinas Agrícolas	1	6%
Não respondeu	2	12%

17

Tabela 11 – Profissões desejadas pelos alunos da Turma B

Turma B		
Eng.º Agrônomo	1	6%
Auxiliar de Veterinária/Veterinário	4	24%
Militar	2	12%
Condutor de Máquinas Agrícolas	2	12%
Criador de Cavalos	2	12%
Produtor de animais	1	6%
Professor de equitação	1	6%
Não respondeu	4	24%

17

Na turma C, de Técnico de Turismo Ambiental e Rural (ver tabela 12), as respostas foram muito diversificadas, havendo várias profissões que não se relacionam com a área de formação. Mesmo assim, cinco jovens gostariam de exercer uma atividade profissional dentro do Turismo (Animador turístico, Hospedeira, Turismo Equestre e Gestor turístico).

Tabela 12 – Profissões desejadas pelos alunos da Turma C

Turma C		
Professor de música	1	6%
Animador turístico	2	12%
Auxiliar da ação educativa	1	6%
Técnico de fisiologia clínica	1	6%
Empresário	2	12%
Militar	2	12%
Hospedeira	1	6%

Turismo Equestre	1	6%
Desportista	1	6%
Gestor turístico	1	6%
Biólogo	1	6%
Não respondeu	3	18%

17

Na turma D, cujos alunos frequentavam o curso de Recursos Florestais e Ambientais (ver tabela 13), também é de salientar a dispersão nas respostas, contudo 36% pretende seguir para um trabalho relacionado com a sua formação.

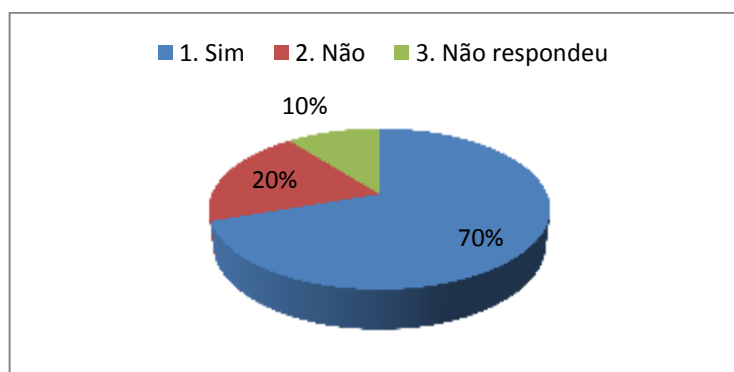
Tabela 13 – Profissões desejadas pelos alunos da Turma D

Turma D		
Educadora de infância	1	6%
Sapador florestal	3	18%
Eng. Florestal ou Cível	1	6%
Técnico florestal	2	12%
Auxiliar de veterinária	1	6%
Baterista	1	6%
Empresário	1	6%
Jornalista	1	6%
Informático	1	6%
Trabalhador avícola	1	6%
Não respondeu	2	12%

15

Assim, quando se pergunta se o curso profissional que frequenta o vai ajudar a ter essa mesma profissão, 70% responde claramente que sim (ver figura 40).

Figura 40 – O curso vai ajudar a ter a profissão desejada?



Na análise turma a turma sobre esta mesma questão, tal como se verificou anteriormente, é nas turmas A e B que as respostas são, por largar maioria, afirmativas.

Tabela 14 – O curso vai ajudar a ter a profissão desejada?

	turma A	turma B	turma C	turma D	TOTAL	
1. Sim	15	12	13	6	46	70%
2. Não	1	3	2	7	13	20%
3. Não respondeu	1	2	2	2	7	11%
totais	17	17	17	15	66	

5.7 Os jovens e a internet

Também questionados sobre o uso da Internet, apenas um referiu que não usava a internet no seu quotidiano, como se pode verificar na tabela 15.

Tabela 15 – No teu a dia a dia, utilizas a Internet?

	turma A	turma B	turma C	turma D	TOTAL	
sim	16	16	17	15	64	98%
não	0	1	0	0	1	1%
n/ respondeu	1	0	0	0	1	1%
Totais	17	17	17	15	66	

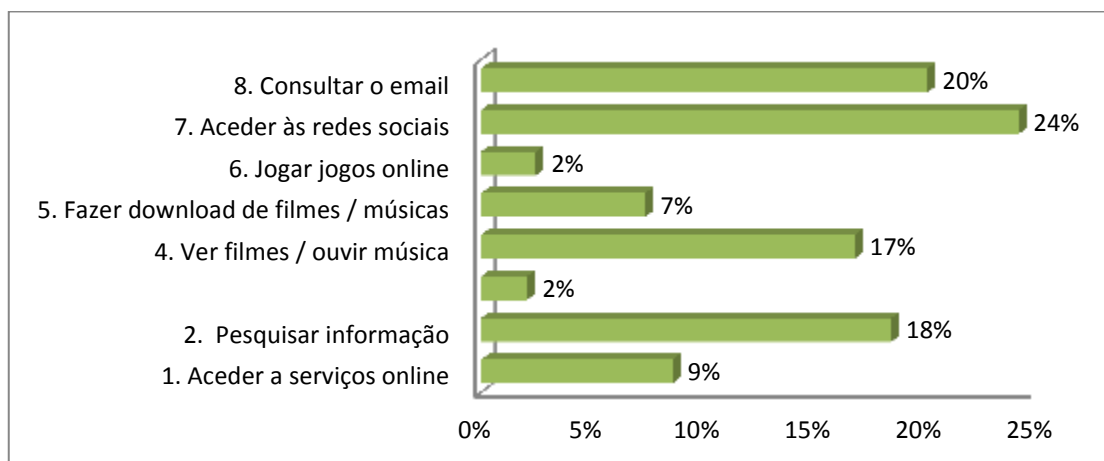
Além disso, a maioria dos jovens adultos acede à Internet diariamente (64%), e 25% acede frequentemente, sendo que apenas 11% dos jovens “raramente” ou “às vezes” acedem à NET (ver tabela 16). Em resumo, trata-se efetivamente de uma população com uma forte familiaridade com a internet e que se pode caracterizar por viver “ligado”.

Tabela 16 – Se respondeste sim, com que frequência acedes à Internet?

	turma A	turma B	turma C	turma D	TOTAL	
1. Todos os dias	14	11	10	6	41	64%
2. Frequentemente	2	3	5	6	16	25%
3. Às vezes	0	2	2	1	5	8%
4. Raramente	0	0	0	2	2	3%
Totais	16	16	17	15	64	

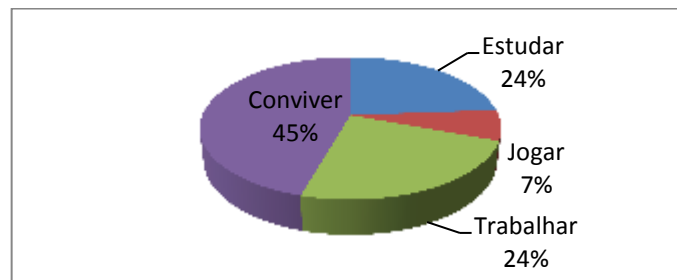
Os motivos do acesso são vários como não poderiam deixar de ser (ver figura 41).

Figura 41 – Razões do acesso



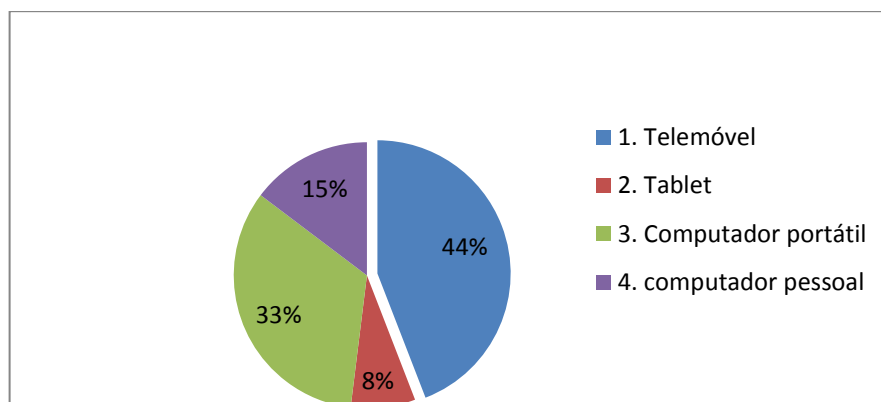
As redes sociais são o principal motivo que leva os jovens à NET, o que é consistente com as respostas encontradas no item seguinte que indicam que o principal objetivo ao utilizar a NET é “conviver” (45%). Contudo, utilizar a internet para trabalhar (24%) e estudar 24% é também um motivo forte que leva os jovens a procurar a internet e, considerando que estes jovens estão a frequentar um curso profissional podemos afirmar que a relação entre as tecnologias de informação e o trabalho escolar é um hábito arraigado em 50% dos 66 jovens que responderam ao inquérito (ver figura 42).

Figura 42 – Objetivos da utilização da Internet



Finalmente, destacamos que o acesso à Internet é largamente estabelecido a partir dos telemóveis. A divulgação das tecnologias móveis tem permitido que a aquisição, sobretudo, de telemóveis seja fácil para os jovens, o que juntamente com que a possibilidade de acesso à rede, tem transformado os processos de aprendizagem e as práticas culturais da geração *net* (figura 43).

Figura 43 – Modos de acesso



Capítulo VI – Conclusões

6.1 Conclusões do estudo

Neste capítulo iremos apresentar as considerações finais da nossa investigação sobre a visão dos alunos sobre o ensino profissional. O nosso estudo teve como ponto de partida os seguintes objetivos: definir o perfil socioeducativo do aluno que frequenta um curso profissional; conhecer as motivações e expectativas dos alunos para a frequência de um curso profissional; identificar os aspetos valorizados pelo aluno na frequência de um curso profissional; compreender as perspetivas futuras dos jovens do ensino profissional.

A estes objetivos, correspondem as questões seguintes:

- a) Qual é o perfil socioeducativo do aluno que frequenta o ensino profissional?
- b) Quais são as motivações e expectativas dos alunos para a frequência de um curso profissional?
- c) Quais são os aspetos valorizados pelo aluno na frequência de um curso profissional?
- d) Quais são as perspetivas futuras dos jovens do ensino profissional após a conclusão do curso?

No que diz respeito à pergunta “Qual é o perfil socioeducativo do aluno que frequenta o ensino profissional?”, verificámos que os alunos do estudo realizado eram maioritariamente do sexo masculino (61%) e de nacionalidade portuguesa, havendo 12% de estrangeiros, essencialmente dos PALOP. Em relação às trajetórias escolares, confirmando os resultados de outros estudos já referenciados na nossa revisão da literatura, três quartos dos alunos inquiridos já conheceu o insucesso escolar, nomeadamente no 7º ano de escolaridade, tendo os jovens referido como motivos para a reprovação que as matérias eram difíceis, que não estudavam ou que não gostavam da escola. Contudo, apesar de reprovações anteriores, 65% tinha entre 18 e 19 anos de idade, aproximando-se das idades expectáveis para a conclusão do ensino secundário.

Em relação ao contexto familiar, constatamos que, contrariamente a outras investigações semelhantes, a maioria dos pais dos jovens inquiridos tem formação ao nível secundário, seguido por aqueles que têm o 3º ciclo, sendo que a larga maioria trabalha ou por conta própria ou por conta de outrem. Se associarmos o facto de 41% dos alunos considerarem

que o conselho dos familiares teve muita importância no momento da escolha do ensino profissional, podemos concluir que esta opção foi bem ponderada.

Em relação à segunda questão “Quais são as motivações e expectativas dos alunos para a frequência de um curso profissional?”, concluímos que, à semelhança de outros estudos já referidos, o jovem que escolhe o ensino profissional tem em mente o seu futuro profissional, visto que considera que esta formação o vai qualificar adequadamente para entrar o mais rapidamente possível no mercado de trabalho. Praticamente 85% dos inquiridos refere que o facto de acreditarem que os cursos profissionais têm mais saídas de emprego teve alguma ou muita importância no momento de tomada de decisão. Por outro lado, o gosto pela área de formação do curso e o carácter prático destes cursos são também fatores tidos em conta pelos jovens. Nas nossas reflexões iniciais, considerávamos plausível a opção pelo ensino profissional como uma forma mais fácil de concluir o 12º ano e completar, assim, a atual escolaridade obrigatória até aos 18 anos, contudo, na nossa investigação, apenas 11% assume esse facto, o que nos leva a concluir que este não é o fator mais importante aquando da opção, como também concluiu Frazão (2005).

Assim, tendo em conta o desenho curricular dos cursos profissionais, que valorizam a componente técnica, o curso não só correspondeu às expectativas dos alunos como até as superou como mostraram os dados apresentados.

Para a terceira pergunta “Quais são os aspetos valorizados pelo aluno na frequência de um curso profissional?” constatámos que, mais uma vez, há a valorização da componente prática do curso, com mais de metade dos inquiridos a considerar que os conhecimentos práticos obtidos durante o curso são bons ou muito bons e que os prepara convenientemente para a vida profissional. Em contrapartida, os jovens têm a consciência de que este tipo de formação não os prepara adequadamente para o prosseguimento de estudos a nível superior. Como salientámos na nossa revisão da literatura, consideramos que estes jovens não se encontram em pé de igualdade àqueles que frequentam os cursos científico-humanísticos, já que para aceder ao ensino superior têm de realizar, pelo menos, duas provas das disciplinas dos cursos científico-humanísticos. No entanto, com exceção da disciplina de Português em que os conteúdos são semelhantes, nem sempre as provas correspondem às disciplinas que frequentaram no ensino profissional, nem a carga letiva se

equipara. Como indicámos anteriormente, a componente científica dos cursos profissionais está reduzida a 500 horas em três anos letivos. Como resultado, segundo dados do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família da escola em estudo, apenas um aluno entrou diretamente numa licenciatura, havendo, no entanto, outros quinze que optaram por prosseguir estudos num curso técnico superior profissional, que não necessita de provas externas de acesso e que está direcionado para os alunos do ensino profissional.

Por outro lado, e apesar de uma larga maioria destes alunos (76%) já ter reprovado, pelo menos, uma vez ao longo do seu trajeto escolar, cremos que estes jovens reconciliaram-se com a escola, visto que metade dos alunos considera ter bom aproveitamento na componente curricular do curso e um ótimo aproveitamento nos estágios, que quase todos referem ser muito importante para a sua formação e onde aprenderam algo, como por exemplo, novos conhecimentos e a trabalhar em equipa.

Outro aspeto que destacamos é a boa relação com os professores, sobretudo se tivermos em conta o percurso escolar anterior dos alunos marcado, na sua grande maioria, por situações de insucesso, não havendo alunos que a classifiquem como sendo má. Para tal, contribui o facto de, tal como a maioria das escolas profissionais, esta ser de pequena dimensão o que potencia relações de proximidade entre professores e alunos.

Finalmente, no que respeita a última questão “Quais são as perspetivas futuras dos jovens do ensino profissional após a conclusão do curso?” confirmamos as motivações e as expectativas iniciais dos jovens: metade destes pretende entrar no mercado de trabalho num emprego relacionado com a sua área de formação. Contudo, ainda no quadro da relação de insucesso escolar anteriormente referida, é interessante verificar que cerca de um terço dos jovens pretende continuar os estudos, trabalhando simultaneamente, ou não. Ou seja, reforça-se o facto de a relação com a escola e com o estudo ter-se revigorado, incentivando a procura de novas aprendizagens o que mostra a apropriação de atitudes de aprendizagem ao longo da vida tão importante na sociedade atual do conhecimento. Mas, como indicámos anteriormente, nem todos os jovens que indicaram essa intenção prosseguiram estudos superiores, apenas 25% continuou a estudar e quase todos para os cursos técnicos superiores profissionais de institutos politécnicos.

Por outro lado, no que diz respeito à conclusão do curso destes alunos, o que se verificou pouco tempo após submissão dos inquéritos e que consultámos posteriormente nos serviços administrativos da escola, a taxa situou-se nos 61%. Para chegar a este valor, tivemos em conta todos os alunos inscritos nas quatro turmas que foram estudadas e não somente aqueles que responderam ao nosso questionário. Estes dados referem-se também, não só aos que concluíram o curso até ao dia 31 de julho, mas também até ao final do mês de setembro no ano letivo seguinte. Isto deve-se ao facto de, para um aluno dar o curso profissional como concluído, ter de ter aproveitamento positivo em todos os módulos de todas as disciplinas, assim como em formação em contexto de estágio e a prova de aptidão profissional (PAP) defendida. Por vezes, para reunir estas condições é necessário mais uma época em setembro para recuperar módulos que eventualmente tenham ficado em atraso ou para defender a PAP. Mesmo assim, esta taxa de conclusão ficou aquém do valor nacional, que segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, para o ensino tecnológico e profissional, em 2011/12, ficou em 68,2% e para os cursos gerais situou-se nos 64%. No entanto, tendo em conta o perfil escolar dos inquiridos, é um valor aceitável que revela sucesso educativo da maioria.

Em síntese, a maioria dos inquiridos é do sexo masculino e já reprovou, pelo menos uma vez, antes de frequentar o curso profissional. É oriundo de famílias com um capital escolar médio, ao nível do ensino secundário e 3º ciclo. No momento de escolher o curso, a motivação pessoal, o interesse pela área profissional do curso e a vontade de entrar no mercado de trabalho são fatores determinantes. Valorizam bastante a componente prática do curso, assim como os estágios que realizam ao longo dos três anos de formação. Assume-se uma reconciliação com a escola, visto que um terço dos jovens pretende prosseguir estudos para o ensino superior. Não obstante, metade dos inquiridos tenciona encontrar trabalho dentro da sua área de formação.

Apesar de crermos que o ensino profissional não permite de forma igualitária o acesso ao ensino superior universitário, julgamos que é uma formação válida e determinante para jovens com o perfil que analisámos. Se não houvesse este tipo de formação profissionalizante voltada para o mercado de trabalho, estes jovens, provavelmente, não teriam sucesso nos cursos gerais, associados a um ensino mais teórico e vocacionados para o ensino universitário, e estes jovens valorizam, essencialmente as aulas práticas e os

estágios, chegando a referir que têm poucas horas práticas durante o curso. Azevedo (2009), sobre as escolas profissionais, salienta que estas foram uma resposta de qualidade para as famílias e os jovens que pretendiam continuar a estudar após o ensino básico, permitindo uma entrada qualificada no mercado de trabalho e, simultaneamente, formar cidadãos de uma sociedade em constante mudança. Nós, após a conclusão deste estudo, confirmamos que as escolas profissionais são, atualmente, uma resposta para as motivações e expectativas de muitos jovens.

6.2 Considerações finais

Depois de concluir o nosso estudo e de refletir sobre os resultados do mesmo, consideramos que ficámos limitadas com as nossas opções metodológicas. Tendo em conta os nossos objetivos, optámos pelo inquérito por questionário para a recolha dos nossos dados. Fernandes (2001) refere que, apesar dos avanços na investigação sobre a educação em geral, com recurso aos métodos e à investigação quantitativa, esta não deixa de ter limitações. Assim, após o tratamento e análise desses dados, concluímos que gostaríamos de ter tido a oportunidade de entrevistar alguns desses alunos para compreender melhor determinados dados, como por exemplo, em relação aos motivos no momento da opção de enveredar pelo ensino profissional, isto é, até que ponto a família influenciou nessa escolha.

Como Fernandes (2001) continua, a investigação qualitativa e os seus métodos são uma resposta às limitações do paradigma quantitativo. Alguns investigadores “combinam nos seus trabalhos de investigação os dois métodos característicos de cada um dos paradigmas” (Carmo & Ferreira, 1998: 175), mas os mesmos autores referem as dificuldades do uso de dois paradigmas metodológicos tão distintos na mesma investigação. No nosso caso, o fator temporal e a natureza deste estudo não possibilitaram esse trabalho acrescido, mas consideramos profícuo para estudos posteriores.

Deste modo, deixamos outras questões que nos surgiram ao longo da elaboração desta investigação para, potencialmente, serem objeto de estudo no futuro:

- a) São as motivações e expectativas dos alunos do ensino profissional de uma escola secundária semelhantes às dos alunos de uma escola profissional?
- b) Após a conclusão do curso profissional, os recém-formados entram facilmente no mercado de trabalho?
- c) Qual é a receptividade do mundo empresarial a estes jovens qualificados com o ensino profissional?
- d) Quais são as expectativas dos professores em relação aos alunos do ensino profissional?

Referências bibliográficas

- Alves, N. (., Almeida, A. J., Fontoura, M., & Alves, P. (2001). *Educação e Formação: Análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- ANQEP, Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional. Obtido de <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=56225802AAA AAAAAAAAAAAAAA> [10 de julho de 2016].
- Azevedo, J. (2007).
<http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/1176672768issional-Out%202007.pdf> [04 de setembro de 2014].
- Azevedo, J. (2009). Escolas Profissionais 1989-2009: As Oportunidades e os Riscos de uma Inovação Educacional que viajou da Margem para o Centro. *Propuesta Educativa da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais*, pp. 12-49.
- Azevedo, J. (Jul/Ago/Set de 2010). *Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos*. Obtido de www.fep.porto.ucp.pt: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/revista_formar_2010.pdf [3 de dezembro de 2015].
- Bento, A. (2008). Desafios à liderança em contextos de mudança. *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 31-51). Funchal: Universidade da Madeira.
- Bogdan, R., & Blikem, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Câmara Municipal de Torres Vedras. Obtido de <http://www.cm-tvedras.pt/informacao-geografica/demografia-geo/> [3 de outubro de 2016].
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação - Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal desde a fundação até ao fim do regime de Salazar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Cerqueira, M. d., & Martins, A. M. (2011). A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17, pp. 123-145.
- Direção-Geral da Educação. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/cursos-cientifico-humanisticos> [10 de julho de 2016].
- DGEEC, D.-G. d. (2016). *Perfil do aluno 2014/2015*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Duarte, A. (2012). *A introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas: perfil socioeducativo dos alunos*. Lisboa: ISCTE.
- Fernandes, C. A. (2011). *Estratégias educativas familiares: a escolha da escola pelos pais – um estudo exploratório*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), pp. 64-66.
- Frazão, L. (2005). *Da escola ao mundo do trabalho. Competências e inserção sócio-profissional*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, A. I. (2011). *A liderança do Presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal*. Lisboa : Universidade Aberta.
- GETAP, G. d. (1992). *Estrutura modular nas escolas profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grácio, S. (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guerreiro, J. (., Costa, A., Ferreira, A. L., Maia, C., Baptista, J. O., Queiroz, J., . . . Teixeira, P. *Relatório sobre a avaliação do acesso ao ensino superior*. Obtido de <http://www.portugal.gov.pt/media/22022458/relatorio-avaliacao-acesso-ensino-superior.pdf> [30 de outubro de 2016].

- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- IEFP, Instituto do Emprego e da Formação Profissional. Obtido de <https://www.iefp.pt/cursos-de-aprendizagem> [10 de julho de 2016].
- Júri nacional de exames, D.-g. d.-g. (2015). *Guia geral de exames 2015*. Lisboa: Direção-geral do ensino superior e direção-geral da educação.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Portugal: Caleidoscópio.
- Madeira, M. H. (2006). Ensino Profissional de Jovens: Um Percorso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp. 121-141.
- Marques, M. (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais: um campo potencial de inovação*. Lisboa: Educa.
- Martins, A. M., Pardal, L. A., & Dias, C. (2005). Ensino Técnico e Profissional: Natureza da Oferta e da Procura. *Interacções*, pp. 77-97.
- Mendes, P. M. (2009). *Estudantes do ensino secundário profissional: origem social, escolhas escolares e expectativas*. Lisboa: ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.
- Neves, P. P. (2012). *Ensino profissional: expectativas de carreira e projecto de vida*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Observatório das desigualdades. Obtido de <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=27> [4 de outubro de 2016].
- OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Obtido de http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/OECD_VET_Key_Messages_and_Country_Summaries_2015.pdf [11 de outubro de 2016].

- Pacheco, T. B. (2014). *A opção dos jovens pelo ensino profissional: contextos e decisões. Um estudo de caso*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Paixão, P. (2013). O papel da orientação na aprendizagem ao longo da vida. *Ensino Profissional* (pp. 107-134). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, pp. 105-132.
- PORDATA. (2016). Obtido de www.pordata.pt [26 de julho de 2016].
- Silva, C. G. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais: origens, expectativas e aspirações dos jovens do ensino secundário*. Oeiras: Celta editores.
- Silva, J. M. (2010). As organizações escolares. In J. M. Silva, *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas* (pp. 23-51). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, S. *Cursos técnicos de dois anos atraíram mais 2500 alunos para o ensino superior*. Obtido de <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/cursos-tecnicos-de-dois-anos-atrairam-mais-2500-alunos-para-o-ensino-superior-1711603> [19 de outubro de 2015].
- Stoer, S. R. (1983). A reforma Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou "disfarce humanista"? *Análise Social, vol. XIX (77-78-79)*, pp. 793-822.

Legislação

Decreto-lei nº 139/2912, de 5 de julho

Decreto-lei nº 26/1989, de 21 de janeiro

Decreto-lei nº 43/2014, de 18 de março

Decreto-lei nº 74/2004, de 26 de março

Decreto-lei nº 91/2013, de 10 de julho

Despacho-conjunto nº 453/2004, de 27 de julho

Despacho nº 15847/2007, de 23 de julho

Lei nº46/1986, de 14 de outubro

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto

Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro

Portaria nº 276/2013, de 23 de agosto

Portaria nº 292-A/2012, de 26 de setembro

Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio

ANEXOS

Anexo I – Glossário sobre modalidades de ensino de nível secundário

MODALIDADES DE ENSINO DE NÍVEL SECUNDÁRIO

CURSOS GERAIS – Os cursos gerais, também designados por cursos científico-humanísticos, são, de acordo com a Direção-Geral da Educação, uma oferta educativa do ensino secundário vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior. Têm a duração de 3 anos letivos e conferem um diploma de conclusão do Ensino Secundário (12º ano), bem como o nível 3 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). Os cursos científico-humanísticos são regulados pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro e pela Portaria n.º 243/2012 de 10 de agosto, retificada pela Declaração de Retificação n.º 51/2012, de 21 de setembro.

CURSOS TECNOLÓGICOS - Os cursos tecnológicos eram cursos profissionalmente qualificantes e estavam orientados numa dupla perspetiva: a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para os cursos pós-secundários de especialização tecnológica e para o ensino superior. Eram regulamentados pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de fevereiro, e pela Portaria 550-A/2004, de 21 de maio, alterada pela Portaria n.º 260/2006, de 14 de março. Deixaram de ser lecionados após a publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

CURSOS PROFISSIONAIS - Segundo a Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP), os Cursos Profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional, mantendo a possibilidade de prosseguir para o ensino superior. Confere uma qualificação de nível IV e equivalência ao 12º ano de escolaridade. Os cursos profissionais são regulamentados pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e pela Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro, alterada pela Portaria n.º 59-C/2014 de 7 de março, pela Portaria n.º 165-B/2015 de 3 de junho.

CURSOS DE APRENDIZAGEM - Segundo o Instituto de Emprego e Formação Profissional, os cursos de aprendizagem permitem obter uma certificação escolar e profissional, privilegiando a inserção no mercado de trabalho, potenciada por uma forte

componente de formação realizada em contexto de empresa, e o prosseguimento de estudos de nível superior. Confere uma qualificação de nível 4 e equivalência ao 12º ano de escolaridade. São regulamentados pela Portaria n.º 1497/2008 de 19 de Dezembro

CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO - Segundo o ANQEP, os Cursos de Educação e Formação (CEF) são uma forma, de através de um percurso flexível, poder concluir a escolaridade obrigatória e, posteriormente, prosseguir estudos ou trabalhar. Os CEF são percursos formativos organizados numa sequência de etapas de formação (desde o tipo 1 ao tipo 7), consoante as habilitações de acesso do aluno e a duração das formações. São regulamentados pelo Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, alterado pelo Despacho n.º 12568/2010, de 4 de agosto.

**Anexo II – Autorização da direção para a realização do estudo na
escola profissional**

Exmo. Sr. Diretor da
Escola Profissional [REDACTED]

Assunto: Pedido de Autorização para realização de estudo/investigação no âmbito de
Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Eu, Marília Leonardo dos Santos, professora neste estabelecimento de ensino e aluna do
Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta,
venho, por este meio, solicitar a V^a Ex.^a. autorização/colaboração para a realização de
um estudo na Escola Profissional [REDACTED] no âmbito da
elaboração da Dissertação de Mestrado, sob o Tema: *As Vozes dos Alunos sobre o
Ensino Profissional*, aprovado pelo Conselho Científico da Universidade Aberta de
Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Darlinda Moreira.

No âmbito deste estudo, se este pedido for deferido, serão aplicados questionários a uma
amostra representativa dos alunos que frequentam os cursos profissionais da V. escola,
sendo que os encarregados de educação deverão igualmente autorizar a realização dos
questionários aos seus educandos.

Desde já, agradeço a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

A investigadora,


(Marília Leonardo dos Santos)

Deferido
o Director
Escola
Profissional



Torres Vedras, 12 de novembro de 2014

Anexo III – Inquérito por questionário submetido

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este inquérito é anónimo e integra-se num trabalho de investigação sobre o Ensino Profissional, garantindo-se a confidencialidade das respostas.

Responde a todas as questões. Nas questões de resposta fechada assinala a tua escolha com um X, nas de resposta aberta utiliza o espaço para o efeito.

Obrigado pela disponibilidade, a tua participação é muito importante para o sucesso da investigação.

I – Caracterização pessoal

1. Sexo: Masculino Feminino
2. Idade: _____ anos
3. Naturalidade (Concelho ou país): _____
4. Residência (Concelho): _____
5. Onde concluíste o 9º ano? No ensino regular noutra escola ₁
Num CEF noutra escola ₂
Num CEF nesta escola ₃
6. Ano que frequentas: 1º 2º 3º
7. Curso que frequentas: _____
8. Variante do curso que frequentas: _____

II – Dados familiares

9. Assinala com uma cruz (X) o grau de ensino mais elevado que os teus pais (ou encarregado de educação (EE), se for outro) frequentaram/atingiram:

Grau de instrução	Pai	Mãe	EE
1. Não frequentou a escola			
2. Sabe ler e escrever sem qualquer grau de ensino			
3. Frequentou a escola, mas não completou o 1º ciclo (antiga 4ª classe)			
4. Ensino Básico – 1º ciclo (antiga 4ª classe)			
5. Ensino Básico – 2º ciclo (6º ano)			
6. Ensino Básico – 3º ciclo (9º ano)			
7. Ensino Secundário (12º ano)			
8. Ensino Superior (Bacharelato / Licenciatura)			
9. Ensino Superior (Mestrado / Doutoramento)			

10. Neste momento, qual é o meio de vida principal do teu pai e da tua mãe (ou encarregado de educação (EE), se for outro)?

	Pai	Mãe	EE
1. Trabalha por conta de outrem			
2. Trabalha por conta própria			
3. Subsídio de desemprego			
4. Reformado(a)			
5. A cargo da família			
6. Já faleceu			
7. Outra situação 7.1 Qual?			

III – Trajetória escolar

11. Ao longo da tua trajetória escolar alguma vez reprovaste? Sim ₁ Não ₂

12. Se respondeste **sim**, preenche o seguinte quadro (se respondeste **não** passa para a questão 14)

	Ano de escolaridade	Nº de reprovações
1º ciclo do ensino básico	1º ano	
	2º ano	
	3º ano	
	4º ano	
2º ciclo do ensino básico	5º ano	
	6º ano	
3º ciclo do ensino básico	7º ano	
	8º ano	
	9º ano	
Ensino secundário	10º ano	
	11º ano	
	12º ano	

13. Assinala com uma cruz quais foram, na tua opinião, as **três** principais razões para a(s) tua(s) reprovação(ões):

1. Não gostava de andar na		9. Não gostava dos professores	
----------------------------	--	--------------------------------	--

escola			
2. Não percebia o que os professores diziam		10. Não tinha condições em casa para estudar	
3. Algumas matérias eram difíceis		11. Tinha problemas de saúde	
4. Sou preguiçoso(a) e não trabalho / não me esforço para aprender		12. Não tinha amigos na escola	
5. Faltava muito às aulas		13. A avaliação foi injusta	
6. Tinha de trabalhar e não tinha tempo para estudar		14. Era mal comportado	
7. Tinha problemas familiares		15. Outra situação 15.1 Qual? _____	
8. Não estudava			

14. Ao longo do teu percurso escolar interrompeste alguma vez os teus estudos?

Sim ₁ Não ₂

15. Se respondeste **sim**, indica o grau de importância que cada um destes itens teve para a tua decisão de interromper os estudos (se respondeste **não** passa para a questão 17):

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
1. Não gostava de estudar				
2. O que aprendia na escola não tinha utilidade nenhuma para uma profissão				
3. Achava que não era importante estudar				
4. Tinha dificuldades em aprender				
5. Tinha dificuldades económicas				
6. Tive uma oportunidade de emprego				
7. Outra situação. 7.1 Qual?				

16. Indica a razão que mais influenciou a tua decisão de voltar a estudar:

IV – Escolhas e expectativas escolares

17. Indica as **três principais razões** por que optaste por um curso profissional:

1. Aprendo uma profissão	
2. É uma forma mais fácil de fazer o 12º ano	
3. Arranjo emprego com mais facilidade	
4. Reprovei muitas vezes	
5. Gosto da área profissional do curso	
6. É uma formação de carácter mais prático	
7. Os meus pais incentivaram-me	
8. Os meus pais obrigaram-me	
9. Fui aconselhado pelos serviços de orientação escolar que frequentava	
10. Fico mais bem preparado para ingressar no ensino superior	
11. Fico mais bem preparado para ingressar no mundo do trabalho	
12. Outra situação 12.1 Qual?	

18. Todos nós temos pessoas que influenciam as nossas decisões. Assinala qual a importância que cada uma das seguintes pessoas teve na tua escolha do ensino profissional.

	Não teve importância nenhuma	Teve pouca importância	Teve alguma importância	Teve muita importância
1. Motivação e interesse pessoal				
2. Conselho de familiares				
3. Conselho de amigos				
4. Conselho de professores				
5. Outra situação. 5.1 Qual?				

19. Indica o grau de influência que cada um destes itens teve na tua decisão de frequentar o ensino profissional:

	Não teve importância nenhuma	Teve pouca importância	Teve alguma importância	Teve muita importância
1. Os cursos gerais do secundário exigiam muito esforço da minha parte				

2. O que investia na escola não valia o sacrifício				
3. Não pretendo prosseguir estudos superiores				
4. Os cursos profissionais têm mais saídas de emprego				
5. Outra situação. 5.1 Qual?				

20. Como classificas as tuas expectativas quando entraste para o curso?

1. Não tinha
2. Pouco elevadas
3. Elevadas
4. Muito elevadas

21. Em que medida o curso está a corresponder às tuas expectativas iniciais?

1. Muito
2. Alguma coisa
3. Pouco
4. Nada

22. Quando iniciaste o curso sabias quais as competências profissionais que devias adquirir ao terminar o curso?

1. Conhecia bem
2. Conhecia mais ou menos
3. Desconhecia

V – O curso profissional

23. Indica como avalias o curso que estás a frequentar, tendo em conta os seguintes aspetos:

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
1. Conhecimentos teóricos obtidos				
2. Conhecimentos práticos obtidos				

3. Preparação para a vida profissional				
4. Preparação para o prosseguimento de estudos				
5. Interesse dos conteúdos tratados				
6. Utilidade dos conteúdos tratados				
7. Capacidade de utilização de tecnologias e materiais				
8. Conhecimentos de cultura geral				

24. Indica o teu grau de satisfação em relação ao curso que frequentas, tendo em conta os seguintes aspetos:

	Mau	Regular	Bom	Ótimo
1. Aproveitamento nos módulos				
2. Aproveitamento no(s) estágio(s)				
3. Horário semanal				
4. Salas de aula				
5. Equipamentos das salas de aula				
6. Número de horas de aulas práticas				
7. Espaços para as aulas práticas				
8. Equipamentos das aulas práticas				
9. Relação com os professores				
10. Relação com os funcionários				
11. Relação com os colegas				

25. A frequência de um curso, para além das aulas, implica atividades extralectivas previstas no plano anual de atividades. Indica a importância que atribuis a cada uma delas:

	Importância nenhuma	Pouca importância	Alguma importância	Muita importância
1. Visitas de estudo				
2. Seminários/congressos				
3. Atividades de fim de				

período/ano				
4. Atividades do Projeto Eco-Escolas				
5. Desporto Escolar				
5. Outra situação. 5.1 Qual?				

26. Qual a importância que atribuis ao estágio?

1. Muita importância
2. Alguma importância
3. Pouca importância
4. Nenhuma importância

27. O que esperas adquirir (ou adquiriste) com o estágio (**seleciona duas opções**)?

1. Aprender a trabalhar em equipa	
2. Melhoria das relações interpessoais	
3. Adquirir novos conhecimentos	
4. Melhor integração no mundo do trabalho	
5. Nada	
6. Outra situação. 6.1 Qual?	

28. No teu a dia a dia, utilizas a *Internet*? Sim ₁ Não ₂

29. Se respondeste **sim**, com que frequência acedes à *Internet*? (se respondeste **não** passa para a questão 33)

1. Todos os dias
2. Frequentemente
3. Às vezes
4. Raramente

30. Normalmente, utilizas a *Internet* com que objetivos (**seleciona até quatro opções**)?

1. Aceder a serviços <i>online</i>	
2. Pesquisar informação	
3. Aceder à plataforma <i>moodle</i> da escola/Escola Virtual	

4. Ver filmes / ouvir música	
5. Fazer <i>download</i> de filmes / músicas	
6. Jogar jogos <i>online</i>	
7. Aceder às redes sociais	
8. Consultar o <i>email</i>	
9. Outra situação. 9.1 Qual?	

31. Qual é o teu principal objetivo ao utilizar a *Internet*?

1. Estudar	
2. Jogar	
3. Trabalhar	
4. Conviver	
5. Outra situação. 5.1 Qual?	

32. Qual é o teu principal meio para aceder à *Internet*?

1. Telemóvel	
2. <i>Tablet</i>	
3. Computador portátil	
4. Computador pessoal	
5. Outra situação. 5.1 Qual?	

VI – Projetos futuros

33. Quando acabares o ensino profissional tencionas (**apenas uma opção**):

1. Ingressar no ensino superior como estudante a tempo inteiro	
2. Ingressar no ensino superior e trabalhar em simultâneo	
3. Frequentar um curso técnico superior profissional e depois	

ingressar na licenciatura	
4. Frequentar um curso técnico superior profissional e depois começar a trabalhar	
5. Arranjar um emprego na tua área de formação	
6. Arranjar um emprego numa área diferente da tua área de formação	
7. Fazer outra formação numa área diferente	
8. Outra situação. 8.1 Qual?	

34. Dos seguintes fatores, **assinala os dois** mais importantes para escolheres uma profissão:

1. Boa remuneração	
2. Alcançar prestígio e reconhecimento social	
3. Realização pessoal	
4. Segurança e estabilidade	
5. Flexibilidade de horário	
6. Contribuir para a modernização do país	
7. Possibilidade de ganhar o suficiente para ter uma vida estável	
8. Concretização de projetos e ideias inovadoras	
9. Possibilidade de atingir cargos de chefia ou direção	
10. Facilidade de promoção na carreira	
11. Ter muito tempo livre	

35. Qual é a profissão que gostarias de ter no futuro? _____

35.1 Pensas que o curso que frequentas vai-te ajudar a ter essa profissão?

Sim ₁ Não ₂

Obrigado pela colaboração!