

SÍLVIO ALEXANDRE ROSA DA PONTE

Ensino Profissional:

Estudo Multicasos Sobre Expectativas e Motivações de Alunos da Região do Algarve



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2022

SÍLVIO ALEXANDRE ROSA DA PONTE

Ensino Profissional:

Estudo Multicasos Sobre Expectativas e Motivações de Alunos da Região do Algarve

Mestrado em Ciências da Educação

Trabalho efetuado sobre a orientação de:
Doutora Sandra Cristina Andrade Teodósio dos Santos Valadas



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2022

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DE TRABALHO

“Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores/as e trabalhos consultados estão devidamente citados/as no texto e constam da listagem de referências incluída”

Sílvio Alexandre Rosa da Ponte

Copyright © Sílvio Alexandre Rosa da Ponte

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

“Somos o que fazemos, mas somos, principalmente,
o que fazemos para mudar o que somos”.

Eduardo Galeano

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas,
Maria Inês Coelho da Ponte
Petra Sofia da Silva Ponte

Aos meus pais
Joaquim José Filipe da Ponte
Maria Filomena da Silva Rosa da Ponte

À memória da minha avó
Adelina D`Assis Paulo, que infelizmente acompanhou
somente parte do meu percurso.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar a minha gratidão a um conjunto de pessoas que cujo apoio e colaboração foram determinantes para a elaboração deste trabalho.

À Doutora Sandra Valadas, orientadora da dissertação, pelo seu saber pedagogo, pelos conselhos, disponibilidade e pela forma competente e exemplar como conduziu este trabalho. Sou muito grato por todos os ensinamentos ao longo deste estudo, muito obrigado!

Aos diretores das escolas envolvidas por me terem facultado a possibilidade da realização deste estudo demonstrando sempre grande abertura e disponibilidade, assim como aos professores e estudantes que se dispuseram participar, cedendo do seu tempo, obrigado!

Obrigado aos professores e colegas de mestrado pela amizade e pelo ambiente de partilha e compreensão.

RESUMO

O presente estudo tem como propósito compreender as motivações e as expectativas dos alunos que optam pelo ensino via profissional. Definimos como objetivos gerais: i) Identificar os fatores que estão na base da opção pelo ensino profissional, tendo em conta as motivações e expectativas dos alunos que optam por esta via de ensino; ii) Contribuir para a implementação de medidas educativas que permitam dar suporte aos alunos que escolhem esta via de ensino.

Neste sentido, este estudo foi desenvolvido na forma de estudo multicasos, analisando três escolas públicas da região do Algarve. As opções metodológicas seguiram um conjunto de etapas influenciadas por orientações de cariz misto.

Na sua natureza qualitativa, recorreu-se a dois grupos focais, com professores que lecionam no ensino profissional, com o objetivo de conhecer as suas perceções em relação ao ensino profissional e às metodologias utilizadas. Foram ainda realizados inquéritos por questionário aplicados a alunos do 10º e 12º anos de vários cursos do ensino via profissional, com o objetivo de estudar esta população quanto ao seu passado escolar, as suas motivações e expectativas.

A análise dos dados recolhidos permitiu-nos perceber que a opção pelo ensino profissional parece relacionar-se com o percurso educativo dos alunos que participaram no estudo. A decisão é motivada pela vontade dos próprios, sendo o maior fator de motivação a possibilidade de entrar num curso de uma área de que gosta. Os professores relacionam a opção pelo ensino profissional com a dimensão sociológica e/ou socio emocional, assumindo que o ensino profissional lhes dará melhores ferramentas para o mercado de trabalho.

No que se refere às expectativas futuras, os resultados apontam para a integração no mercado de trabalho e/ou o prosseguimento de estudos.

Palavras-chave: Ensino Profissional; motivações e expectativas; percurso escolar anterior; estudo multicasos.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the motivations and expectations of students who choose vocational education. We defined the following general objectives: i) To identify the factors underlying the choice of vocational education, taking into account the motivations and expectations of students who choose this pathway; ii) To contribute to the implementation of educational measures to support students who choose this pathway.

In this sense, this study was developed in the form of a multicase study, analyzing three public schools in the Algarve region. The methodological options followed a set of steps influenced by qualitative and quantitative methods.

In its qualitative nature, two focus groups were used with teachers who teach in vocational education, with the aim of knowing their perceptions regarding vocational education and the methodologies used. Questionnaire surveys were also conducted with 10th and 12th grade students from several vocational education courses, with the purpose of studying this population regarding their school background, motivations and expectations.

The analysis of the data collected allowed us to realize that the choice of vocational education seems to be related to the educational path of the students who participated in the study. The decision is motivated by their own will, and the biggest motivating factor is the possibility of entering a course in an area they like. Teachers relate the choice of vocational education to the sociological and/or socioemotional dimension, assuming that vocational education will give them better tools for the labor market.

Regarding future expectations, the results point to integration in the labor market and/or the continuation of studies.

Keywords: Vocational Education; motivations and expectations; previous school career; multicase study.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação do Ensino Profissional
ASE	Ação Social Escolar
CEB	Ciclos do Ensino Básico
CEF	Curso de Educação e Formação
CP	Cursos Profissionais
CTeSP	Cursos Técnicos Superiores Profissionais
CTPs	Cursos Técnico profissionais
DAC	Domínios de Autonomia Curriculares
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DSEE	Direção de Serviços de Estatísticas da Educação
E.P.	Ensino Profissional
FCT	Formação em Contexto de Trabalho
GETAP	Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional
ISCED	International Standard Classification of Education
NSE	Nível Socioeconómico
NUTS	Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
POPH	Programa Operacional do Potencial Humano
UFCD	Unidade de Formação de Curta Duração
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VET	Vocational Education and Training

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO I.....	5
O ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL	5
1.1 Contextualização histórica do Ensino Profissional.....	5
1.2 Conceito e Origem	19
1.3 Organização do Ensino Profissional	22
1.4 Potencialidades do Ensino Profissional	28
1.5 Estruturas de Ensino e Formação: As Escolas Profissionais	30
1.6 Os Alunos do Ensino Profissional: Tipologia e principais dimensões de análise ...	34
CAPÍTULO II	40
FATORES MOTIVACIONAIS E EXPECTATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO PROFISSIONAL.....	40
2.1 Os Conceitos de Motivações e Expectativas: principais abordagens teóricas	41
2.2 Motivações Escolares e Profissionais: Teoria da Autodeterminação e Credencialismo	42
2.3 Reflexões sobre alguns resultados da investigação nacional	46
PARTE II ESTUDO EMPÍRICO.....	52
3.1 Metodologia	53
3.2 Desenho de Investigação.....	53
3.3 Questão de Investigação e Objetivos	54
3.4 Participantes	56
3.5 Instrumentos de recolha de dados	60
3.5.1 Questionário	60
3.5.2 Grupo focal	61

3.6.	Procedimentos de recolha e análise de dados	63
PARTE III		65
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS		65
PERCEÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO PROFISSIONAL		66
4.1	Influências no processo de decisão	66
4.2	Motivações e orientação no processo de decisão pelo ensino profissional	67
4.3	Expetativas quanto ao curso que frequenta.....	68
4.4	Perspetivas futuras após o 12º ano	70
4.5	Orgulho e satisfação em relação ao curso frequentado.....	70
PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O FENÓMENO EM ESTUDO		72
4.6	Conhecer as competências e formação profissionais e específicas dos professores que lecionam no ensino profissional.....	72
4.7	O ensino profissional como uma opção de estudo ou como um recurso para alunos com dificuldades de aprendizagem	73
4.8	Fatores que dificultam a aprendizagem	74
4.9	Papel das escolas na construção de uma cultura valorizadora do ensino profissional ..	75
4.10	Dinâmica das atividades organizadas no âmbito dos cursos profissionais	76
4.11	Impacto da orientação profissional na escolha do curso profissional.....	77
4.12	Importância da Formação em Contexto Trabalho (FCT) para a integração no mercado de trabalho	77
4.13	Preocupações com a realização dos exames nacionais de acesso ao ensino superior ...	78
CONCLUSÃO		80
BIBLIOGRAFIA.....		85
ANEXOS.....		93
APÊNDICES		97

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Estrutura curricular dos cursos de ensino profissional	26
Tabela 2 – Alunos do 3º ano dos curso profissionais em 2019/20.....	38
Tabela 3 – Números de reprovações globais	39
Tabela 4 – Razões para escolher um curso profissional	49
Tabela 5 – Razões para o Ingresso num Curso do Ensino Regular	50
Tabela 6 – Caracterização do universo dos alunos	56
Tabela 7 - Distribuição dos alunos por idade e ano de frequência	57
Tabela 8 – Reprovações	58
Tabela 9 – Habilitações literárias dos pais/das mães dos alunos	59
Tabela 10 – Informação sobre os professores participantes	59
Tabela 11 – Tabela de codificação de entrevistas	64
Tabela 12 – Influência na decisão	66
Tabela 13 – Principais motivações para a frequência do E.P.	67
Tabela 14 – Frequência dos Fatores que motivaram a escolha.....	68
Tabela 15 – Expectativas dos alunos do 10º ano relativas ao curso que frequenta	69
Tabela 16 – Expectativas dos alunos do 12º ano relativas ao curso que frequenta	69
Tabela 17 – Projetos futuros após o 12º ano	70
Tabela 18 – Grau de satisfação em relação ao curso frequentado	70
Tabela 19 – Motivo de orgulho do curso frequentado	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fatores impulsionadores do Ensino Profissional.....	21
Figura 2 – Distribuição de alunos do ensino profissional em Portugal Continental e Regiões Autónomas, ano letivo 2019/2020	36
Figura 3 – Distribuição dos alunos por sexo.....	37
Figura 4 – Escolaridade dos pais/encarregados de educação	37
Figura 5 – Total de alunos dos cursos profissionais das escolas referenciadas	57

INTRODUÇÃO

O ensino profissional tem tido um crescimento constante desde 2004, ano em que foi implementado nas escolas secundárias públicas. Atualmente conta com cerca de 116 mil alunos a frequentar esta modalidade de formação. Esta aposta constitui uma medida política educativa importante de resposta aos desafios e exigências da educação e formação dos jovens portugueses. Esta via de ensino abriu às escolas secundárias do ensino público a possibilidade de apresentarem cursos profissionais à sua comunidade escolar (Azevedo, 2010) e, por conseguinte, atender às expectativas individuais e sociais dos alunos (Martins & Azevedo, 2009) tendo como principal objetivo a formação de jovens para a entrada no mercado laboral, preparando-os para o exercício de uma profissão (Rodrigues 2015, p. 2).

Ao longo do tempo foi tendo um papel cada vez mais preponderante na formação e escolarização dos jovens (Santos & Moreira, 2016), travando ao mesmo tempo o insucesso escolar (Azevedo, 2010). Perante o exposto, o ensino profissional foi uma medida política educativa indispensável para o sistema educativo português, porque contribuiu para o aumento da escolarização, da oferta de mão-de-obra qualificada e da diversificação da oferta formativa de dupla certificação (Pinto, Delgado, & Martins, 2015).

Apesar do crescimento e do reconhecimento em termos escolares é ainda socialmente estigmatizada e associada a percursos de insucesso escolar (Santos & Moreira, 2016), sendo associada como alternativa mediante a qual o aluno evita a desistência precoce dos estudos (Dias, et al., 2017). A opção pelo ensino profissional em geral é vista como um último recurso, não tanto como uma verdadeira escolha (Guerreiro & Abrantes, 2007, p. 65). Inclusive os resultados de vários estudos consultados não são animadores, Saraiva, (2014); Santos (2016) e Pereira (2018) apontam que o percurso escolar dos alunos que escolhia o ensino profissional está relacionada com um caminho pautado pelo insucesso, considerando-o uma alternativa para concluírem o ensino secundário, ou seja, aparecia como uma última via mediante a qual o aluno evita a desistência precoce dos estudos (Dias, et al., 2017). A decisão de optar pelo ensino profissional é movida pela vontade dos alunos, (Cunha, 2021), porque consideraram que esta via de ensino permite-lhes crescer profissionalmente e pessoalmente, tornando-se assim bons candidatos para as empresas.

Neste sentido, surgiu-nos a seguinte questão de investigação: Quais as motivações que estão na base da opção pelo ensino profissional e que expectativas possuem os alunos que ingressam nesta via?

Baseado num modelo de investigação misto, o estudo orienta-se por dois objetivos gerais: Identificar os fatores que estão na base da opção pelo ensino profissional, tendo em conta as motivações e expectativas dos alunos que optam por esta via de ensino e contribuir para a implementação de medidas educativas que permitam dar suporte aos alunos que escolhem esta via de ensino; e pelos seguintes objetivos específicos: Analisar a relação entre o percurso educativo e a capacidade para determinar as escolhas para o ensino secundário; Compreender o papel exercido pela escola no processo da escolha; Identificar outras influências que determinam a opção (ou não) pela via profissional; Conhecer o papel exercido pelos pais no processo de escolha; Analisar relações entre perspetivas futuras do aluno e a seleção do curso; Identificar os motivos para a escolha do curso por parte dos alunos; Conhecer as perceções dos docentes em relação ao ensino profissional e às metodologias utilizadas, nomeadamente: (i) conhecer as competências e formação profissionais e específicas dos professores que lecionam no ensino profissional; (ii) analisar o ensino profissional como uma opção de estudo ou como um recurso para alunos com dificuldades de aprendizagem; (iii) conhecer se é desenvolvida nas escolas uma cultura valorizadora do ensino profissional; (iv) conhecer a dinâmica das atividades organizadas no âmbito dos cursos profissionais.; (v) perceber em que aspeto a orientação profissional interfere na escolha do curso profissional; (vi) verificar os fatores que dificultam a aprendizagem; (vii) perceber a importância da Formação em Contexto Trabalho (FCT) para a incorporação no mercado de trabalho; (viii) compreender as preocupações dos alunos dos cursos profissionais para a realização dos exames nacionais de acesso ao ensino superior.

A escolha do tema, Ensino Profissional: Estudo Multicasos Sobre Expectativas e Motivações de Alunos da Região do Algarve, baseia-se num conjunto de razões já apresentadas, acrescente-se ainda que este estudo será realizado em três escolas secundárias públicas da região do Algarve, com características próprias muito diferenciadas, com o objetivo do conhecimento produzido por este estudo seja o mais abrangente possível.

A estrutura deste trabalho compreende para além desta introdução, três partes e conclusão. A primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico e composto por dois capítulos. O primeiro refere-se ao ensino profissional em Portugal e está subdividido em seis temas, a saber: Contextualização histórica do Ensino Profissional, Conceito e Origem,

Organização do Ensino Profissional, Potencialidades do Ensino Profissional, Estruturas de ensino e formação: As Escolas Profissionais, Os Alunos do Ensino Profissional: Tipologia e principais dimensões de análise. O segundo capítulo aborda os Fatores Motivacionais e Expectativas de alunos do Ensino Profissional, está subdividido em três temas: Os conceitos de motivações e expectativas: principais abordagens teóricas, Motivações escolares e profissionais: teoria da autodeterminação e credencialismo, Alguns dados da investigação nacional.

Na segunda parte expomos o estudo empírico, apresentam-se, entre outros, a metodologia, a questão de investigação e os objetivos do estudo. Faz-se referência, fundamentando o tipo de estudo e o contexto em que a investigação é realizada. Todas as etapas da investigação são aqui apresentadas, desde o estudo descritivo até aos participantes.

A terceira parte contempla a apresentação, análise e interpretação dos resultados: a análise do *focus group* feito aos professores e dos questionários aplicados aos alunos. A análise permitiu conhecer as perceções dos docentes em relação ao ensino profissional e às metodologias utilizadas. Por via dos questionários faz-se a caracterização dos alunos, do 10º e 12º anos.

Nas Conclusões apresentam-se os principais resultados do trabalho de investigação desenvolvido tendo em consideração a forma como todo o processo de investigação se desenvolveu e apresentam-se medidas educativas que permitam dar suporte aos alunos que escolhem esta via de ensino. Termina-se destacando os principais resultados do estudo desejando contribuir para uma clarificação deste assunto.

PARTE I | ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

O ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL

1.1 Contextualização histórica do Ensino Profissional

Marquês de Pombal, no reinado de D. José, foi o primeiro responsável pela promoção do ensino técnico-profissional em Portugal, “o primeiro país da Europa a estabelecer essa organização, por alvará de 19 de Maio de 1759, principalmente com as escolas técnicas do setor têxtil, que tinham grande centralidade na região da Covilhã e no Norte do país.” (Martins & Martins, 2016, p. 10). Mais tarde, este tipo de ensino foi desenvolvido e estabelecido pela ação de Fontes Pereira de Melo, ao promulgar o Decreto de 30 de Dezembro de 1852. Com esse diploma real, criou-se (DG. 1 e 2 de 1852-01-1/2).

“(...) o ensino industrial, de que o trabalho físico fazia parte genérica para todas as artes e ofícios e dividiu-o em elementar, secundário e complementar; fundou em Lisboa o Instituto Industrial destinado aos três graus de ensino, e tendo anexos um Museu de Indústria e uma Biblioteca Industrial e oficinas para trabalhadores, e, no Porto, a Escola Industrial com dois primeiros graus de ensino e a cadeira de química aplicada às artes.” (Diário do Governo, 1853).

Os objetivos deste tipo de ensino eram responder à procura de mão de obra especializada, no contexto de uma revolução industrial muito iniciante na época, mas já iniciada no norte da Europa e com implicações e mudanças estruturais ao nível económico e social. Nesta época, este tipo de ensino era baseado numa formação sobretudo funcional, não estando inserida no currículo académico a componente humanística, que incluiria conceitos como a cidadania (Martins, Pardal, & Dias, 2005).

“Destaca-se, ainda, o decreto de 20 de Dezembro de 1864, promulgado por João Crisóstomo de Abreu e Sousa, que dividia o ensino industrial em ensino geral, comum a todas as artes e ofícios/profissões industriais e, em ensino especial, para as diversas artes e ofícios. Desse modo, criaram-se escolas industriais (orientadas para a indústria têxtil), em Guimarães, Covilhã e Portalegre para equiparar a Escola Industrial do Porto ao Instituto Industrial de Lisboa, dando a ambos a mesma organização de ensino elementar ou de 1º grau, e de 2º grau para a habilitação de diretores de fábricas, oficinas, mestres e contramestres e condutores de diferentes trabalhos.” (Martins & Martins, 2016, p. 11)

Em 1884, António Augusto de Aguiar fundou uma escola industrial na Covilhã e mais oito escolas de desenho industrial para esse tipo de ensino, com um contexto e estrutura sistemática de formação, aplicada ao setor industrial, essencialmente ao nível local ou regional. Nessa altura, todas essas escolas incluíam nos seus espaços educativos museus escolares, como é exemplo a Escola Campos de Melo, na Covilhã, que estava bem equipada com materiais e artefactos industriais. Esses museus inseridos nas escolas tinham como objetivo a prestação de serviços diretos aos fabricantes e consumidores, mostrando as vantagens dos objetos e materiais importantes para o seu abastecimento (Martinho, 2006).

Importa ressaltar, ainda, o papel do ministro Emídio Navarro, ao incluir o ensino industrial e comercial nos institutos de Lisboa e do Porto, nas escolas industriais e nas escolas de desenho industrial e, subsidiariamente, em oficinas, gabinetes e laboratórios anexos àqueles estabelecimentos, com trabalhos essencialmente práticos (experiências oficinais) e visitas a indústrias. Emídio Navarro dividiu o ensino industrial e comercial em elementar, preparatório e superior ou especial, geriu e organizou os cursos nos institutos industriais por aqueles níveis, além de também atribuir incentivos aos alunos que mais se distinguiram, através de um sistema de prémios para os melhores alunos e bolsas para o estrangeiro (Alves, 2004).

Até ao início do século XX, o ensino industrial e comercial foi sofrendo várias alterações, renovações ou reorganizações: “O Decreto-lei n.º 5.029, de 5 de Dezembro de 1918 expressa o livre acesso dos alunos, incluindo os analfabetos (taxas elevadas, por volta dos 70%) a esse ensino profissional, ao ensino das artes e indústrias regionais” (Martins & Martins, 2016, p. 12). Isto significava que, para além da intenção de criar um sistema de

ensino profissional, também existia uma função fundamental de controlo social, bem presente nos ideais liberais. Nesse diploma julgava-se e criticava-se essa via de ensino por nunca se ter envolvido na consciência formativa das classes populares, nem na indústria ou comércio e, ainda, por não ter correspondido às necessidades sociais de desempenhar um papel essencial no desenvolvimento comercial e industrial de Portugal em relação aos outros países da Europa. Na 1ª República acusava-se o ensino profissional e industrial de não ter tido um papel educativo, ou seja, de não formar as crianças e jovens nas áreas da cidadania e do desenvolvimento pessoal. Considerava-se que o ensino profissional e industrial não formava uma sociedade para o futuro e progresso, porque não fornecia e apresentava conceitos relacionados com a cidadania responsável e participativa (Azevedo, 2010). De acordo com Martins e Martins (2016) “faltava naquele tipo de formação profissional um espírito prático e estratégias para ser implementado” (p. 12).

O programa de atuação do diploma de 1918, assinado pelo Secretário de Estado do Comércio da época, João Alberto Pereira de Azevedo Neves, tinha como intuito aproximar o ensino das classes populares e atrair mais crianças e jovens para a escola, através também da cantina, da atribuição de contribuições e prémios para os aprendizes, e, bolsas de estudo.

“Tratava-se de medidas práticas às necessidades do ensino técnico-profissional, acompanhado por uma boa divulgação e propaganda no seio dos seus interessados. Nesse sentido, o ensino industrial pretendia: desenvolver as artes e indústrias do país, criar operários com competências/habilidades para satisfazer as exigências da indústria; produzir auxiliares de engenheiros, chefes de indústria e condutores do trabalho, educados de modo a poderem tomar conta de ramos ou secções de trabalhos, criar engenheiros com formação vasta em conhecimentos técnicos para dirigirem fábricas e empresas e promover o aperfeiçoamento técnico ou de novos ramos do setor industrial. Todo esse ensino era feito nas escolas industriais, no laboratório, nas oficinas, no museu e nas bibliotecas especializadas em artes e ofícios. Também o ensino comercial, regulado e dirigido pela mesma direção geral, tinha por objetivo: formar homens competentes para os variados ramos do comércio, nos quais se exigiam conhecimentos específicos e uma organização do ensino para os indivíduos que não dispunham de tempo e

recursos necessários a estudos especializados ou superiores” (Pinto M. T., 2008, p. 211).

Em 1918, Sidónio Pais colocou as escolas profissionais sob a alçada do Ministério do Comércio e Comunicações e do Ministério da Agricultura. No entanto, a instabilidade política que caracterizava toda a 1^a. República fez com que as transformações na educação para o trabalho resultassem mais entre as várias fações republicanas do que propriamente nas necessidades das instituições de ensino e de formação técnico-profissional. Leonardo Coimbra e Faria de Vasconcelos, personalidades com grande carisma, conhecimento, abertura e um elevado faro visionário e progressista, tentaram renovar o sistema educativo com medidas de influência do movimento da escola nova. Porém, foram politicamente vencidos em 1923 (Proposta de Reforma do Sistema Educativo do Ministro João Camoesas), num país com vários problemas financeiros, um ambiente socialmente inapto de um pluralismo e de aceitar ideias distintas dos antigos modelos tradicionais. Apenas em 1930, pelas forças das medidas centralizadas, o ensino profissional ficou sob a mesma orientação e gestão, a Direção-geral do Ensino Técnico (Meireles-Coelho, 2010).

Desde a referência feita em 1921, o empenho de Faria de Vasconcelos (1880-1939) na Educação Popular (Revista da Universidade Popular) para constituir os serviços de orientação profissional em Portugal não esmoreceu e o seu entusiasmo conduziu à criação do Instituto de Orientação Profissional, em 1925 (Martins & Martins, 2016).

Faria de Vasconcelos defendia que a escola, enquanto instituição educativa, precisava de um conhecimento completo e correto do aluno e tinha que levar em consideração a prática educativa com diferenças psicológicas (Azevedo, 2009). Faria de Vasconcelos defendia o *modelo da descoberta*, que pressupunha que cada indivíduo está feito e orientado para seguir um determinado percurso e que apenas é necessário encontrá-lo. Durante o seu tempo à frente do Instituto (1925-1939), Faria de Vasconcelos defendia este modelo (Martins, 2015), classificado como “um excelente trabalho, pondo cada um, rico ou pobre, naquilo que tinha aptidão” (Rodrigues, 2010, p. 16). No entanto, por ir contra a prática estabelecida e a ideologia que tentava justificar essa prática, existiram poucas repercussões deste modelo na época. Nos finais da década de 1920 e ao longo da década de 1930, a organização escolar divergia dos projetos idealizados por Faria de Vasconcelos (1931) e dos conhecimentos oriundos da psicologia genética sobre o desenvolvimento das crianças e dos jovens. O estabelecimento da escolaridade obrigatória apenas durante três

anos e a dificuldade, essencialmente económica, para muitos prosseguirem com os estudos, impediam o acesso ao ensino superior. Além disso, existia uma visão salazarista da sociedade de feição tradicionalista, imobilista e com bastantes preocupações concentradas na contribuição da escola para a legitimação ideológica do modelo de sociedade que se pretendia implementar (Figueira, 2001).

Três anos mais tarde, em 1934, Faria de Vasconcelos expressou claramente o seu desacordo face ao tipo de ensino secundário vigente, mas atendendo às propostas que desenvolveu. Na verdade, a sua discórdia dirigia-se a todo o sistema de ensino em vigor. Contudo, as suas propostas estavam comprometidas – não era possível democratizar o ensino num regime que não era democrático. Por esse motivo, para Faria de Vasconcelos existia uma nova educação, a educação técnica, que era indispensável na formação de trabalhadores especializados e, por isso, a sua abordagem foi seguida ao pormenor na elaboração de propostas (Martins, 2015).

As escolas deveriam ser locais abrangentes, comuns, integrativos e obrigatórios para todas as crianças e jovens, que deveriam ter a oportunidade de se desenvolverem e aperfeiçoarem, tirando partido das escolas. No entanto, nesta altura ainda existia um longo caminho a percorrer, já que pessoas mais à frente do seu tempo não tinham grande oportunidade de se expressarem ou, até, de materializarem as suas ideias. De acordo com a Liga Internacional da Educação Nova, as mulheres tinham que aprender apenas atividades estritamente femininas e deviam ser desenvolvidas em escolas adequadas, que respeitassem todos os princípios e métodos do género, assentes na pedagogia nova (Carvalho, 1998; Cunha, 2021; Pinto, 2008). As restantes atividades, não femininas, seriam para os rapazes estudarem. Além disso, para as crianças portadoras de alguma deficiência – uma das grandes preocupações de Faria de Vasconcelos a partir de 1909 – deveriam existir escolas especiais, onde a cultura geral e os professores estivessem orientados para a diferença física e mental (Afonso & Ferreira, 2007; Martins, 2015).

De facto, o Instituto de Orientação Profissional introduz um projeto que se reconhece nos ideais da Escola Nova e se distancia radicalmente da prática e da ideologia pedagógica do Estado Novo. Nesse trajeto ficam as palavras do fundador:

“O Instituto de Orientação Profissional foi feito de propósito para vos ajudar, a vós e a vossos pais, na escolha da profissão que mais vos convém (...). Olhai

que a escolha do ofício é das coisas mais sérias da vida, porque depende o vosso futuro, o futuro dos vossos.” (Vasconcelos, 1934, p. 47).

A política educativa do Estado Novo afasta-se das ideias anteriores, pois o regime salazarista pretendia *educar para a virtude*, ao invés do conhecimento e/ou aprendizagem profissional. O governo possuía uma grande preocupação em evitar o abandono dos campos por parte das novas pessoas escolarizadas. Contudo, Ferreira Dias, através da Comissão de Reforma do Ensino Técnico, tentou facultar ao comércio e à indústria a mão de obra de que careciam (Azevedo, 2010). Na consolidação do Estado Novo, o Diretor-geral de Instrução Pública, Francisco Nobre Guedes, desenvolveu um documento chamado de Normas sobre a Instrução Profissional, onde explicava as conceções orientadoras das mudanças do Ministério da Instrução Pública, constituindo-se assim como relatório do Decreto-lei n.º 20.420 de 1931. Nesse documento havia uma especial ênfase na centralidade do ensino técnico para o desenvolvimento industrial; na inclusão desse tipo de ensino na economia nacional; na necessidade de aproximar a ligação com a indústria, mesmo verificando o desinteresse dos patrões; e no investimento orçamental no ensino técnico, em relação às outras modalidades de ensino (Azevedo, 2010; Barroso, 2001).

A reforma de 1930 e a de 1931 mantêm a oferta dos cursos de aprendizagem regular no turno diurno e a dos cursos de especialização no turno noturno, já previstos em 1918, mas diferenciando-se na organização dos planos de estudos. Segundo a reforma de 1930, a organização dos cursos de cada escola está em função das características das profissões e da importância da atividade industrial ou comercial em cada contexto (Art.º 7º). Essa organização do ensino assentava-se em três objetivos, correspondendo a cada um deles disciplinas específicas:

- a educação plástica (desenho à vista, à mão livre, geométrico, de projeções ortogonais e axonométricas, em perspetiva e pela modelação educativa);
- a educação geral de índole científica (português, geografia e história, matemática, física e química);
- a educação profissional nas indústrias de carácter artístico e nas outras indústrias (desenhos profissionais, mecânica técnica, tecnologia das profissões respectivas, eletromecânica, química aplicada e trabalhos práticos das disciplinas em oficinas).

Aqueles objetivos que integravam as disciplinas dos planos de estudo, seguia-se um ideário cultural e político, inspirado em António Ferro (Secretário da Propaganda Nacional do Regime Salazarista até 1968). Em 1948, o Decreto n.º 37.028 estabeleceu as disposições relativas ao ensino profissional industrial e comercial e o Decreto n.º 37.029 regulamentou o Estatuto do Ensino Profissional.” (Martins & Martins, 2016, p. 15).

Foi assim criada a organização estrutural e os currículos do ensino técnico-profissional, havendo uma clara distinção relativamente ao Ensino Liceal, que permitia o acesso aos Cursos Superiores das Universidades e Ensino Técnico, permitindo uma empregabilidade mais célere e qualificada, além de proporcionar o prosseguimento dos estudos nos Institutos Comerciais e Industriais (Martins, Pardal, & Dias, 2005).

A 4ª classe do ensino primário tornou-se obrigatória para a frequência do ensino profissional e criou-se o 1º. Grau, formado por um ciclo preparatório elementar, considerado um momento de pré-aprendizagem com formação geral (sociocultural), com duração de dois anos; e o 2º. grau, que consistia em cursos de aprendizagem, formação e aperfeiçoamento profissionais e podia ter a duração de quatro anos. Os alunos com 10 anos tinham que escolher o ensino profissional ou liceu e as suas condições socioeconómicas e culturais influenciavam bastante as suas escolhas. Não existia qualquer permeabilidade entre uma via e outra e, por isso, ao ser tomada uma decisão, esta era irreversível (Mendonça, 2018).

Na década de 1950 havia, em Portugal, o ensino comercial ou industrial, e, o ensino liceal. Os alunos eram divididos consoante alguns fatores (Cândido, 1964; Nóvoa, 1990):

- o liceu era frequentado, sobretudo, pelas classes médias e altas, já que o currículo era, sobretudo, teórico, com fortes componentes sociais, humanas e científicas;
- o ensino profissional tinha alunos das classes mais desfavorecidas, onde se ensinava a fazer. Era mais prático e o objetivo principal era desenvolver a destreza manual

Facilmente se compreende que os alunos que iam para o liceu prosseguiam, na sua maioria, os estudos para a universidade, conseguindo ter carreiras profissionais mais prestigiantes. Os alunos do ensino profissional tinham empregos que exigiam desempenho técnico específico e raramente continuavam os estudos no ensino superior e politécnico. Segundo Grácio (1986) a reforma de 1948 permitiu criar dois graus nesta via de ensino:

- ciclo preparatório elementar, tido como momento de pré-aprendizagem, incluindo uma formação geral de características socioculturais (duração de dois anos);
- cursos de formação e aperfeiçoamento profissionais (com a duração máxima de quatro anos).

Na verdade, a reforma de 1948 tinha dois objetivos essenciais: por um lado, qualificar a mão de obra adequada às necessidades do mercado e, por outro, conseguir enquadrar e controlar as expectativas de progressão social da população (Figueiredo, 2020; Martinho, 2006; Paixão & Winch, 2013).

Durante a década de 60 do século XX, por influência de algumas doutrinas que propunham um ensino unido, ancorado numa maior abertura política dentro do próprio Estado Novo, procurou-se aproximar o ensino técnico do liceu, já que o Estado, com base em compromissos intergeracionais, admitiu que a mobilidade social não podia ser limitada pelo baixo nível de educação, forçando

“(...) o governo a alterar a sua política, criada pela conjuntura fortemente autoritária dos anos 30. O relatório do Projeto Regional do Mediterrâneo é tornado público em abril de 1964 e procede-se à elaboração da Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-1959) (Martins & Martins, 2016, p. 16).

A estigmatização dos alunos que estavam no ensino profissional foi fundamental para essa mudança. Um dos momentos dessa aproximação foi a junção do 1º. grau de ensino técnico (muito vocacionado para o primeiro emprego) com o 1º. ciclo do liceu, dando origem ao ciclo preparatório do ensino secundário (Diário do Governo, 1967).

Em 1974, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura estabeleceu como princípios:

“a defesa da diversidade na comunidade internacional; o primado da solidariedade para com todos aqueles que ainda não tinham acesso à educação; a democracia e o direito à autodeterminação de cada povo e de cada homem; a expansão integral do homem e o direito a uma educação ao longo da vida” (Martins & Martins, 2016, p. 17).

Com os avanços científicos, políticos e diplomáticos, o ministro da Educação da época, Veiga Simão, propôs, em 1973, uma reforma do sistema educativo, introduzindo um novo conceito de democratização, no âmbito de um regime político nacionalista marcelista.

“O documento visava corrigir o início prematuro da educação profissional sem apoio numa cultura geral mínima e, exclusivamente, relacionada com trabalhos de rotina oficial. Essa reforma daria lugar a um sistema de ensino com oito anos de escolaridade obrigatória: quatro anos de ensino primário e quatro de preparatório, que prosseguia com o ensino secundário, composto por dois ciclos de dois anos cada (1º. ciclo = curso geral; 2º. ciclo = curso complementar). Aquele ensino obrigatório (primário e preparatório) passaria a ser igual para todos, prevendo-se duas saídas para quem entrasse no mercado de trabalho ao fim de 10 ou 12 anos escolares. As principais diferenças que essa lei introduziu no ensino profissional foram: possibilidade de se ascender ao ensino superior e profissionalmente pela via da formação mais ou menos alargada; formação dos alunos como cidadãos e não apenas como profissionais. Ou seja, aproximava o ensino profissional do ensino liceal.

O Despacho Ministerial de 25 de julho de 1973 tenta salvaguardar uma especificidade para o ensino secundário técnico-profissional, a partir de cursos gerais e complementares que contemplavam quatro setores – Agrícola, Industrial, Serviços e Artes Visuais – subdivididos em nove cursos gerais e 20 cursos complementares. Essa medida não foi materializada devido à revolução de 1974 e a respetiva democratização educativa.”
(Martins & Martins, 2016, p. 17)

Com a revolução, a Lei de Reforma de Veiga Simão não foi implementada. Em 1975, o ensino técnico foi extinto e entrou em funcionamento o ensino secundário unificado. Nessa democratização do ensino público, o liceu foi apresentado como de qualidade, enquanto o ensino profissional, até então ensino da classe baixa, foi rejeitado. O I Governo Constitucional criou o Ensino Secundário Unificado, com o prolongamento do tronco comum até ao 9º. Ano (Paixão & Winch, 2013; Pedro, 2013).

O Ensino Secundário Unificado foi aprovado pelo IV Governo Provisório em 1975, sendo o seu principal promotor Rui Grácio, Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, com uma morfologia educativa alterada. Esta opção de unificação do ensino implicou uma crescente massificação, que originou o aumento do insucesso e do abandono escolar, arrastando o país para uma má situação em relação à Europa. A aposta na qualificação da população não vingou. Durante bastante tempo Portugal serviu-se da mão-de-obra pouco qualificada e de salários baixos. Essa unificação do ensino, ao contrário do que era esperado, penalizou as classes mais baixas, já que, “para a maioria significou a condenação à entrada na vida ativa sem qualquer diploma nem preparação de ordem profissional” (Amado, 1998, pp. 109-110).

Em 1983, o ensino profissional foi reintroduzido, uma vez que o país pretendia entrar na Comunidade Económica Europeia e necessitava de qualificar a sua mão-de-obra, possibilitando saídas profissionais aos jovens. Ainda assim, também esta alteração gerou desemprego (Azevedo, 1987):

“Os defensores (...) [do] ensino profissional consideravam que era a saída para os problemas nacionais, como o aumento do desemprego juvenil; descontentamento da população ao verificar que «não valia a pena» estudar ou investir na educação porque «os diplomas não dão emprego»; impossibilidade dos jovens terem acesso ao ensino superior, tornando-se uma situação dramática para quem não tinha aprendido a fazer nada; carência de formação intermédia na população portuguesa, pois não havia quadros médios bem preparados; tanto as organizações patronais como os sindicais exigiam formação secundária, capaz de formar profissionais competentes.”
(p. 108)

Simultaneamente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) pressionou Portugal para introduzir uma via profissionalizante no ensino secundário, uma vez que faltavam técnicos intermédios. Também o Banco Mundial sugeriu a criação de estabelecimentos de ensino profissional com equipamentos e espaços concentrados no saber-fazer, ou seja, através de oficinas, em 43 escolas.

O influxo resultante da reintrodução do ensino profissional em Portugal não teve o sucesso esperado; inclusivamente, vários cursos, nem chegaram a abrir por falta de alunos.

As taxas de insucesso escolar passaram a ser elevadas no ensino básico – que corresponde ao 1º, 2º. e 3º. ciclos, que representam nove anos de escolaridade – que, na época era obrigatório até ao 6º. ano (correspondente ao 2º. ciclo, formado por dois anos, uma vez que o 1º. ciclo vai do 1º. ao 4º. ano). Existia uma estigmatização do ensino técnico e profissional, já que os alunos que chegavam ao secundário não estavam vocacionados: o “sobrevivente que se matrícula no 10º. ano de escolaridade é portador de expectativas de permanência prolongada no sistema de ensino e, por isso, o Ensino Técnico-Profissional (ETP) não surge como via mais adequada, a não ser para alguns” (Azevedo, 1987, p. 113).

Outro aspeto alarmante eram os baixos níveis de escolarização, e, os empresários portugueses estavam bastante preocupados porque a contratação de pessoal especializado era bastante complexa. Por outro lado, os mesmos empresários tinham grande sucesso com as suas empresas, porque pagavam salários extremamente baixos aos trabalhadores. Deste modo, qualquer tipo de formação técnico-profissional média era pouco ou nada atrativa, já que, não fornecia acesso a carreiras superiores e dificultava o acesso aos empregos comuns, um quadro adverso do “(...) mercado de emprego e do mundo do trabalho, que impele a população escolar que termina o ensino secundário complementar a procurar saídas que adiem o embate com essas adversidade, isto é, buscam o ensino superior” (Azevedo J. , 1987, p. 113). É com base nessa logica funcionalista que se materializa o desenvolvimento da formação profissional. “Com a entrada de Portugal na CEE, em 1986, num contexto de globalização, promulga-se a Lei nº. 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que cria as condições favoráveis à programação das escolas de educação profissional ao reintroduzir, de forma eficaz, os cursos técnico-profissionais. Sob uma outra perspetiva, o ponto 7 do artigo 10º. previa a criação de “estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística” (Azevedo J. , 2010, p. 25). Essa conceção de escolas redefinía o papel do Estado na educação, organizando o conceito de parceria socioeducativo. Na elaboração dessa oferta formativa, apelava-se a uma corresponsabilização da sociedade, isto é, as autarquias, as empresas e os sindicatos interferiam diretamente no processo educativo, tendo em consideração os interesses do desenvolvimento local e regional. “As escolas profissionais fundavam-se em dinâmicas protagonizadas por atores sociais territorialmente situados” (Azevedo J. , 2010, p. 25).

Na verdade, a expressão *formação profissional* surge na subsecção IV da Lei de Bases do Sistema Educativo, destinada às modalidades especiais de educação, o que

significa que, o ensino profissional é considerado uma modalidade especial de educação, a par do ensino recorrente de adultos e/ou ensino à distância (Conselho Nacional de Educação, 2017). “Os objetivos do ensino profissional complementar orientavam-se para a preparação da vida ativa, iniciada durante o ensino básico, e uma integração dinâmica do mundo do trabalho, por meio da aquisição de conhecimentos e competências profissionais” (Jesus, 2020, p. 44). Assim, respondia-se às necessidades portuguesas de desenvolvimento e evolução tecnológica.

O acesso de todos à educação profissional integrava:

- I. alunos que tinham concluído a escolaridade obrigatória (18 anos de idade);
- II. alunos que não concluíram a escolaridade obrigatória até à idade limite;
- III. trabalhadores que pretendiam o aperfeiçoamento ou a reconversão profissional.

Além disso, a educação profissional estruturava-se como modelo institucional e pedagógico flexível, que permitia integrar os alunos em níveis de formação e em características diferenciadoras. Esses vários níveis de formação profissional (...) desenvolviam ações de:

- a) iniciação profissional;
- b) qualificação profissional;
- c) aperfeiçoamento profissional;
- d) reconversão profissional (Martins & Martins, 2016, p. 20).

De acordo com o Decreto-lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro, o sistema de ensino profissional inclui várias componentes, nomeadamente, sociocultural, científica e técnica/tecnológica/prática, para além da formação em contexto de trabalho. Surge, deste modo, um novo regime que esclarece a natureza jurídica das escolas profissionais como estabelecimentos privados de ensino, com autonomia de gestão, mas apoiados por fundos públicos. De facto, a Lei de Bases do Sistema Educativo determina o ensino profissional ministrado em escolas profissionais concebidas pelo Decreto-lei n.º 26/89, as quais foram essenciais para o sucesso do ensino alternativo ao ensino secundário regular. Esses cursos facultavam o acesso a um diploma de nível 3 (profissional de técnico intermédio) e para efeitos de prosseguimento dos estudos, tinham equivalência ao 12.º ano. Foi nessa altura que, nas escolas públicas, foram abolidos os cursos profissionais e os técnico-profissionais

do ensino secundário, passando a existir cursos essencialmente orientados para o prosseguimento dos estudos, cursos principalmente orientados para a entrada na vida ativa; cursos tecnológicos e CT (profissionais simplificados, com estrutura curricular mais próxima do ensino regular). Todos os cursos passam a comportar uma estrutura curricular baseada em três áreas principais: geral ou sociocultural; específica ou científica; e, técnica ou tecnológica. Esta estrutura manteve-se até 2004, ano em que houve uma nova reforma (Jesus, 2020; Cerqueira & Martins, 2011).

Apesar do ensino profissional estar a crescer, a sua procura era contrariada, tanto pela cultura profissional das escolas e da maioria dos professores, como pela fragilidade dos recursos atribuídos, e, até, por falta de divulgação adequada junto das populações. Deste modo, os alunos seguiam pela via geral, com percursos académicos longos e com componentes teórico-científicas mais desenvolvidas. Os cursos tecnológicos, ainda que estivessem sobretudo orientados para o universo do trabalho, também preparavam os jovens para a formação superior (Figueiredo, 2020).

Em 1994, e no seguimento da revisão educativa, são lançados onze cursos tecnológicos nas escolas do ensino regular, que tinham uma matriz curricular bastante semelhante ao ensino regular: o mesmo número de horas, disciplinas na componente sociocultural e disciplinas comuns na componente científica em áreas próximas. “Essa aproximação permitiu a mobilidade entre vias que ocorreu em 2004, aquando da nova reforma, com o Decreto-lei n.º. 115-A/98” (Cerqueira & Martins, 2011, p. 141). A partir daqui passou a apostar-se, cada vez mais, no ensino profissional, havendo uma reorganização dos cursos gerais e tecnológicos, bem como dos seus programas curriculares.

Em 2002, com a publicação da Lei Orgânica do Ministério da Educação (Decreto-lei n.º. 208/2002), criou-se um desafio da qualificação dos recursos humanos de acordo com o papel de Portugal na União Europeia e no mundo. As necessidades da competitividade da economia global fomentaram a conjugação das políticas com os sistemas de educação, e, também, das políticas com os sistemas de formação ao longo da vida. O objetivo era que os jovens fossem qualificados com competências profissionais fundamentais para a sua transição para a vida ativa e, preservando e estimulando o cumprimento da escolaridade obrigatória e das vidas gerais da educação escolar de âmbito universal. Deste modo, contrariava-se a tendência de introdução precoce dos jovens na vida ativa (Silva, 2013; Azevedo, 2010).

Contudo, em 2003, discutiu-se a consolidação do ensino profissional, por meio do Documento Orientador da Revisão Curricular, com as seguintes intenções:

- racionalização, articulação e transparência da oferta de formação profissionalmente qualificante, nomeadamente por meio da criação de um Catálogo Nacional de Qualificações e de um Catálogo Modular de Formação Profissional;
- prioridade da oferta formativa dos cursos de qualificação profissional de nível III (técnicos intermédios);
- racionalização da rede de oferta formativa, com reforço da complementaridade e diversidade das formações e das instituições formadoras: escolas profissionais, escolas secundárias e centros de formação;
- conceção de referenciais de formação para a aquisição de competências transversais e específicas dos perfis profissionais a considerar;
- organização da formação em três componentes: sociocultural, científico e técnico;
- formação em contexto de trabalho, tendo em conta a dinâmica e especificidade de cada Escola/Curso a desenvolver no âmbito das disciplinas estruturantes dos perfis de saída;
- reforço da estrutura modular, como característica dos referenciais de formação profissionais, ou seja, a sua organização em módulos, entendidos estes como unidades de aprendizagem autónomas, integradas coerentemente (Martins & Martins, 2016, p. 22).

Mais tarde, o Decreto-lei n.º 74 de 2004 regulamentou as premissas de orientações e a gestão dos currículos do secundário à sua avaliação. As prioridades desse normativo eram, para além de qualificar os jovens, conseguir combater o insucesso e o abandono escolares. Por estes motivos, diversificaram-se as ofertas formativas, fortificou-se a relação entre os cursos, apostou-se também nas novas tecnologias de informação e comunicação, e, reforçou-se a autonomia e gestão das escolas. Este diploma, firmado pela Portaria n.º 550-

C/2004 abriu às escolas secundárias do ensino público a possibilidade de apresentarem cursos profissionais à sua comunidade escolar (Azevedo, 2010).

Segundo Cerqueira e Martins (2011, pp. 141-142) as medidas tomadas pelo governo, obrigaram a uma maior abertura das escolas “às solicitações do meio envolvente”, o que permitiu uma aproximação entre os vários stakeholders escolares, como as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais e culturas das respetivas localidades onde se inseriam. Importa ressaltar que o sucesso do ensino técnico-profissional nas escolas públicas está intimamente ligado ao Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), com um enorme apoio financeiro do Fundo Social Europeu.

Até 2005, os cursos técnico-profissionais (CTPs) eram administrados apenas pelas escolas profissionais. Nas escolas públicas existiam cursos nas áreas tecnológicas (direcionados, sobretudo, para o mercado de trabalho). Os cursos das escolas públicas tinham um sistema de avaliação e uma tipologia que se assemelhava bastante ao ensino regular português. Esses cursos, ao concorrerem com os das escolas profissionais, começaram a perder cada vez mais alunos, fazendo com que o sistema começasse a entrar em rutura, em descrédito pelos cursos tecnológicos do ensino público. Por outro lado, deu-se também uma corrida às escolas profissionais, que possuíam protocolos com instituições privadas subsidiadas pelos fundos da Europa (Silva, 2013).

A revisão da Estratégia de Lisboa (15.05.2006), proposta pela Comissão, foi designada pelo Relatório de Kok: “Enfrentar o Desafio da Estratégia de Lisboa para o Crescimento e o Emprego”. Deste modo, o currículo do Ensino Profissional foi revisto e reformulado, com ação e funcionamento em centros de educação profissional e em escolas secundárias – estratégia global integrada com inovações no sistema político europeu (Martins & Martins, 2016).

1.2 Conceito e Origem

Na Classificação Internacional Tipo da Educação (ISCED) a UNESCO (1997) apresenta e explica o ensino técnico ou profissional como o “ensino concebido principalmente para permitir aos participantes a aquisição de competências práticas, saber-fazer e compreensão necessária para trabalhar numa determinada profissão ou ofício ou grupo de profissões ou ofícios” (p. 26).

Existe um consenso alargado sobre a natureza, o alcance e os objetivos, os programas de ensino e formação profissional que podem ser apresentados por vários termos alternativos, como ensino vocacional, ensino/vocação vocacional, ensino técnico ou educação ao longo da vida (Afonso & Ferreira, 2007).

Há, contudo, uma enorme diversidade terminológica no âmbito desta vertente do ensino e “esconde-se o consenso sobre a relevância social e económica desta tipologia de ensino, dado que em qualquer uma destas está presente o objetivo primordial de promover o acesso a uma melhoria na qualidade de vida decorrente de uma qualificação profissional mais elevada” (Barbosa et al., 2019, p. 17). A UNESCO (2016), por exemplo, destaca o seu contributo como trajetória educativa que fomenta a equidade, a justiça social, a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento e evolução sustentáveis.

De acordo com Rodrigues (2015) o principal objetivo do ensino profissional consiste na formação de jovens ou adultos para a entrada no mercado laboral, preparando-os para o exercício de uma profissão. Essa formação engloba de modo geral uma componente técnico-prática, bem como a aprendizagem de conceitos teóricos importantes. Para Martins e Martins (2015) as escolas profissionais vêm preencher uma falha na educação e na formação em Portugal, uma vez que têm como objetivos educar e formar para o mercado do trabalho. Não raras vezes, o ensino profissional é alvo de desprestígio e de dúvidas.

O ensino profissional teve origem em iniciativas de instituições que têm como finalidade proporcionar aos jovens uma formação alternativa que os possibilite realizarem-se no âmbito profissional e também pessoal. Este modelo de ensino confere à pessoa uma equivalência, através do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão; permite-lhes a obtenção de um diploma certificado com uma equivalência escolar e, mais tarde, se assim o desejarem, podem ingressar no ensino superior.

Em Portugal, nas décadas de 1940 e 1970, o ensino profissional proporcionava ascensão social para os jovens que procuravam uma profissão e queriam integrar-se no mercado de trabalho. Nessa época, os alunos eram contratados por grandes empresas enquanto ainda estavam em sala de aula. Assim, a modalidade de ensino técnico-profissional direcionava alunos de classes sociais menos favorecidas para o mundo do trabalho, enquanto os alunos de classes sociais mais altas tinham acesso ao ensino superior

(Morais et al., 2020). A criação do ensino profissional deveu-se a vários fatores explanados na Figura 1:

Figura 1

Fatores impulsionadores do Ensino Profissional

Criação do Ensino Técnico no Ensino Secundário Complementar
D.N N° 194-A/83, 21 Out

- Exigências crescentes de uma mão-de-obra qualificada.
- Falhanço do 12º. ano via profissionalizante, e insuficiência da "ação piloto de formação profissional de jovens" e do ensino superior politécnico.
- Programa do IX Governo Constitucional decide criar (20 de Junho de 1963) o Ensino Técnico.
- Pais reclamam retorno do ensino que prepare para a vida e para o mundo do trabalho.
- Empregadores e associações empresariais procuram pessoas formadas pelo ensino técnico para a sua formação de quadros.
- Trabalhos preparatórios de elaboração de uma convenção sobre o ensino técnico-profissional pela UNESCO.
- Projeto II com o Banco Mundial sobre a construção de espaços com equipamentos adequados para as oficinas de cursos profissionais.
- "Exame da Política Educativa em Portugal" elaborado pela OCDE em 1982/83 e apresentado em 1983.
- Desemprego ating, sobretudo, os mais jovens e mais de 500.000 do grupo etário 15-19 anos estão na vida ativa sem qualificações.
- Ensino Vocacional é insuficiente e há lacunas na sua orientação.
- A forte atração pelo ensino superior e o numerus clausus deixam milhares de jovens sem saída.

Nota: Adaptado de Cunha, (2021, p. 19)

O ensino profissional surgiu, em vários países europeus, como resposta a vários problemas verificados no universo laboral. Em Portugal, o facto da percentagem de abandono e insucesso escolares ser elevada, impulsionou bastante o ensino profissional, além disso, a mão-de-obra em Portugal era muito pouco qualificada, e, os cursos profissionais tinham como objetivo preparar, também, os jovens para o mercado de trabalho, estando mais aptos para as tarefas que se propunham a desenvolver (EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo, 2019).

Na Europa podem encontrar-se sistemas de ensino profissional diversificados – VET (Vocational Education and Training) e enquadrados em três tipos básicos:

- O modelo de mercado, que está em vigor no Reino Unido, em que o estado tem pouco envolvimento direto, já que são as empresas que são responsáveis pela formação nas suas áreas de negócio e em conformidade com as suas necessidades.
- O modelo controlado pelo estado, ou modelo burocrático, que se pode encontrar em países como Portugal ou França. Neste caso, cabe ao estado o papel de gestor e orientador, através da definição de conteúdos, da administração e regulação da formação, sendo o VET uma parte integrante do sistema de ensino.
- O modelo cooperativista ou dual, que vigora em países como a Alemanha, a Dinamarca, a Noruega ou a Holanda. Neste caso a aprendizagem é efetuada num sistema dual, ou seja, o tempo dos alunos é dividido pela escola profissional, onde aprendem a vertente sociocultural e científica do curso; e, pela empresa, onde lhes é facultada a aprendizagem técnica (Azevedo, 1999; Heikkinen, 2004; Koudahl, 2010).

Em meados dos anos oitenta, já existiam mais países aderentes a esta modalidade de ensino. Também, Portugal, estava inserido nesta tendência, como se verifica no ponto seguinte. A educação e a formação profissional no seio da CEE intensificaram-se, aumentando a cooperação e convergência nesta área. “O ensino profissional é visto como uma garantia para concretizar alguns dos seus objetivos estratégicos a diversos níveis, tais como: competitividade da economia, fornecendo ao mercado do trabalho trabalhadores qualificados e com grande capacidade de adaptação; redução da taxa média de abandono escolar após o 3º. ciclo; promover a mobilidade e inovação nos países Comunitários” (Cunha, 2021, p. 26).

1.3 Organização do Ensino Profissional

O ensino profissional e, mais especificamente, os cursos profissionais, integram o ensino secundário, sendo que a sua principal característica diz respeito a uma forte ligação com o mundo do trabalho. Nos cursos profissionais o objetivo principal é o desenvolvimento

de competências para que os alunos possam levar a cabo uma profissão específica, geralmente em estreita relação com a rede empresarial local (Orvalho & Alonso, 2011).

Deste modo, o modelo pedagógico dos cursos profissionais é, logicamente, diferente dos cursos regulares do ensino secundário, tendo-se adotado um modelo modular do ensino, constituído por três grandes componentes de formação: área científica, técnica e sociocultural (Associação Nacional de Escolas Profissionais, 2021).

De facto, a estrutura modular é uma das características mais diferenciadoras do ensino profissional e destaca-se do modelo de ensino normal pela organização do seu currículo, assim como pela flexibilidade do mesmo, permitindo que os alunos progrediam de modo diferente, consoante as suas necessidades e tempos de ensino (Azevedo, 2009).

Orvalho e Alonso (2009) referiram os três pressupostos que estiveram na base do desenvolvimento de uma estrutura modular de ensino no que concerne ao ensino profissional, a saber:

- i) Uma orientação educativa diferenciada;
- ii) O apoio diferenciado aos alunos;
- iii) O significado formativo de avaliação.

Esta estrutura curricular por módulos, tendo em conta o contexto do ensino profissional, é potenciadora de aprendizagens mais adequadas e efetivas, assumindo-se, deste modo, como uma verdadeira comunidade de aprendizagem e formação. Deste modo, Orvalho e Alonso (2009) defendiam que este tipo de organização escolar implicava a existência de três níveis de conquista: ao nível da conceção; ao nível da realização e ao nível do contexto. Todos estes níveis têm que ter determinadas características. No que concerne ao nível da conceção, deve-se observar:

- i. Princípios estruturantes;
- ii. Finalidades;
- iii. Critérios para organização e articulação das componentes do currículo;
- iv. Perspetivas de desenvolvimento curricular.

Já no nível da realização deve-se observar as seguintes características:

- i. Planificação de atividades;

- ii. Desenvolvimento de experiências de ensino e de aprendizagem variadas;
- iii. Desenvolvimento profissional por parte dos professores;
- iv. Avaliação tanto do processo como dos produtos de aprendizagem.

Relativamente ao contexto, o que é esperado é que se desenvolvam novas formas de pensar e de organizar a escola, sendo que todos os integrantes da comunidade educativa vão desempenhar novos papéis. Deste modo, o sistema modular vai possibilitar uma adequação dos ritmos de aprendizagem às capacidades dos alunos, o que permite que cada um seja capaz de desenvolver um percurso de formação individualizado, para que, no final do curso, seja possível obter-se níveis semelhantes em termos de qualificação (Azevedo, 2009). O conceito de ano letivo é, portanto, abandonado, o que permite que o aluno vá desenvolvendo e passando nos módulos de seu plano curricular, tendo em conta o seu próprio ritmo de aprendizagem (Marques, 1993).

Com facilidade se percebe, num contexto de ensino profissional de base modular, os alunos têm um papel de destaque, devendo refletir sobre o seu percurso, sobre os saberes consolidados e as competências adquiridas em cada módulo de aprendizagem, sendo que, de acordo com Orvalho e Alonso (2009), os módulos dizem respeito a “unidades significativas de aprendizagem de natureza e duração variáveis” que se encontram interligados, constituindo, deste modo, a estrutura curricular modular.

A grande finalidade do modelo curricular modular é permitir que um projeto educativo que tenha como intuito o sucesso dos alunos e a sua inclusão numa comunidade de ensino e aprendizagem seja, efetivamente, operacionalizado. No que concerne ao papel dos professores Orvalho e Alonso, (2009) referem que:

“A intervenção dos professores na planificação e no desenvolvimento curricular, no quadro de uma nova ciência de ação pedagógica e de uma nova ética da decisão educativa, determina, em grande parte, a forma de entender as suas competências, e deste modo, a possibilidade de um trabalho livre e criativo de conceção pedagógica e de inovação curricular, mais adequado às necessidades de cada contexto.” (p. 2998).

O modelo de ensino modular tem como objetivo primordial fazer com que os alunos vivenciem uma experiência de escola inclusiva, visto que os métodos de ensino utilizados

são bastante inovadores, criativos e ativos, permitindo que se observe uma verdadeira aproximação do currículo às necessidades dos alunos, coisa que no currículo do ensino regular não acontece, fazendo com que muitos alunos não sejam capazes de acompanhar o currículo, por terem ritmos de aprendizagem diferentes o que muitas vezes é responsável pelo insucesso escolar, levando à desmotivação destes alunos (Azevedo, 2009). Deste modo (Azevedo, 2009, p.23-24), avançava os princípios do sistema de ensino modular, tendo em conta o paradigma social construtivista:

- i. corresponsabilizar os alunos pelos seus itinerários formativos, favorecendo a aquisição de confiança e autonomia;
- ii. inovar, no aspeto pedagógico, através de soluções flexíveis adequadas a cada escola, a cada curso, aos alunos, por intermédio de recursos diversificados disponibilizados por cada escola e pela comunidade participante;
- iii. potenciar o sucesso educativo, através da efetiva aquisição de saberes e de competências;
- iv. desenvolver nas escolas competências e ambientes pedagógicos fundamentados, autónomos, flexíveis e criativos.

O que estava na base do modelo ensino profissional era que os alunos tivessem apoio personalizado no que concerne às suas aprendizagens, sendo que o sucesso destes se centrava nas suas aprendizagens reais, promovendo assim uma progressão diferenciada e valorizando uma integração dos saberes (Azevedo, 2009).

Outra característica marcante do ensino profissional em Portugal prendia-se com a sua carga horária. A 26 de março de 2004, através da publicação do Decreto-Lei 74/2004, deu-se uma das mais importantes mudanças no que concerne aos currículos profissionais, no que respeita à alteração da carga horária dos currículos dos cursos de ensino profissional, tendo-se acrescentando a formação em contexto de trabalho.

Verificou-se um aumento do número de disciplinas no âmbito da componente sociocultural, onde se inclui disciplinas como a educação física e as tecnologias de informação e comunicação, aumentando, deste modo, a carga horária de 900h para 1000h.

Já na componente científica, observou-se uma redução da carga horária, das 600h para as 500h, mantendo, porém, as três disciplinas principais de base científica, que variam com o curso.

Por fim, e no que respeita à componente técnica, também se observou uma redução significativa do número de disciplinas e, naturalmente, da carga horária, tendo-se passado de 2100h para as 1600h, onde se incluem 420h de formação em contexto de trabalho, que, anteriormente, não existiam nos planos curriculares anteriores do ensino profissional.

Com o Decreto-Lei nº91/2013 de 91 de 10 de julho de 2013, dá-se outra alteração no currículo dos cursos profissionais no que concerne ao aumento da carga horária, relativamente à formação em contexto de trabalho, podendo esta carga ir das 600h até à 800h, o que corresponde a cerca de 18 a 22 semanas de estágio por cada curso, sendo que o número total de horas fica ao critério de cada escola. Outra alteração diz respeito a uma diminuição significativa da componente técnica em 80h, passando apenas a 100 h, sendo que as 100h correspondentes ao módulo de tecnologias de informação e comunicação, podem ser substituídas pelo módulo oferta de escola, que vai depender, naturalmente, da escola onde o curso está a ser lecionado. Na tabela 1, pode-se observar a estrutura curricular de um curso profissional tipo, onde se encontram patentes a carga horária de cada disciplina:

Tabela 1

Estrutura curricular dos cursos de ensino profissional

Componentes de Formação	Disciplinas		Carga Horária Total
Sociocultural	Português		320h
	Língua Estrangeira		220h
	Área de Integração		220h
	Tecnologias de Informação e Comunicação		100h
	Educação Física		140h
Subtotal			1000h
Científica	2 a 3 disciplinas	Cidadania e Desenvolvimento	500h
Tecnológica	UFCD*		1000 a 1300h
Formação em Contexto de Trabalho			600h
	EMRC**		81h
	Total		3100h a 3400h

Fonte: Regulamento de Cursos Profissionais, Agrupamento de Escolas da Cidadela, 2021, p.2.

*Unidades de Formação de Curta Duração

** Educação Moral Religiosa Católica

Ainda dentro das principais características dos cursos profissionais é importante referir a Prova de Aptidão Profissional, criada desde a elaboração dos currículos de ensino profissional pelo Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro. Esta prova, de acordo com o artigo 6º da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro consiste na realização, por parte do aluno, de um projeto profissional, centrado na componente de formação técnica do curso que frequentou e nos contextos de trabalho onde a profissão normalmente se desenvolve. Dependendo da natureza do projeto, o aluno é orientado por um ou mais professores.

O projeto e a sua concretização devem seguir três momentos fundamentais e obrigatórios, de acordo com o que se encontra exposto na Portaria n.º 74-A/2013, a saber: 1. Fase da Conceção; 2. Fases do Desenvolvimento; 3. Autoavaliação e Elaboração do Relatório final. Depois da conclusão destas fases, o projeto e o relatório final são apresentados perante um júri (Artigo 20.º da Portaria n.º 74-A/2013).

A mesma portaria, no seu artigo 12.º esclarece o modo como os critérios de avaliação devem ser definidos. Assim o conselho pedagógico, no início das atividades escolares, e após terem ouvido os professores e as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, definem os critérios e os procedimentos a aplicar, devendo incluir as seguintes dimensões:

- a) As condições de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- b) A dimensão transdisciplinar das atividades a desenvolver;
- c) Os conhecimentos, aptidões e atitudes identificados no perfil profissional associada à respetiva qualificação;
- d) As estratégias de apoio educativo;
- e) A participação dos alunos em projetos de ligação entre a escola, a comunidade e o mundo do trabalho.

Para que o curso profissional seja concluído com sucesso, todos os módulos de todas as disciplinas das três componentes que compõem o curso devem ter aproveitamento positivo, assim como a Formação em Contexto de Trabalho e a Prova de Aptidão, com uma assiduidade de 90% nos módulos das disciplinas e 95% na Formação em Contexto de Trabalho.

1.4 Potencialidades do Ensino Profissional

A literatura sobre o tema refere várias vantagens do ensino profissional, não apenas para os alunos, mas também para a sociedade e para as empresas.

No estudo de Jerónimo (2012) foi possível perceber que, tanto os alunos, como os professores e monitores, foram unânimes ao considerar o ensino profissional como um caminho para melhorar as perspetivas de vida. Conforme descrito pelo autor, a cultura escolar, por estar significativamente regulamentada e estandardizada, apresentava dificuldades no que concerne à gestão da forma como os alunos se relacionavam com o mundo, com as ideias e situações que emergiam no âmbito dos comportamentos.

Recentemente, Santos (2021) esclarece que a natureza do ensino profissional prepara os alunos para que estes se transformem em trabalhadores ativos e especializados numa área específica.

Neste sentido, esta modalidade de ensino revela-se bastante importante, uma vez que através da formação de técnicos intermédios, com uma especialização integrante do tecido económico dos países, contribui para o desenvolvimento económicos dos mesmos, otimizando a competitividade dos mercados (Rodrigues, 2015). Este tipo de ensino possibilita aos jovens/adultos não somente a aquisição de competências essenciais para o seu primeiro emprego, como também de competências importantes relativas à adaptabilidade que propiciem o seu desenvolvimento a nível profissional. Rodrigues (2015) defendia que as pessoas precisam de competências de adaptação a realidades diferentes, através do exercício de profissões distintas daquelas que foram adquiridas através do ensino regular.

Segundo Narciso (2014) o ensino profissional baseava-se num sistema modular com uma perspetiva humanística e construtivista que objetivava responsabilizar os alunos pelas suas aprendizagens, inovar a nível pedagógico, fomentar o sucesso educativo e desenvolver competências e ambientes pedagógicos estruturados, caracterizados pela autonomia, flexibilidade e criatividade.

Um outro autor, Saraiva (2014), percebeu que grande parte dos jovens pretendia, após o curso profissional, ingressar no mercado de trabalho, planeando, contudo, prosseguir os estudos. Saraiva (2014) realizou uma investigação com o objetivo central de aferir o impacto do ensino do empreendedorismo na aprendizagem e como esta influenciava os comportamentos e atitudes dos alunos. Os resultados revelaram que os alunos do ensino

profissional tiveram um maior destaque no empreendedorismo, devido a um plano curricular direcionado para a via profissionalizante com um maior contacto com o tecido empresarial.

Na mesma linha de pensamento, Tolentino e colaboradores (2015) avaliaram a empregabilidade a partir de um caso internacional de uma escola profissional inserida numa empresa. Os resultados demonstraram que a maioria dos alunos considerava que o nível de empregabilidade dos cursos frequentados era alto; manifestaram um nível elevado de confiança nos cursos; avaliaram muito positivamente os cursos profissionais realizados; e, por fim, consideraram existir uma boa inserção no mercado de trabalho após a realização dos cursos.

Já Martins e Martins (2015) perceberam que: i) as escolas profissionais possuíam uma bolsa de empregabilidade mais efetiva em comparação com as escolas públicas, ou seja, era mais fácil para um aluno do ensino profissional obter emprego na sua área de formação, em comparação com um aluno das escolas públicas; ii) ao contrário do que se podia pensar, a taxa de alunos que continuavam os estudos depois de terminarem um curso técnico-profissional, era elevada, uma vez que o ensino profissional preparava os alunos para entrarem na vida ativa e, simultaneamente, e fornecia-lhes competências formativas para a cidadania, tendo um papel dual; iii) em comparação com os cursos profissionais relacionados com a prestação de serviços, tais como educação, saúde e animação, os cursos tecnológicos tinham uma maior dificuldade em proporcionar emprego, mas acabavam por funcionar como uma via de acesso ao ensino superior (Martins & Martins, 2015).

As políticas públicas têm dado cada vez mais importância ao ensino profissional, como se pode verificar no caso dos estados-membros da União Europeia e Comissão Europeia (European Union, 2016). Portugal tem seguido as tendências europeias e regista já uma vasta e longa experiência na promoção desta via de ensino. Essa propensão tem-se mantido, como revela a OCDE, Portugal está, atualmente, a apostar bastante no ensino profissional como alternativa ao percurso escolar mais tradicional. “A meta proposta aponta para uma divisão equitativa dos alunos do ensino secundário pelos dois percursos” (Barbosa, et al., Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal - Análise de dados secundários 2015-2019, 2019, p. 18).

Mais recentemente, Cunha (2021) percebeu que as empresas possuem uma opinião bastante positiva em relação aos alunos que optam pelo ensino profissional, considerando esta modalidade de ensino uma mais-valia que deve ser mantida. O autor verificou que os

stakeholders externos mostraram apreciar as competências técnicas que estes alunos aplicam, apesar de considerarem que os conteúdos pragmáticos lecionados em sala de aula se encontravam desatualizados em relação ao mercado de trabalho atual. Os alunos dos cursos profissionais mostraram-se cumpridores, respeitadores e capazes de assimilar a cultura da empresa, durante os períodos de estágio nessas empresas (Cunha, 2021).

1.5 Estruturas de Ensino e Formação: As Escolas Profissionais

Associado ao ensino profissional encontram-se as escolas profissionais, constituídas mediante o Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro, dando definidas como estruturas de ensino e formação com o objetivo principal de preparar os jovens predominantemente para o mercado de trabalho.

As escolas profissionais concretizaram um novo modelo de política de educação, de organização escolar e, também, de ação pedagógica, dirigindo-se, de acordo com Cabrito (1994, p.40) “prioritariamente à formação de técnicos intermédios e de profissionais altamente especializados, de acordo com as necessidades de desenvolvimento local e regional”. De acordo com o artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 26/89, a finalidade das escolas profissionais são as seguintes:

“(…) preparar os jovens para a vida ativa; fortalecer a aproximação da escola e do mundo de trabalho, facultando aos alunos contato com a realidade profissional e munindo-os de experiência profissional, através da formação em contexto de trabalho; prestação de serviços à comunidade, promovendo uma valorização recíproca; dotar o país e a região, onde está inserida, de recursos humanos adequados ao seu desenvolvimento; preparar o jovem para a vida ativa ou prosseguimento de estudos numa modalidade de qualificação profissional. De referir que os cursos profissionais conferem aos alunos uma dupla certificação: qualificação do ensino secundário, possibilitando o acesso ao ensino superior, e a qualificação profissional nível IV da União Europeia, que reconhece ao aluno a capacidade de integrar o mundo do trabalho na área técnica do seu curso.”

As escolas profissionais nasceram, então, como o resultado das necessidades de cada local e região, não sendo, deste modo, resultado de uma decisão ao nível central do Ministério da Educação, apesar do Estado apresentar o papel de regulador. Para tal, e para levar a cabo o seu papel de regulação da forma mais eficiente possível, foi criado, em 1988, o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), tendo como principais responsabilidades, a orientação e coordenação no que concerne à criação e desenvolvimento das escolas profissionais.

Quando foram criadas, foram inaugurados 50 estabelecimentos de ensino, tanto nos meios urbanos como nos meios rurais de Portugal. Após 4 anos, já se contavam 168 estabelecimentos de ensino profissional em todo o território nacional, confirmando o sucesso deste modelo educativo. Como referia Azevedo (2009, p.18):

“(...) 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.”

Os atores sociais mais ativos e com um papel mais preponderante em todo o processo de desenvolvimento das escolas profissionais foram as autarquias, as empresas assim como as associações empresariais, uma vez que foram capazes de juntar vários parceiros de naturezas diversas com o objetivo comum de promover o desenvolvimento educativo, económico e social ao nível local e regional, ou seja, da população que, efetivamente, serviam (Marques, 1993).

As escolas de ensino profissional eram, fundamentalmente, estabelecimentos de ensino caracterizados por uma gestão privada. Assim, no concerne à contratação dos professores, esta é realizada de forma individual, tendo em conta as necessidades sentidas, procurando, sempre, garantir que existisse uma forte atualização científica e tecnológica ao esmo tempo que se observava uma verdadeira ligação para com as empresas, principalmente no que respeita aos professores das áreas técnicas (Marques, 1993).

Os cursos profissionais são, naturalmente, uma componente essencial de todo o ensino profissional, sendo esta responsabilidade do já referido GETAP. Estes cursos foram elaborados e desenvolvidos não só tendo em vista a formação de futuros profissionais, mas,

também de cidadãos perfeitamente integrados nas suas comunidades, em tempos de grandes mudanças e diversificação social. Assim, e tendo em conta estes pressupostos, os currículos dos cursos profissionais dividem-se em três grandes áreas de formação: formação científica, formação técnica e formação sociocultural. Grácio (1998) apresenta a caracterização de cada uma destas áreas de formação:

- Formação sociocultural: são valorizadas três áreas – o ensino da língua materna, o ensino de uma língua estrangeira (normalmente o inglês), e uma disciplina da chamada área de integração, que tem como foco central, a aquisição da cultura profissional e empresarial, sendo, por isso, um importante instrumento de reflexão e de ação sobre os mais variados contextos de vida.
- Formação científica: vai depender da natureza do curso, sendo constituída por três disciplinas centrais.
- Formação técnica: desdobra-se em formação tecnológica e prática, tendo em conta a cooperação e a consultadoria de especialistas sobre as diferentes áreas, dependendo do curso e das necessidades do tecido empresarial local e regional.

As escolas profissionais constituem um verdadeiro exemplo de inovação no que respeita ao sistema de ensino português, tendo como base cinco pilares essenciais (Azevedo, 2010):

- 1) A dimensão de cada escola e a relação pedagógica que ela favorece: de um modo geral as escolas profissionais são caracterizadas por ter uma dimensão relativamente pequena, permitindo, deste modo, que os alunos sejam acompanhados de um modo mais próximo e contínuo, potenciado, deste modo, a diferenciação pedagógica das aprendizagens.
- 2) O modelo pedagógico: como já foi referido, as escolas profissionais optam por oferecer um modelo modular de organização curricular assim como um modelo de avaliação mais adequado aos diferentes ritmos dos alunos, permitindo, deste modo, uma progressão contínua ao longo dos três anos;
- 3) A ligação à comunidade local: as escolas profissionais têm a sua génese na iniciativa local e comunitária, o que possibilita a fácil integração dos alunos

da sociedade civil e empresarial da sua própria região, através da promoção de estágios, visitas de estudo ou da realização da já referida Prova de Aptidão Profissional.

- 4) O regime de administração e gestão: as escolas profissionais são conhecidas por uma maior autonomia pedagógica, financeira e administrativa do que as escolas secundárias públicas. No entanto, com esta autonomia encontra-se associada uma maior exigência e responsabilização no que concerne à prestação de contas, sendo auditadas de forma sistemática.
- 5) O regime de certificação: as escolas profissionais atribuem um diploma de técnico, o que na prática confere uma equivalência ao nível secundário e uma qualificação profissional para entrar no mercado de trabalho. No entanto, se o aluno pretender prosseguir os seus estudos, este pode candidatar-se ao ensino superior, tendo de realizar os exames nacionais necessários para o curso que se pretende ingressar.

Ao passo que no ensino regular os cursos distribuem-se apenas por quatro áreas, os cursos profissionais encontram-se organizados de acordo com referenciais de formação, estando distribuídos por 47 áreas de educação e formação:

852 Ambientes Naturais e Vida Selvagem – **581** Arquitetura e Urbanismo – **212** Artes do Espetáculo – **215** Artesanato – **213** Audiovisuais e produção dos media – **222** Biblioteconomia, Arquivo e Documentação (BAD) – **724** Ciências Dentárias – **727** Ciências Farmacêuticas – **481** Ciências Informáticas – **341** Comércio – **582** Construção Civil e Engenharia Civil – **525** Construção e reparação de veículos a motor – **344** Contabilidade e Fiscalidade – **815** Cuidados de Beleza – **214** Design; **813** Desporto – **380** Direito – **522** Eletricidade e Energia – **523** Eletrónica e Automação – **347** Enquadramento na organização/empresa – **343** Finanças, Banca e Seguros – **622** Floricultura e Jardinagem – **345** Gestão e Administração – **225** História e Arqueologia – **811** Hotelaria e Restauração – **541** Indústrias Alimentares; **542** Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro – **544** Indústrias Extrativas – **342** Marketing e Publicidade – **543** Materiais (Indústrias da Madeira, Cortiça, Papel, Plástico, Vidro e Outros) – **521** Metalurgia e Metalomecânica – **624** Pescas – **621** Produção Agrícola e Animal – **861** Proteção de Pessoas e Bens – **850** Proteção do

Ambiente - Programas Transversais – **729** Saúde - Programas não Classificados
Noutra Área de Formação – **346** Secretariado e Trabalho Administrativo – **862**
Segurança e Higiene no Trabalho – **761** Serviços de Apoio a Crianças e Jovens –
840 Serviços de Transporte – **814** Serviços Domésticos – **819** Serviços Pessoais -
Programas não classificados noutra área – **623** Silvicultura e Caça – **524** Tecnologia
dos Processos Químicos – **725** Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica – **762**
Trabalho Social e Orientação – **812** Turismo e Lazer

Como já foi referido anteriormente, sendo uma das principais características do ensino profissional, além da divisão por áreas temáticas, os cursos profissionais apresentam uma inovação ao nível educativo que é o facto de assentar num sistema modular, ou seja, todas as disciplinas são divididas em módulos. De acordo com a GETAP (1992, p.7), os módulos definem-se como sendo “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.”

1.6 Os Alunos do Ensino Profissional: Tipologia e principais dimensões de análise

No que refere ainda ao perfil dos alunos que optam pelo ensino profissional, foram encontrados alguns estudos importantes.

No estudo de Saraiva (2014) foi verificado que o percurso escolar dos alunos que escolhia o ensino profissional foi marcado por várias retenções e o maior ou menor apoio da família apareceu como muito importante nesses percursos escolares. Foi verificado também que os rapazes continuavam a escolher as áreas mais técnicas enquanto as raparigas escolhiam as áreas mais direcionadas para as temáticas sociais.

Apesar de haver a ideia de que o perfil dos alunos que enveredam pelo ensino profissional serem provenientes de famílias pertencentes a classes sociais mais baixas, na realidade nem sempre isto corresponde à verdade. A respeito disso, Mendes (2009) citado por Farinha (2020, p.10), esclarece que os cursos profissionais ganharam outro estatuto com o passar do tempo, passando a ser considerados como uma forma de crescimento social, uma vez que os jovens têm a possibilidade de obter uma qualificação e prosseguir os estudos.

Santos (2016) reconhece que, apesar da ascensão e do reconhecimento em termos escolares que o ensino profissional tem atualmente, ainda é alvo de estigmatização social e frequentemente relacionada com percursos escolares pautados pelo insucesso. No seu estudo, numa escola profissional localizada no distrito de Lisboa, verificou que a maioria dos alunos tinha histórico de insucesso escolar, tendo escolhido o ensino profissional por acreditar que os qualifica adequadamente para ingressarem no mundo do trabalho. Relativamente ao curso, os alunos referiram valorizar todos os aspetos relativos às componentes práticas e, quando concluírem o curso, pretendem encontrar um trabalho dentro da sua área de formação. Não obstante, um terço dos jovens reportou considerar prosseguir estudos superiores.

Por sua vez, Pereira (2018) verificou no seu estudo que havia diferenças entre os alunos dos cursos profissionais e os dos cursos científico-humanísticos, em função do nível socioeconómico (NSE), sendo que os primeiros apresentam um NSE mais baixo. No que diz respeito ao percurso escolar, foi verificado neste estudo que a grande maioria dos alunos dos cursos profissionais apresentaram retenções e abandono escolar. No entanto, apresentaram um autoconceito de competência mais alto no domínio da resolução de problemas, em comparação com os alunos dos cursos científico-humanísticos. No que concerne aos interesses vocacionais, também os alunos dos cursos profissionais revelaram resultados mais elevados nas características das dimensões realista, empreendedor e convencional. Desta feita, o autor concluiu que apesar do ensino profissional estar relacionado a classes sociais mais desfavorecidas e percursos escolares malsucedidos, estes não são os únicos motivos pelos quais os alunos escolhem os cursos profissionais. Estes alunos, ao não se identificarem com o ensino regular, optaram por esta modalidade de ensino, considerando-o uma alternativa para concluírem o ensino básico, ou seja, tornou-se uma escolha viável para não abandonarem os estudos, conciliando competências e auxiliando-os a entrar no mercado de trabalho (Pereira, 2018).

Cunha (2021) sustenta que a ideia de que os alunos que optam pelo ensino profissional são indisciplinados e com dificuldades de aprendizagem, tem vindo a ser alterada com a chegada de aluno que escolhem esta modalidade de ensino por opção própria, não a considerando como uma alternativa. No seu estudo, ele verificou que a decisão de optar por cursos profissionais é movida pela vontade dos alunos, seguida pela sugestão de professores e família. Os alunos consideraram que o percurso de ensino destes cursos, juntamente com os períodos de estágio permite-lhes crescer profissionalmente e

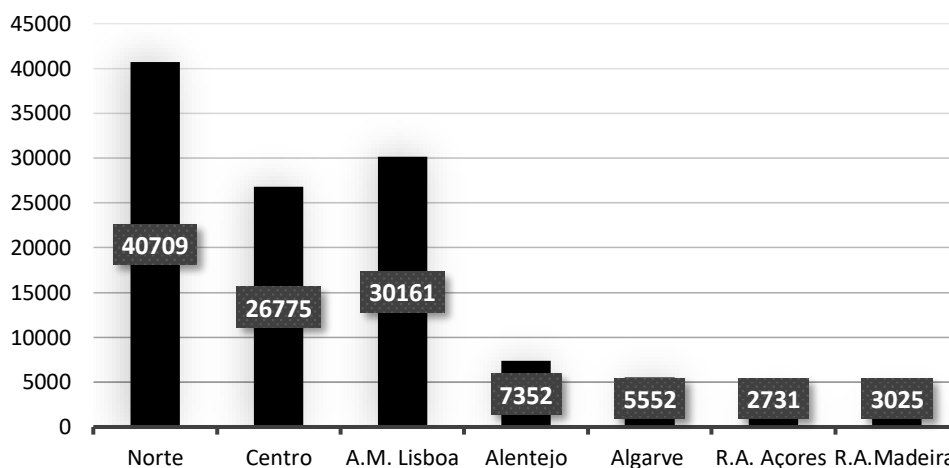
pessoalmente, tornando-se assim bons candidatos para as empresas. A opinião que os professores mostraram em relação aos alunos que ingressam no ensino profissional foi positiva, considerando que, ao contrário do que sucedia antes, atualmente estes alunos estão em “pé de igualdade” com os alunos do ensino regular, mostrando-se disciplinados e perfeitamente integrados.

Um dos propósitos do presente estudo passa por definir um perfil do aluno do ensino profissional, pelo que começamos por uma breve análise do número de alunos inscritos nesta modalidade. Recorremos, por isso, aos dados oficiais referentes ao ano letivo de 2019/2020, publicados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e pela Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DGEEC, 2021).

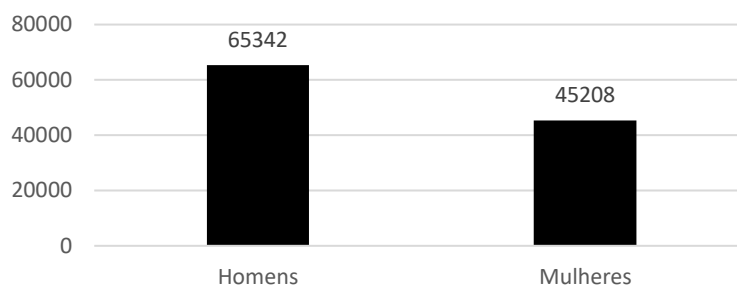
No ano letivo de 2019/2020 matricularam-se em cursos profissionais 116 305 alunos, distribuindo-se por Portugal Continental e Regiões Autónomas do seguinte modo conforme figura 2:

Figura 2

Distribuição de alunos do ensino profissional em Portugal Continental e Regiões Autónomas, ano letivo 2019/2020



No que concerne ao género, os alunos do ensino profissional, do ano letivo 2019/2020, distribuem-se do seguinte modo (regiões autónomas não incluídas):

Figura 3*Distribuição dos alunos por sexo*

Verifica-se que são mais os alunos do sexo masculino a frequentar o ensino profissional do que alunos do sexo feminino.

Cerca de 60% dos alunos dos cursos profissionais tinham uma média global de classificações entre os 10 e os 14 valores e 38% entre os 15 e os 17 valores. Frequentavam o ensino público 58%, face a 42% do ensino privado (DGEEC, 2020).

Estes alunos provinham de núcleos familiares que, na sua grande maioria, possuíam habilitações escolares entre o 2º e 3º ciclos de ensino básico (CEB) (46%), um valor 16 p.p. mais alto do que os núcleos familiares dos alunos que frequentam o ensino científico humanístico (Barbosa, et al., 2019).

Os alunos cujos núcleos familiares possuíam o ensino secundário representavam 24%, um número mais próximo dos familiares dos alunos dos cursos científico humanísticos (29%) (Barbosa, et al., 2019).

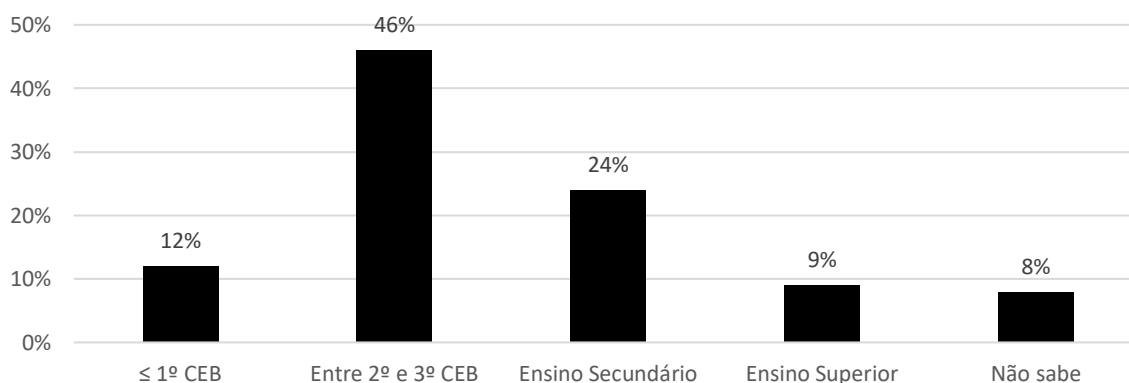
Figura 4*Escolaridade dos pais/encarregados de educação*

Tabela 2

Alunos do 3º ano dos cursos profissionais em 2019/20, por grande grupo profissional da família

Profissões	%
Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas	8%
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	11%
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	11%
Pessoal Administrativo e Similares	5%
Pessoal dos Serviços e Vendedores	19%
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	4%
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	26%
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	6%
Trabalhadores não qualificados	11%

Segundo os dados disponibilizados pela DGEEC relativos a 2019-2020, as áreas de educação e formação dos cursos profissionais com mais alunos matriculados foram: Ciências informáticas, com 4244 alunos e uma média de idades no ano de ingresso de 15,9 anos; Hotelaria e restauração, com 3943 alunos e uma média de idades no ano de ingresso de 16,3 anos; audiovisuais e produção dos media, com 3111 alunos e uma média de idades no ano de ingresso de 16,0 anos; e Turismo e lazer, com 2599 alunos e uma média de idades no ano de ingresso de 16,1 anos.

Segundo dados da mesma fonte, em relação à situação dos alunos após três anos, foi verificado que os alunos dos cursos de Enquadramento na organização/empresa foram aqueles que apresentaram uma taxa mais elevada de conclusão do curso profissional (87%), seguidos dos alunos de Gestão e Administração (72%), Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro (72%), Saúde (71%) e Tecnologia dos processos químicos (71%). A percentagem mais elevada relativamente aos alunos que estavam matriculados num curso profissional, mas não o concluíram, foram os de Contabilidade e fiscalidade (37%), História e Arqueologia (35%) e Construção civil e engenharia civil (33%) (DGEEC, 2021).

Esteves & Branco (2018), num estudo efetuado numa escola secundária pública concluíram que a 83,1% dos alunos que frequentam o ensino profissional consideram

importante ou muito importante que a escolha do curso lhes dará maior facilidade de acesso ao mercado de trabalho. O aspecto que deram menor importância foi a escolha do curso relacionar-se com o prosseguimento de estudos. Este estudo conclui que os alunos consideram que a opção de escolha dos Cursos Profissionais que frequentam se deve, essencialmente, a três fatores importantes: “a sua orientação para o mercado de trabalho, a natureza prática dos cursos e o sucesso educativo”.

Um estudo efetuado por (Pinto, Diogo, Silva, & Delgado, 2020) em duas escolas secundária públicas, começamos por uma análise à taxa de reprovações dos alunos que estão a frequentar o ensino profissional. Da amostra recolhida e conforme a tabela 3, mais de metade dos alunos têm 1 ou mais retenções no currículo.

Tabela 3

Número de reprovações globais

	Reprovações	%
Sim		54,7%
Não		45,3%

No que concerne à razões da opção pelo ensino via profissional, os alunos identificavam as duas razões mais importantes: “as matérias técnicas e práticas” (51%), “arranjar emprego” (48%) e “concluir o 12.º ano” (34%).

CAPÍTULO II

**FATORES MOTIVACIONAIS E EXPECTATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO
PROFISSIONAL**

2.1. Os Conceitos de Motivações e Expectativas: principais abordagens teóricas

A palavra motivação tem origem no latim, *motivus*, que significa mover, tendo, com o passar do tempo, assumido a definição de “tudo aquilo que causa ou determina alguma coisa” ou pode mesmo ser “o fim da razão de uma ação” (Gondim & Silva, 2004, p. 145). Porém, este é um constructo de difícil concetualização visto que “tem sido utilizado com diferentes sentidos” (Tadin et al., 2005, p. 41) e abordado por diferentes áreas do conhecimento e em diferentes contextos, como por exemplo na filosofia, psicologia, educação e no âmbito administrativo, desportivo, das relações humanas, entre outros.

Quando se aborda o tema é inevitável referir os tipos de motivação intrínseca e extrínseca (Ryan & Deci, 2000). Ao longo de quase três décadas, os dois tipos de motivação foram foco de interesse por parte dos investigadores. Particularmente “no que se refere à motivação intrínseca, mais de 100 estudos foram realizados visando identificar as consequências externas diante de comportamentos intrinsecamente motivados, especialmente quando estes eram recompensados” (Engelmann, 2010, p. 45). A motivação intrínseca surge associada a constructos como a competência, autodeterminação e autonomia, enquanto a motivação extrínseca está associada ao desempenho, visando uma recompensa fornecida por um agente externo (Guimarães, 2004).

De acordo com Ryan e Deci (2000) a motivação intrínseca está relacionada com a tendência natural para procurar desafios, assim como para obter e exercitar as capacidades do indivíduo, sendo o fenómeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, essencial não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a inserção social.

A motivação intrínseca “aplica-se ao sistema motivacional que sustenta a atividade que é realizada como um fim em si mesma, pelas características inerentes à própria atividade” (Lemos, 2005, p. 207). Ou seja, é evidente quando o indivíduo realiza determinada tarefa ou atividade pelo prazer de realizá-la, o que vai ao encontro do que era defendido por Eccles e Wigfield (2002), que salientavam que as pessoas intrinsecamente motivadas realizavam uma atividade porque estavam interessadas em usufruir da própria atividade. Por estas razões, quando abordada no âmbito educacional, a sua importância destaca-se, na medida em que contribui de forma significativa para a aprendizagem dos alunos, uma vez que estes se envolvem nas atividades de modo natural (Ryan & Deci, 2000).

Pelo contrário, a motivação extrínseca está associada à realização de uma atividade para alcançar um resultado externo, caracterizando-se pela realização da ação do indivíduo com vista ao reconhecimento ou a recompensas materiais ou sociais, estando estritamente relacionada com o controle externo (Ryan & Deci, 2000).

Ryan e Deci (2000), Júlio, Gonçalves e Sá (2020) salientam que as pessoas autodeterminadas estão motivadas para crescer e assimilar experiências, obter domínio sobre a sua vida e mudar. Ainda de salientar que esta teoria faz referência a dois tipos de motivações: as motivações intrínsecas e as motivações extrínsecas.

2.2. Motivações Escolares e Profissionais: Teoria da Autodeterminação e Credencialismo

De um modo geral, e de acordo com Chiavenato (2005), a motivação define-se por tudo aquilo que estimula, que impulsiona um indivíduo a agir de uma determinada forma, ou que é responsável pela propensão do desenvolvimento de um determinado comportamento específico, sendo que este impulso por ser gerado internamente pelos processos mentais do indivíduo ou ser provocado por um estímulo externo.

Quando se aborda o tema e o conceito de motivação é inevitável não se falar da Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000). De acordo com estes autores todos os seres humanos possuem três motivações básicas: a necessidade de competência, ou seja, a necessidade de um indivíduo de sentir útil, de ser reconhecido (tanto por si como externamente) e de se envolver em situações ou desafios onde possa demonstrar a sua mestria e experiência; a necessidade de autonomia, que diz respeito à liberdade que o indivíduo tem em ser livre e autónomo no modo como realiza as suas ações, de acordo com as suas normas, valores e estratégias e, por fim, a necessidade de vinculação, ou seja, a necessidade que um indivíduo têm em desenvolver relações significativas com os outros, manifestando-se por sentimentos de intimidade, pertença e segurança (Coccia, 2018).

De acordo com a Teoria de Autodeterminação, para que os indivíduos se possam desenvolver e evoluir psicologicamente, estes têm de concretizar as três necessidades anteriormente apresentadas. Quando estes conseguem suprimir estas necessidades e experimentar as sensações daí decorrentes, diz-se que os indivíduos se encontram autodeterminados e podem ser motivados de forma intrínseca (Ryan e Deci, 2000).

Pode-se afirmar que a motivação intrínseca, e concordando com as palavras de Guimarães (2004), encontra-se associada a construtos como a autonomia, a competência e, conseqüentemente, a autodeterminação. Em contraponto, a motivação extrínseca surge da vontade de uma recompensa fornecida externamente, sendo, por isso associada a uma performance do indivíduo.

Na motivação intrínseca os interesses, valores e princípios do indivíduo é que são os principais responsáveis pelo comportamento deste, sendo que, segundo Ryan e Deci (2000), este tipo de motivação surge da tendência natural para a procura de desafios assim como pela vontade de exercitar as próprias capacidades e competências, sendo, portanto, e nas palavras do autor, o fenómeno motivacional que melhor representa a natureza humana e todo o seu potencial positivo, no que respeita ao desenvolvimento cognitivo individual assim com para a sua relação com os outros em sociedade. Neste sentido Guimarães refere que Guimarães (2004, p.37), “a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação”.

A motivação extrínseca está relacionada com objetivos externos, onde o controlo da conduta é influenciado pelo meio exterior, referindo-se “à atividade que é realizada tendo em vista algo exterior à atividade, como consequência do resultado” (Lemos, 2005, p. 207). Também Ryan e Deci (2000) defendem que este tipo de motivação está associado à realização de uma atividade para alcançar algum resultado externo, caracterizando-se pela realização da ação do indivíduo, com vista ao reconhecimento ou a recompensas materiais ou sociais, estando estritamente relacionada com o controle externo. Em suma a motivação intrínseca caracteriza-se pelo envolvimento na atividade em si, bem como pelo prazer que a realização da mesma dá. Por seu lado, a motivação extrínseca faz com que o indivíduo participe na atividade, sendo esta um meio para um fim, isto é, para obter resultados desejados.

A autodeterminação alterna desde a falta de motivação até à motivação intrínseca. A falta de motivação, tal como é possível adivinhar pela constituição do termo, caracteriza-se pela total ausência de motivação, quer ela seja intrínseca ou extrínseca. De acordo com Deci & Ryan (2000) a falta de motivação é associada às consequências que advêm de um conjunto de experiências e situações negativas vividas pelo indivíduo, que fazem com que este perca toda e qualquer vontade de agir. Outra razão apontada para a falta de motivação é a falta de aptidões ou conhecimentos necessários para realizar determinada tarefa.

Também o facto de o indivíduo não percecionar nenhuma ligação entre a ação e os resultados desejados faz com este não esteja motivado para agir. Por fim, o indivíduo pode não querer agir. Por exemplo, um indivíduo pode ser voluntariamente motivado quando este simplesmente não encontra nenhum valor ou interesse na atividade (Ryan et al., 2009).

Berg (1970) foi um dos primeiros teóricos credencialistas a desafiar o argumento de que as economias industriais precisam de proporções ainda maiores de trabalhadores altamente formados. No entanto, foi Randall Collins (1979) quem desenvolveu um trabalho influente sobre a “sociedade de credenciais” que se tornou a marca do que é conhecido como a teoria credencialista. Tanto Collins, como Berg, discordaram da afirmação funcionalista de que a mudança requer constante atualização de habilidades/competências e um sistema educacional em expansão. De acordo com Collins (1979), há uma conexão fraca, na melhor das hipóteses, entre credenciais educacionais formais e habilidades exigidas no trabalho. O autor defendia que o que era aprendido na escola tinha muito mais a ver com padrões convencionais de sociabilidade e propriedade do que com habilidades instrumentais e cognitivas. Na sua perspetiva enquanto os empregadores continuassem a alocar melhores empregos para pessoas mais formadas, haveria uma pressão crescente para que o sistema fornecesse trabalhadores mais formados, independentemente dos requisitos de qualificação do trabalho. Collins (1979) acreditava que as credenciais educacionais se haviam tornado a “moeda” para o emprego e que se esperava que os alunos alcançassem uma quantidade suficiente desse “bem artificial” para obter posições respeitáveis.

Sabe-se, hoje, que, com a existência de profissionais qualificados, competentes, empenhados e valorizados, será a sociedade no geral quem desfrutará os ganhos, tendo cidadãos produtivos, críticos e dispostos a emprestarem as suas energias e capital intelectual como ferramentas para as soluções dos problemas sociais enfrentados nos mais variados setores estratégicos. Mas para isso, é imprescindível que a escola ofereça precisamente, além de conhecimentos científicos, atividades práticas sob forma, por exemplo, de estágios para que, o formando tenha oportunidades de articular teoria e prática.

Foi nesta lógica que Gamboa e Paixão (2008) exploraram a relação entre as qualidades percebidas do estágio (autonomia, variedade e oportunidades de aprendizagem, feedback dos colegas, suporte social e supervisão) e quatro dimensões do processo de exploração vocacional (exploração do meio, exploração de si próprio, exploração sistemática e quantidade de informação). Os resultados sugeriram que entre o pré e o pós-

estágio, os alunos assinalavam um aumento da atividade exploratória, sobretudo naquela que se orientou para o meio.

Mais tarde, Gamboa, Paixão e Jesus (2014) focaram-se na clarificação da relação entre a qualidade do estágio e o desenvolvimento profissional dos alunos, tendo em conta os seus perfis vocacionais, numa amostra de 346 alunos do 12.º ano do sul de Portugal. Os resultados mostraram que a qualidade do estágio estaria associada ao desenvolvimento de carreira dos alunos, principalmente no que dizia respeito ao processo de exploração de carreira.

Mais recentemente, Júlio et al. (2020) analisaram as motivações de alunos de uma escola do ensino secundário técnico-profissional no Lubango, Angola, assim como as suas expectativas relativamente à frequência escolar e ao futuro. O estudo apoia-se na teoria da autodeterminação e no credencialismo. Os dados recolhidos junto de 72 alunos do 12º ano de escolaridade dos cursos técnico-profissionais de Informática, Contabilidade e Gestão, Administração Pública e Secretariado, permitiram concluir que a escolha da escola e dos cursos tem subjacentes fatores, motivações e expectativas com uma forte dimensão instrumental ou extrínseca, designadamente associada ao prestígio da escola e da profissão a que os cursos potencialmente dão acesso.

Gamboa et al. (2021) referem que existe, atualmente, um aumento do foco na carreira, nos objetivos que uma carreira representa, sobretudo durante as transições ecológicas (por exemplo, da escola para o trabalho). Neste sentido, realizaram um estudo com o objetivo de analisar a relação entre a qualidade do estágio e o comportamento de exploração vocacional, considerando o conteúdo das metas de carreira dos alunos (mercado de trabalho versus ensino superior). Os resultados reforçam a importância dos objetivos de carreira, uma vez que parecem ter um efeito diferenciador na forma como a qualidade do estágio interage com o comportamento de exploração vocacional dos alunos.

Importa, por fim, referir o estudo de Júlio et al., (2020), onde é referido que a teoria da autodeterminação, associada ao bem-estar psicológico, enquadra a capacidade dos indivíduos para tomarem as suas próprias decisões e controlarem a própria vida.

2.3. Reflexões sobre alguns resultados da investigação nacional

Para este estudo, importou conhecer alguns estudos nacionais sobre o fenómeno em análise, particularmente no que se refere aos fatores motivacionais que estariam na base da opção pelo ensino profissional.

Alvez, Viseu e Cruz (2001), por exemplo, referiam a influência familiar como a principal motivação para que os alunos tivessem optado pela via profissionalizante do ensino, destacando-se o contexto familiar, a classe social e o capital cultural dos pais.

Segundo a teoria da ação racional, os benefícios e os riscos relativamente aos investimentos realizados no que respeita à educação dos filhos são altamente considerados e dissecados (fonte?). Assim, quando um aluno é oriundo de uma família considerada de estatuto baixo ou médio-baixo, normalmente associado a baixos rendimentos, não parece existir necessidade de se gastar muito dinheiro com a sua educação para que seja possível atingir uma posição igual ou superior à da sua família, sendo a opção pelo ensino profissional uma escolha esperada (Boudon, 1979, cit in Nogueira). No entanto, é perfeitamente compreensível, e também possível, que um aluno tenha o desejo de seguir os estudos e atingir níveis altos de escolaridade.

Já Madeira (2006) identificou vários motivos que fazem um jovem ingressar pela via profissional do ensino: o gosto por uma determinada profissão e área de trabalho e o facto de conseguirem com maior facilidade um emprego no final da sua formação. No entanto, outros motivos também surgem, nomeadamente, a insatisfação relativamente ao ensino normal, e também o facto de não obterem bons resultados no ensino regular, ingressando, assim, no ensino profissional.

Fernandes (2009), por sua vez, justificou o rápido crescimento e investimento no ensino profissional, sobretudo nas escolas públicas, devido às oportunidades, às condições de inserção no mercado de trabalho e aos interesses vocacionais por parte dos alunos. Na visão do autor são estas as razões que justificariam a escolha por um curso profissional, refletindo a natureza prática e a conceção operacional dos alunos. Justifica assim que a possibilidade de os alunos continuarem com os estudos através do ensino profissional é tão válida quanto o seu desejo de ingressar no mundo laboral. A opção por um curso profissional tende a ser impulsionada por recursos financeiros e educacionais mais baixos e por uma trajetória pouco linear e de desempenho escolar medíocre (Fernandes, 2009).

No estudo de Bernardino (2012), os alunos destacaram que a principal razão da escolha do ensino profissional foram as perspectivas de emprego, uma vez que esta modalidade de ensino possibilita encontrar emprego de forma mais fácil depois de terminarem o curso. Já Rocha (2012) percebeu que os cursos profissionais constituíam uma primeira opção de estudo para a maioria dos alunos, não sendo simplesmente uma resposta para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou insucesso e abandono escolares, mas também, para os alunos de sucesso. As razões principais que levaram os alunos a optar por um curso profissional foram: conseguir um emprego e aprender uma profissão que lhes facilitasse a entrada no mercado de trabalho (Rocha, 2012).

As motivações que os alunos referiram nos questionários realizados pela OTES/GEPE - 2007/2008 foram posteriormente também referidas por Pacheco (2014), nomeadamente no que se refere à identificação das principais motivações que levam os jovens a escolher o ensino profissional: este tipo de ensino facilita a entrada no mercado de trabalho e no fim dos estudos os alunos esperam conseguir um emprego na área do curso que frequentaram. Ao mesmo tempo, tendo em consideração a precariedade e flutuações associadas ao atual mercado de trabalho, os alunos compreendem a importância de apresentarem um nível de qualificação e certificação mais elevado, sendo este aspeto muito valorizado.

No estudo de Fernandes (2015) percebeu-se que a principal motivação dos professores e alunos, assim como da comissão executiva, era a aquisição de competências práticas que possibilitassem a integração na vida ativa através deste tipo de ensino.

Dias et al., (2017) postularam que o ensino profissional aparecia como uma última via que permitia ao aluno evitar a desistência precoce dos estudos. Assim, o valor deste tipo de ensino, constituiu-se como uma alternativa, uma oportunidade para os alunos prosseguirem os estudos, uma vez que não encontravam na oferta formativa do ensino regular o que pretendiam. Conforme referido pelos autores referidos, frequentemente o ensino regular não se reveste da devida valorização em determinadas áreas nas quais os alunos demonstram vocação, causando-lhes desmotivação. Por conseguinte, o ensino profissional permite-lhes evitar uma desistência que seria inevitável, prosseguindo a sua vocação de forma a conseguirem uma profissão de futuro. Os dados do estudo de Dias, et al.(2017) permitiu perceber que, apesar de uma parte dos alunos pretenderem frequentar o ensino profissional como última alternativa devido a, de um modo geral, o sistema de ensino regular não ter sido capaz de responder aos seus interesses, necessidades e aptidões,

outra parte optou por este tipo de ensino por influência familiar, nomeadamente dos pais. Por outras palavras, os alunos escolhem os cursos profissionais para reproduzirem, de certa forma, as profissões dos pais, podendo até nesses casos apresentar níveis motivacionais mais elevados e trazerem conhecimentos prévios de casa (Dias, et al., 2017).

No estudo de Marques (2017), que teve como objetivo analisar as perceções e expectativas dos alunos dos cursos profissionais e dos cursos científico-humanísticos, os resultados mostraram que os primeiros consideraram o ensino profissional como uma alternativa formativa bastante importante e mostraram-se mais otimistas quando comparados com os segundos. Nesse sentido, a autora chama a atenção para a importância que a Psicologia da Educação e a Psicologia Vocacional têm, na medida em que ajudam os alunos a promover tomadas de decisão informadas. Esse apoio pode ser realizado mediante Programas de Orientação Vocacional e de Aconselhamento de Carreira que potenciem a maturidade vocacional dos alunos, incluindo as dimensões do autoconhecimento e do conhecimento acerca do sistema educativo, assim como o conhecimento sobre o contexto em que se irão inserir no seu papel de trabalhadores (Marques, 2017).

Segundo os dados disponibilizados pelo Eurostat referentes a 2016, a taxa de empregabilidade dos estudantes graduados do ensino e formação profissionais níveis III e IV, entre os 20 e os 34 anos, nos países da União Europeia, foi igual ou superior a 60%, com exceção da Grécia. Portugal, por sua vez, apresentou uma taxa de empregabilidade de aproximadamente 80%. Malta e Islândia apresentaram uma taxa de empregabilidade superior a 90% (Barbosa et al., 2019).

Num estudo realizado pelo Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário e Pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (OTES/GEPE, 2017/2018) foi aplicado o inquérito junto dos alunos do ensino regular e do ensino profissional à entrada do ensino secundário, questionando as razões da escolha do ensino secundário profissional. A tabela 4 apresenta as principais razões de escolha de um curso profissional.

Tabela 4*Razões para escolher um curso profissional*

Razões para a escolha de um Curso Profissional	%
É um curso que dá boas oportunidades de emprego	50,8
Permite-me desempenhar a profissão que eu quero	24,5
É um curso de qualidade	24,1
Permite-me seguir o que eu quero em termos de ensino superior	10,5
É o que eu gosto de estudar	14,6
É um curso com muito prestígio	13
É um curso muito prático	13,1
Não havia outro curso que eu gostasse	11,6
Todas as pessoas próximas seguiram o mesmo curso	7,8
Porque não tinha de mudar de escola	2,3
É um curso essencialmente teórico	0,3
Os testes psicotécnicos indicaram que era o melhor para mim	2,4
Porque era o curso que minha família gostava que eu seguisse	1,2
Outras razões	7,9

Fonte: OTES/GEPE, 2017/2018, p.91.

Percebemos que as principais razões que levaram os alunos a escolher o ensino profissional em vez do ensino regular foram, em primeiro lugar, as oportunidades e a possibilidade de entrar diretamente no mercado de trabalho no fim do curso, assim como gostos e interesses no que concerne à vocação, demonstrando, deste modo, a importância que a componente prática e instrumental têm para este tipo de ensino.

Comparando as razões anteriores com as dos alunos que optaram pelo ensino regular, verifica-se que estas são bastante díspares, sendo que a razão principal que os alunos do ensino regular deram para terem escolhido esta modalidade de ensino foi a possibilidade de entrar no ensino superior, prosseguindo, assim, os seus estudos (Tabela 5).

Tabela 5

Razões para o Ingresso num Curso do Ensino Regular

Razões para o Ingresso num Curso do Ensino Regular	%
É um curso que dá boas oportunidades de emprego	40,0
Permite-me desempenhar a profissão que eu quero	31,4
É um curso de qualidade	11,5
Permite-me seguir o que eu quero em termos de ensino superior	42,9
É o que eu gosto de estudar	21,5
É um curso com muito prestígio	7,4
É um curso muito prático	3,4
Não havia outro curso que eu gostasse	7,5
Todas as pessoas próximas seguiram o mesmo curso	6,5
Porque não tinha de mudar de escola	1,6
É um curso essencialmente teórico	0,7
Os testes psicotécnicos indicaram que era o melhor para mim	5,6
Porque era o curso que minha família gostava que eu seguisse	1,8
Outras razões	4,9

Mais recentemente, Figueiredo (2019) demonstrou que, primeiramente, os cursos profissionais constituíram-se como uma escolha e não como um recurso, isto é, os alunos não optaram pelo ensino profissional por ser uma alternativa, mas sim por escolha própria; em segundo lugar, os cursos profissionais não constituíram apenas um simples meio a que os alunos com histórico de insucesso escolar (i.e., abandono escolar e dificuldades de aprendizagem) recorreram para prosseguirem com os estudos. Percebeu-se que os motivos pelos quais os alunos optavam pelo ensino profissional se prendem com a aquisição de competências e qualificações numa dada área profissional, de forma a ingressarem no mundo do trabalho e desenvolverem uma carreira. Por outras palavras, as expectativas dos alunos em relação ao ensino profissional prendem-se sobretudo com a integração futura no mercado de trabalho e/ou a continuação de estudos no ensino superior (Figueiredo, 2019).

De acordo com os dados do relatório VET in Europe, publicado em julho de 2019, a taxa de emprego entre os jovens com entre os 18 e os 34 anos que frequentaram o sistema

de ensino e formação profissional atingiu os 75,8%, enquanto para os indivíduos do ensino científico-humanístico a taxa foi de 71,1%, em 2017 (POCH, 2019).

PARTE II | ESTUDO EMPÍRICO

3.1. Metodologia

No presente capítulo serão apresentados todos os procedimentos metodológicos, garantindo, deste modo, a fundamentação das opções tomadas. É na fase da metodologia que todo o estudo é operacionalizado, ou seja, que se decide qual o tipo de estudo a ser desenvolvido, a população e amostra, e os instrumentos e métodos de análise de dados que serão utilizados.

Fortin (2009) define metodologia como sendo o “conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica”, tratando-se de “um plano criado pelo investigador com vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas” (p.37). Assim, é na metodologia que são apresentados e justificados os métodos e as técnicas empregues para analisar um certo fenómeno, dependendo sempre do estudo que se pretende realizar.

A investigação pode ser definida segundo diversos critérios, sendo que o paradigma metodológico é um deles. Neste estudo optou-se por uma metodologia mista, no contexto de um estudo de casos múltiplos.

3.2. Desenho de Investigação

Neste trabalho o modelo de investigação escolhido foi um modelo misto. A realidade no terreno demonstra resultados positivos no que concerne à combinação das duas metodologias, tendo em consideração as vantagens e desvantagens de cada umas das abordagens. Assim, a sua combinação permite atingir um grau de validade externa e interna positivo, assegurando assim que possam ser tomadas políticas adequadas a todos os setores sociais que se pretendem atingir (Serapioni, 2000).

Neste estudo quisemos aferir quais as motivações que estão na base da opção pelo ensino profissional e que expectativas possuem os alunos que ingressam nesta via; numa segunda fase, quisemos conhecer as perceções dos docentes em relação ao ensino profissional e às metodologias utilizadas. Tashakkori & Teddlie (2010) defendem que o uso dos métodos mistos enfatiza a conceção humanista do processo de investigação mais do que as abordagens quantitativa ou qualitativa em separado. Os autores acreditam que o uso de metodologias mistas oferece uma melhor compreensão dos fenómenos em estudo, sendo por isso adequados a investigações mais complexas nas quais não se conseguem encontrar resposta se optarmos apenas por uma ou outra abordagem separadamente.

Devido às características da presente investigação estamos perante um estudo descritivo, em que o investigador procurou observar, registar, analisar, classificar e interpretar os fenómenos em análise. O objetivo principal foi o de descrever as características de um evento ou população e descobrir, com precisão, a frequência com que um fenómeno ocorre, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e peculiaridades (Gil, 2008). No caso do presente estudo, o fenómeno em estudo remete para as expectativas e motivações de alunos do ensino profissional.

Escolhemos um estudo de casos múltiplos, na linha de pensamento de Bogdan e Biklen (2013), que classificam os estudos de caso tendo em conta o número de casos em análise. Para Yin (2005) o estudo de caso é a metodologia mais adequada quando se pretende compreender, explorar ou descrever acontecimentos, fenómenos e contextos complexos, nos quais estão envolvidas diversas variáveis em simultâneo. O mesmo autor refere, ainda, que este é o método mais apropriado quando se quer definir as questões de investigação de uma forma ampla, considerar a influência do contexto em que ocorre o fenómeno em estudo e recorrer a evidências.

3.3. Questão de Investigação e Objetivos

Nicola (2008) afirma que a questão de investigação é o princípio e o fim de todo o processo de investigação, sendo, portanto, a razão e a motivação do investigador, operando como o “motor” de toda a pesquisa e contribuindo para o reconhecimento da investigação junto da comunidade científica.

Para este trabalho seguiu-se o modelo proposto por Fortin (2009) que refere que, após a definição do problema, traduzindo-se numa ou mais questões de investigação, são descritos os objetivos da investigação. Deste modo, a pergunta de partida para a presente investigação é: Quais as motivações que estão na base da opção pelo ensino profissional e que expectativas possuem os alunos que ingressam nesta via?

Definida a questão de investigação, foram formulados objetivos gerais e objetivos específicos. De acordo com Fortin (2009) o objetivo geral é o fio orientador de toda a investigação, ou seja, é ele que apresenta a ideia central do trabalho a realizar. Assim, para a presente investigação, os objetivos gerais são:

- Identificar os fatores que estão na base da opção pelo ensino profissional, tendo em conta as motivações e expectativas dos alunos que optam por esta via de ensino.
- Contribuir para a implementação de medidas educativas que permitam dar suporte aos alunos que escolhem esta via de ensino.

Os objetivos específicos relacionam-se com os resultados que se pretendem obter com um trabalho de investigação mais profundo e detalhado (Fortin, 2009). Assim, no presente trabalho os objetivos específicos são os seguintes:

- Analisar a relação entre o percurso educativo e a capacidade para determinar as escolhas para o ensino secundário;
- Compreender o papel exercido pela escola no processo da escolha;
- Identificar outras influências que determinam a opção (ou não) pela via profissional;
- Conhecer o papel exercido pelos pais no processo de escolha;
- Analisar relações entre perspetivas futuras do aluno e a seleção do curso;
- Identificar os motivos para a escolha do curso por parte dos alunos.
- Conhecer as perceções dos docentes em relação ao ensino profissional e às metodologias utilizadas.

No que se refere aos professores, quisemos: (i) conhecer as competências e formação profissionais e específicas dos professores que lecionam no ensino profissional; (ii) analisar o ensino profissional como uma opção de estudo ou como um recurso para alunos com dificuldades de aprendizagem; (iii) conhecer se é desenvolvida nas escolas uma cultura valorizadora do ensino profissional; (iv) conhecer a dinâmica das atividades organizadas no âmbito dos cursos profissionais.; (v) perceber em que aspeto a orientação profissional interfere na escolha do curso profissional; (vi) verificar os fatores que dificultam a aprendizagem; (vii) perceber a importância da Formação em Contexto Trabalho (FCT) para a incorporação no mercado de trabalho; (viii) compreender as preocupações dos alunos dos cursos profissionais para a realização dos exames nacionais de acesso ao ensino superior.

3.4. Participantes

Para Fortin (2009) a população é “uma coleção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns definidas por um conjunto de critérios” e a amostra é “um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população” (p. 202).

De acordo com Almeida e Freire (2000) as amostras são grupos de sujeitos, junto dos quais se vai concretizar a investigação ou então correspondem ao conjunto de ocorrências ou comportamentos que são registados. A amostragem vai ter um impacto muito importante na qualidade dos resultados, devendo ter o máximo de representatividade possível em relação à população.

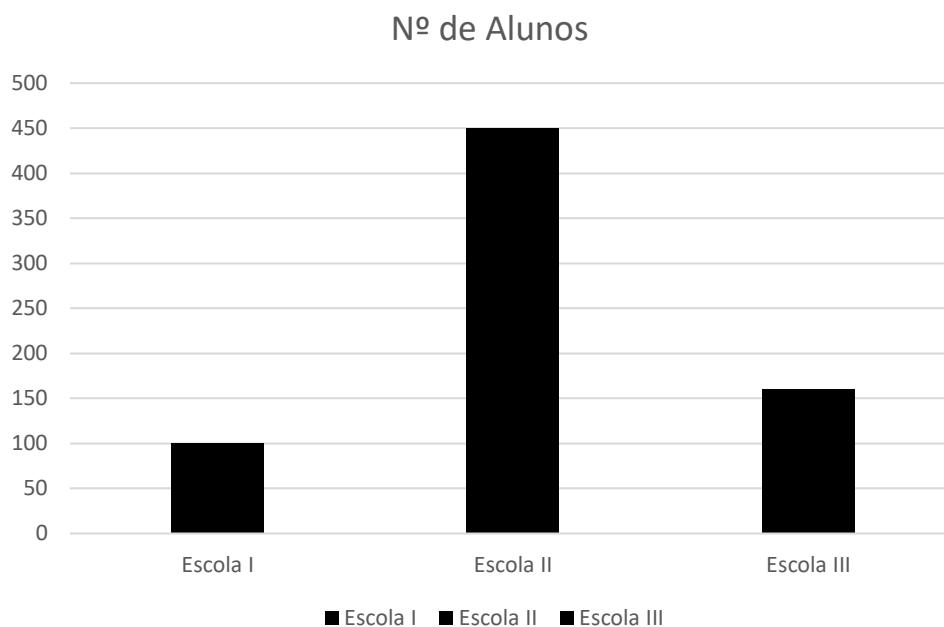
Para este trabalho recorreremos a duas amostras: alunos do 10º e 12º ano, que responderam ao questionário, e professores, que participaram no grupo focal (que mais adiante descrevemos). Os participantes pertenciam às escolas abaixo descritas.

Tabela 6

Caracterização do universo dos alunos

Escolas	Nº alunos		
	10º ano	12º ano	Total
Escola I	64	36	100
Escola II	235	115	450
Escola III	97	63	160

Seleccionámos a amostra num universo de 610 alunos dos três agrupamentos dos Algarve. Dos 610 alunos, 65% correspondem ao 10º ano (396 alunos) e 35% do universo corresponde a alunos do 12º ano (214 alunos). O modelo da amostra seguiu o método de amostragem estratificada proporcional (Hill & Hill, 2016). A caracterização da amostra incidiu sobre 30% dos casos do universo, correspondendo a 119 alunos do 10º ano e 64 alunos do 12º ano.

Figura 5*Total de alunos dos cursos profissionais das escolas referenciadas*

Universo: 610 alunos

Após o envio de um total de 183 inquéritos por questionário, 119 para o 10º ano e 64 para o 12º foram obtidas 134 respostas válidas, 70 referentes correspondentes ao 10º ano e 64 referentes ao 12º ano. O preenchimento do questionário foi feito em contexto de sala de aula. A maioria dos alunos inquiridos identificou-se como sendo do sexo feminino (54,5%), 44% eram do sexo masculino e 1,5% outro.

A tabela que se segue permite perceber a distribuição dos alunos inquiridos em função da idade e do ano que frequentam.

Tabela 7*Distribuição dos alunos por idade e ano de frequência*

	Ano que Frequenta					Total	
	10º ano		12º ano		N	%	
	N	%	N	%			
Idade	15	20	28,6%	0	0,0%	20	14,9%
	16	26	37,1%	0	0,0%	26	19,4%

17	18	25,7%	11	17,2%	29	21,6%
18	6	8,6%	34	53,1%	40	29,9%
19	0	0,0%	13	20,3%	13	9,7%
20	0	0,0%	6	9,4%	6	4,5%
Total	70	100,0%	64	100,0%	134	100,0%

No que diz respeito à distribuição dos alunos por idade e ano de frequência, a entrada para o 10º ano situa-se na faixa etária dos 16 anos (37,1%). No 12º ano a faixa etária com maior expressão é a dos 18 anos (53,1%).

A média de idades dos alunos que frequentam o 10º ano é de 16,14 anos (DP=0,937), no caso dos alunos a frequentar o 12º ano a média de idades é de 18,22 anos (DP=0,845).

Além destas variáveis, foi considerada a frequência de reprovações, a partir do momento em que iniciaram a sua escolaridade.

Tabela 8

Reprovações

Reprovações		
	<i>N</i>	%
0	55	40,1%
1	42	31,3%
2	28	20,9%
+ de 2	9	6,7%

A análise da tabela permite observar que 40,1% dos alunos não tinham qualquer registo de retenção, 31,3% registaram uma retenção no seu percurso, 20,9% apresentam duas retenções e 6,7% apresentou mais de duas retenções.

Uma outra variável considerada em termos de caracterização da amostra remete para a escolaridade dos pais.

A maioria dos 134 alunos inquiridos tem pais maioritariamente com o 3º ciclo do ensino básico (n=46) e ensino secundário (n=41), enquanto as mães possuem mais o ensino secundário (n=56) e o ensino superior (n=20).

Tabela 9*Habilitações literárias dos pais/das mães dos alunos*

	Pai		Mãe	
	N	%	N	%
1º Ciclo	10	7,5%	6	4,5%
2º Ciclo	17	12,7%	10	7,5%
3º Ciclo	46	34,3%	28	20,9%
Secundário	41	30,6%	56	41,8%
Secundário via profissional	3	2,2%	6	4,5%
Ensino Superior	9	6,7%	20	14,9%
Não Sabe	8	6,0%	8	6,0%

A tabela que se segue descreve algumas informações relacionadas com o grau académico e das disciplinas lecionadas pelos professores que integraram a amostra.

Tabela 10*Informação sobre os professores participantes*

Professor/a	Grau Académico	Disciplinas lecionadas
P1	Mestrado	Informática e disciplinas técnicas
P2	Licenciatura	Matemática
P3	Licenciatura	Disciplinas técnicas
P4	Licenciatura	Informática e disciplinas técnicas
P5	Licenciatura	Português
P6	Licenciatura	Disciplinas técnicas
P7	Mestrado	Matemática
P8	Licenciatura	Português
P9	Licenciatura	Informática e disciplinas técnicas
P10	Licenciatura	Disciplinas técnicas
P11	Mestrado	Filosofia e Área de Integração
P12	Mestrado	História da Cultura e das Artes

3.5. Instrumentos de recolha de dados

3.5.1. Questionário

O questionário é um instrumento muito utilizado pelos investigadores por permitir transformar dados em informação cedida pelos sujeitos da amostra. O questionário possibilita o acesso às diferentes dimensões internas da pessoa a ser inquirida, de forma a aferir o seu conhecimento e informações acerca de um determinado assunto (Fortin, 2009).

Em comparação com a observação direta de fenómenos (que podem estar comprometidos pela relação investigador-sujeito - efeito de desejabilidade social), os questionários são instrumentos de auto registo, não havendo margem para a subjetividade do investigador (Tuckman, 2000).

De acordo com Gil (2008) o questionário possibilita chegar a um grande número de indivíduos, mesmo que estes estejam dispersos numa área geográfica muito extensa (possibilidade de aplicação remota); implica menores gastos relativamente a recursos humanos; garante o anonimato das respostas; permite que os indivíduos possam responder no momento que julgarem mais oportuno e, por fim, não expõe os investigadores à influência das opiniões e da subjetividade dos participantes.

Neste estudo foi construído um questionário destinado a aferir quais as motivações que estão na base da opção pelo ensino profissional e que expectativas possuem os alunos que ingressam nesta via. Construímos um questionário online com respostas fechadas (Hill & Hill, 2016), onde os inquiridos escolheram as respostas a partir de um conjunto de opções previamente definidas. De acordo com Ribeiro (2018) “os métodos e técnicas de resposta fechada tendem a ser mais eficazes quando se estudam comportamentos ou práticas sociais” (p. 123). O questionário seguiu uma sequência lógica em torno de quatro blocos de questões:

- Caracterização dos participantes
- Percurso Escolar
- Motivações – fatores que influenciaram a escolha do curso
- Expectativas

Desenvolvemos um modelo de questionário com linguagem acessível e compreensível composto por 36 questões. O início do questionário identifica o investigador, inclui uma breve descrição dos objetivos do estudo e a garantia de confidencialidade do seu tratamento, bem como a exclusiva utilização pela Universidade do Algarve. No bloco 1 pretendemos caracterizar os alunos em estudo através da idade, género, com quem vive, estado civil dos pais, profissão dos pais, habilitações literárias dos pais, ação social escolar – ASE (escalão), ano de escolaridade e o curso que frequenta. O bloco 2 remete para o percurso escolar anterior. No bloco 3 os alunos indicavam quais os fatores que determinaram ou influenciaram a escolha do curso, atribuindo-lhes um grau de importância. O bloco 4 permitiu-nos recolher o grau de satisfação em relação ao curso. Nos blocos 4 e 5 foram utilizadas as escalas de cinco pontos de tipo Likert (Dalmoto & Vieira, 2013) para medir os fatores que influenciaram a escolha do curso, atribuindo-lhe um grau de importância, assim como as expectativas e a satisfação em relação ao curso.

Uma primeira versão de pré-teste do questionário foi aplicada a 41 alunos do 11º ano de uma escola secundária. Foi nossa intenção perceber se existiam dúvidas e se o questionário estava construído de forma clara e válida. O instrumento foi, também, analisado por alguns professores, não tendo sido sugeridas alterações significativas. A versão final (Apêndice 1) do questionário foi entregue aos coordenadores do ensino profissional dos três agrupamentos para que fossem preenchidos em contexto de sala de aula, ou em formação em contexto de trabalho para os alunos do 12º ano que no momento já estariam nessa fase dos estudos.

3.5.2. Grupo focal

O grupo focal destina-se a possibilitar o debate, junto de professores, sobre as principais motivações e expectativas que os alunos têm quando ingressam no ensino profissional. Esta é uma técnica que permite recolher os dados através da interação de um grupo formado para o propósito da investigação, onde os participantes respondem a questões propostas pelo investigador (Bagnoli & Clark, 2010).

Um grupo focal não diz respeito apenas à reunião de um conjunto de pessoas para conversar, mais sim à reunião de um grupo especial em termos de composição, tamanho, objetivo e procedimentos. Tendo isto em conta, Krueger & Casey (2009) consideram que, para se criar ou formar um grupo focal é necessário que sejam consideradas cinco características: os participantes e as suas particularidades, que a discussão se realize tendo

como foco o objetivo traçado, a compreensão dos tópicos de interesse e que esteja garantida a extração de dados qualitativos.

São várias as vantagens identificadas na utilização desta técnica qualitativa, a saber: incentiva os participantes a refletirem sobre si mesmos, consciencializando-os das suas crenças e atitudes espelhadas nos comportamentos e opiniões dos outros; investigam comportamentos e motivações específicas, facilitando a comparação entre as visões dos participantes em relação a um determinado tópico; auxiliam o investigador a compreender e conhecer a linguagem e comunicação utilizada pela população, através da partilha de pensamentos, experiências e valores e por fim, o fornecimento de informação, através da dinâmica de grupo, permite um eficiente levantamento de dados, pois os participantes poderão refletir a população em geral (Ribeiro & Newmann, 2010).

O guião do grupo focal integrou um total de seis blocos. O bloco A teve como questão-chave a sensibilização dos presentes, assim como legitimar o debate e motivar os participantes. O bloco B permitiu-nos conhecer as competências e formação/habilitações profissionais e específicas dos professores que lecionam no ensino profissional. O bloco C permitiu-nos perceber se o ensino profissional é percebido como uma opção de estudo ou como um recurso para alunos com dificuldades de aprendizagem, avaliar até que ponto é desenvolvida nas escolas uma cultura valorizadora do ensino profissional e o grau de adequação dos cursos profissionais enquanto resposta para todo o tipo de alunos. Quisemos ainda perceber se a flexibilidade modular curricular permite responder com medidas de suporte à aprendizagem e compreender se o ensino profissional é procurado enquanto formação de características mais específicas e mais prática. Por fim, pretendemos analisar se os cursos profissionais garantem a integração com mais facilidade a uma profissão e emprego. O Bloco C permitiu-nos conhecer o nível de participação dos alunos nas atividades e qual a perceção dos professores acerca disso. Pretendemos, também, inferir se as instalações e os recursos da escola são adequados à oferta educativa do agrupamento, assim como conhecer as estratégias adotadas para motivar os alunos para as tarefas ou atividades. O bloco E remetia para a influência da orientação escolar e profissional anterior na escolha do curso profissional, as razões que levam ao abandono escolar e quais os fatores que dificultam a aprendizagem. O grupo F permitiu-nos perceber a importância da Formação em Contexto Trabalho (FCT) para a incorporação no mercado de trabalho, compreender as preocupações dos alunos dos cursos profissionais para a realização dos exames nacionais de acesso ao ensino superior, avaliar a participação que os professores

têm na organização dos cursos profissionais e perceber como concretizam a articulação com o mercado de trabalho.

Sempre que necessário foram colocadas novas questões, para além das previamente planificadas, de modo a reforçar aquilo que era pretendido saber. Devido às dificuldades de horário dos professores não foi possível reunir os 12 participantes num único grupo focal, sendo necessário efetuar duas sessões de seis participantes cada. As sessões decorreram através da plataforma MICROSOFT TEAMS. Para tal, foram elaborados pedidos de autorização aos responsáveis dos três agrupamentos escolares e aos professores da respetiva comunidade, que aceitaram participar voluntariamente. Todos os participantes assinaram procedimentos relativos à autorização e consentimento para garantir que estavam plenamente informadas e esclarecidas, bem como às condições de confidencialidade dos dados (Apêndice 4). Os participantes foram informados previamente da data e horário. Antes de começar, os participantes foram esclarecidos acerca das regras.

3.6. Procedimentos de recolha e análise de dados

Na análise dos dados, a informação foi organizada salientando-se o mais importante para o presente estudo. Para a presente investigação existiram dois momentos de análise de dados. Um primeiro momento, referente aos dados obtidos com as respostas aos questionários, e num segundo momento referente aos dados obtidos após a realização do grupo focal.

Para se proceder à análise dos resultados provenientes do questionário recorreu-se a métodos estatísticos, recorrendo à utilização do programa IBM SPSS Statistics e também ao Excel da Microsoft Office. Para a análise e interpretação dos dados quantitativos oriundos do questionário recorreu-se, maioritariamente, a estatística descritiva.

Relativamente ao grupo focal, procedeu-se à análise dos dados recorrendo ao método de análise de conteúdo segundo Bardin (2007, p.43), para quem o objeto da análise de conteúdo “é a palavra, isto é, o aspeto individual e atual (em ato) da linguagem”. Ou seja, a análise de conteúdo tem como objeto de estudo o discurso dos participantes no grupo focal, de forma a compreender os significados que se encontram contidos neste. A análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...) é a busca de outras realidades através das mensagens” (Bardin, 2007, p.44). A

tabela de codificação que esteve na base da análise que realizámos é apresentada na tabela 11.

Tabela 11

Tabela de codificação de entrevistas (fonte: Bardin, 1977)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Aqui são agregados os grandes temas da entrevista.	Subtemas mais importantes dentro de um determinado grande tema da entrevista.	Fragmentos de texto que se tomam por indicativo de uma característica (categoria e subcategoria).	Encontram-se fragmentos do texto que englobam a unidade de registo, contextualizando a unidade de registo no curso da entrevista.

PARTE III

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados que a seguir se apresentam seguem a lógica dos objetivos formulados para esta investigação.

Começamos com a apresentação dos resultados obtidos junto dos alunos inquiridos. Segue-se a análise dos discursos dos professores que participaram no grupo focal.

PERCEÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO PROFISSIONAL

Os alunos que participaram neste estudo foram inquiridos relativamente a diversas dimensões determinantes no seu percurso educativo. Procuramos compreender a relação entre o percurso escolar e a opção pelo ensino profissional.

No que concerne ao percurso educativo, procuramos nomeadamente identificar o desempenho escolar até à conclusão do 3º ciclo do ensino básico, recolher informação sobre a origem socioeconómica com questões relativas à escolaridade e profissão dos pais, conhecer as motivações, grau de satisfação e orgulho relativamente à escolha do curso frequentado e recolher informações sobre expectativas escolares e profissionais.

4.1 Influências no processo de decisão

Quando questionados sobre as principais influências no processo de tomada de decisão, a grande maioria dos alunos das escolas em estudo referem como decisão própria a opção pelo curso que está a frequentar (75,4%), seguindo-se os pais e amigos (6,0%), os professores (5,2%), outro (4,5%) e, por fim, os antigos alunos (3,0%). Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Figueiredo (2019) e Cunha (2021), os quais verificaram os alunos vão para ensino profissional por opção própria, não a considerando como uma alternativa. No seu estudo, Cunha (2021) percebeu que a decisão de optar por cursos profissionais é movida pela vontade dos alunos, seguida pela sugestão de professores e família.

Tabela 12

Influência na decisão

	N	%
Decisão própria	101	75,4%
Pais	8	6,0%

Amigos	8	6,0%
Antigos alunos	4	3,0%
Professores	7	5,2%
Outro	6	4,5%

4.2 Motivações e orientação no processo de decisão pelo ensino profissional

No que concerne às principais razões que motivaram a opção dos alunos pela frequência do ensino profissional (tabela 14), 54% mencionaram a possibilidade de ir para um curso que gosta, sendo que 44,4% referiram que o agrupamento que frequentava tinha o curso pretendido. Observa-se também que 38,9% indicaram que o curso que frequenta possibilita uma entrada mais rápida para o mercado de trabalho e que 36,5% considera o facto de o curso ter uma vertente mais prática. Em percentagens menores são referidos os seguintes fatores: não queria seguir um curso científico-humanístico (17,5%), conferir uma dupla certificação e o certificado do ensino obrigatório completo (13,5%), o aconselhamento dos serviços de orientação escolar (11,9%).

Tabela 13

Principais motivações para a frequência do E.P.

Motivações para a frequência do ensino profissional				
		Respostas		% de casos
		N	%	
Opção pelo Ensino Profissional	Facilita a entrada no mercado de trabalho	49	17,4%	38,9%
	Confere dupla certificação	17	6,0%	13,5%
	A escola tinha o curso que eu queria	56	19,9%	44,4%
	Fui aconselhado/a pelos serviços de orientação escolar	15	5,3%	11,9%
	Não queria seguir a via científico-humanístico	22	7,8%	17,5%
	Gosto pela área profissional do curso	68	24,2%	54,0%
	Mais prático	46	16,4%	36,5%
	Outro	8	2,8%	6,3%

Total 281 100,0% 223,0%

A maioria dos 134 alunos (68,7%) que frequenta o ensino profissional referiu que não passou por nenhum processo de orientação escolar, enquanto 42 alunos (31,3%) indicam que foram aconselhados pelos serviços de orientação escolar, professores e família.

Para conhecer os fatores que estiveram na base da opção pelo ensino profissional, foi pedido aos alunos que atribuíssem importância, através do posicionamento numa escala de Likert de 1 a 5 (sendo que 1 correspondia a “nada importante” e 5 a “muito importante”), aos fatores que influenciaram a escolha do curso que frequentavam.

Verificámos que todos os alunos assinalaram os fatores possíveis (tabela 14), situando-se as médias mais altas no “gosto pela área do curso” (4,28%), “melhor preparação para o mercado de trabalho” (4,26%) e “obtenção de uma qualificação profissional” (4,25%). Foram assinalados como fatores menos determinantes as “reprovações anteriores” (2,91%), “não gostar das matérias dos cursos científico-humanístico” (3,20%) e “menos carga horária nas disciplinas de formação sociocultural” (3,22%).

Tabela 14

Frequência dos Fatores que motivaram a escolha

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
N	Válido	134	134	134	134	134	134	134	134	134	134	134
	Média	3,87	4,26	4,25	4,28	4,16	4,04	2,91	3,24	3,22	3,69	3,20
	Desvio Padrão	1,014	0,624	0,698	0,791	0,777	0,724	1,241	1,215	1,153	0,983	1,200
	Mínimo	1	3	2	1	1	2	1	1	1	1	1
	Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

4.3 Expetativas quanto ao curso que frequenta

Quando os alunos do 10º ano foram questionados sobre o que esperavam do curso que frequentavam, 32,9% dos respondentes consideraram ter expetativas altas, enquanto 31,4% têm expetativas muito altas e 27,1% expetativas médias, já 5,7% dos alunos têm expetativas baixas e 2,9% muito baixas quanto ao curso que estão a frequentar. (tabela 15).

Os alunos do 12º ano, 39,1% têm expectativas altas, enquanto 34,4% têm expectativas médias, já 14,1% dos alunos indicam que as suas expectativas são muito altas. Tendo em conta os dados observados verificamos que os alunos no final do ciclo de estudos sobem ligeiramente as expectativas altas e médias, no entanto as expectativas muito altas descem consideravelmente.

Tabela 15

Expectativas dos alunos do 10º ano relativas ao curso que frequenta

	N	%
Muito baixa	2	2,9%
Baixa	4	5,7%
Média	19	27,1%
Alta	23	32,9%
Muito alta	22	31,4%

Tabela 16

Expectativas dos alunos do 12º ano relativas ao curso que frequenta

	N	%
Muito baixa	4	6,3%
Baixa	4	6,3%
Média	22	34,4%
Alta	25	39,1%
Muito alta	9	14,1%

Tendo em conta que a maioria dos alunos possui expectativas acima da média em relação ao curso que frequenta, analisámos se o curso aumentará a probabilidade de acesso ao mercado de trabalho: 93,3% (n=125) dos alunos considera que, com o curso concluído, será uma mais-valia para o acesso ao mercado de trabalho.

4.4 Perspetivas futuras após o 12º ano

Nos resultados relativos às perspetivas futuras depois de concluído o 12º ano, conjugam-se duas perspetivas: o prosseguimento de estudos (42,5%) e a entrada para o mercado de trabalho (27,6%), embora 24,6% dos inquiridos tenham respondido que não sabem. Dos alunos inquiridos 5,2% tencionam procurar emprego numa área diferente do curso que frequentam (tabela 17).

Tabela 17

Projetos futuros após o 12º ano

	N	%
Ir para o ensino superior	57	42,5%
Entrar no mercado de trabalho	37	27,6%
Não sei	33	24,6%
Outro	7	5,2%

4.5 Orgulho e satisfação em relação ao curso frequentado

Quisemos classificar com os alunos que estão a terminar o 12º ano o grau de satisfação em relação ao curso frequentado, conforme mostrado na tabela 18. Com o final do ciclo de estudos próximo, verificamos que 45,3% dos alunos admite ter um grau de satisfação bom; 21,9% muito bom; 25,0% consideram que a sua satisfação é razoável. Uma percentagem muito baixa de alunos admite que o curso não foi ao encontro das expectativas criadas.

Tabela 18

Grau de satisfação em relação ao curso frequentado

	N	%
Muito mau	3	4,7%
Mau	2	3,1%
Razoável	16	25,0%
Bom	29	45,3%
Muito bom	14	21,9%

No que diz respeito ao orgulho; 48,4% revelam estar orgulhosos do curso frequentado; 21,9% estão muito orgulhosos; 20,3% classificam o orgulho como razoável.

Tabela 19

Motivo de orgulho do curso frequentado

	N	%
Muito mau	3	4,7%
Mau	3	4,7%
Razoável	13	20,3%
Bom	31	48,4%
Muito bom	14	21,9%

PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O FENÓMENO EM ESTUDO

De referir que estes discursos estão organizados em sete objetivos gerais. As categorias de significação emergiriam dos conceitos focados na revisão da literatura, tendo sido elaborada uma lista de tópicos de dados a recolher (Bogdan & Biklen, 2015, p. 228). Estas categorias permitiram a organização dos dados numa hierarquia e a integração de categorias mais específicas em categorias mais amplas, possibilitando o desenvolvimento de subcategorias através dos dados recolhidos. Esta forma de organização permitiu o tratamento e interpretação da informação empírica recolhida de forma mais minuciosa, indo ao encontro dos objetivos da investigação.

4.6 Conhecer as competências e formação profissionais e específicas dos professores que lecionam no ensino profissional

No contexto dos três agrupamentos estão representados 12 professores das três componentes de formação geral, sociocultural, científica e técnica, que lecionam as disciplinas de Matemática, Português, Área de Integração, Cidadania e Desenvolvimento, Tecnologias da Informação e Comunicação, História da Cultura e das Artes e várias disciplinas técnicas de acordo com a sua formação base.

A formação académica de todos os participantes é a licenciatura, sendo que quatro (4) deles têm especialização de uma determinada área e quatro (4) o grau de mestre. A grande maioria dos participantes tem mais de 18 anos de serviço: “(...) sou professor há 18 anos” (P1); “(...) já leciono há 21 anos” (P4). É referido que, para lecionar nas vertentes de formação sociocultural, formação científica e cidadania e desenvolvimento não é exigida nenhuma formação específica:

“Os requisitos para dar a matemática é a minha própria formação, portanto tudo o que está no profissional também faz parte do programa do regular, nada de muito diferente não há qualquer requisito específico para a disciplina que leciono, a não ser a minha formação académica” (P8).

Esta informação é reiterada por outro participante: “(...) a área de integração, que é uma disciplina que pode ser lecionada por colegas de geografia, de economia ou de história. Portanto, tem um tema ou um conjunto de temas muito diversificados dentro das ciências

sociais” (P11). A formação tecnológica é assegurada pelos docentes e são contratados técnicos especializados com um elevado domínio técnico para assegurar disciplinas de cariz mais técnico. É afirmado por um participante “(...) trabalho com a imagem há muitos anos, tenho uma empresa de audiovisuais, fotografia e de vídeo e já trabalhamos nessas áreas há bastantes anos” (P6). A necessidade de formação para os docentes que lecionam disciplinas técnicas foi referida por dois docentes: “(...) temos de ser autodidatas por natureza, de estar em constante atualização, temos este espírito de constante aprendizagem e nem sempre temos as formações, eu às vezes pago para ter formações específicas” (P4).

O outro docente acrescenta:

“(...)sempre senti necessidade de fazer formação específica em algumas áreas, porque tenho dado áreas muito diferentes dentro do espectro da comunicação e senti ao longo destes anos a necessidade de ir procurar alguma formação mais específica, até para me atualizar, porque são áreas que estão em constante mudança e em constante atualização” (P10).

4.7 O ensino profissional como uma opção de estudo ou como um recurso para alunos com dificuldades de aprendizagem

Esta dimensão de análise foi categorizada em termos de sucesso / insucesso escolar, subdividido em três subcategorias (apêndice 1): i) percurso educativo, ii) formação mais prática e orientada para o mercado de trabalho e iii) alternativa ao ensino regular.

A análise dos dados permitiu-nos retirar algumas ilações sobre se o ensino profissional, do ponto de vista dos participantes, é percebido como uma opção de estudo ou como um recurso para alunos com dificuldades de aprendizagem. Considerando a sua experiência, foi mencionado que:

“O ensino profissional é claramente uma alternativa ao regular para os alunos que não pretendem prosseguir estudos, mas terminar o ensino obrigatório secundário para depois entrar no mundo do trabalho, preferencialmente, embora não sejam assim todos os casos, mas na sua maioria” (P4).

Esta realidade tem vindo a alterar-se ao longo dos tempos e é referenciada por um participante: “(...) vou notando isso nestes últimos anos, se calhar não como seria o expectável, mas já noto alunos que tencionam também ir para o ensino superior” (P1).

Outro dos fatores mencionados é o ensino profissional ser cada vez mais procurado por possibilitar a integração com mais facilidade numa profissão: “(...) entram no ensino profissional como uma via possível para sair para o mercado de trabalho, com o 12º ano” (P2). Podemos identificar um perfil comum dos alunos que optam pelo ensino profissional, ainda que três professores tenham mencionado que esta é uma alternativa cada vez mais feita por alunos que: “(...) não têm preconceitos, não têm medo de ser estigmatizados” (P11); “(...) vão muito à procura da componente prática (P2); “(...) há sempre aquele nicho de miúdos que vão para o curso profissional porque é a vocação deles” (P6).

As análises dos discursos dos participantes permitem perceber que os alunos que seguem para o ensino profissional têm no seu currículo escolar uma ou mais retenções, mas não foi evidenciado que as mesmas sejam devidas a dificuldades de aprendizagem; pelo contrário, remetem para uma dimensão sociológica ou socio emocional. Outros fatores relacionam-se com o facto de se tratar de uma opção de estudo visível nos excertos que nos sugerem que o ensino profissional lhes dará melhores ferramentas para o mercado de trabalho.

4.8 Fatores que dificultam a aprendizagem

Esta categoria permitiu identificar, do ponto de vista dos professores, quais os principais fatores que condicionam a aprendizagem. Na análise de conteúdo foram consideradas três subcategorias: i) dimensão sociológica / socio emocional; ii) escolha errada do curso; iii) falta de hábitos de estudo.

No contexto dos três agrupamentos foram considerados fatores como: “(...) trajetórias que não são muito fáceis em termos emocionais, muitos casos problemáticos” (P11). A dimensão das turmas e a concentração de alunos desmotivados são dois fatores referenciados: “Não é fácil motivá-los, principalmente no 10º ano, quando apanhamos turmas gigantes e temos alunos que não querem saber daquilo para nada (...) às vezes até nem escolheram aquela opção, portanto, sentem-se desajustados.” (P8); outro docente acrescenta: “Quando o curso frequentado não é a sua escolha, leva à desmotivação e falta

de adaptação, um dos principais fatores poderá ser o facto de não ingressarem naquilo que é a sua primeira escolha (P2).

Outro dos fatores evidenciados é a falta de hábitos de estudo: “(...) não há aquele hábito de estudo, de dar importância à escola e ao papel das aprendizagens.” (P1).

Esta opinião é complementada com a: (...) “A falta de motivação e empenho acaba por ser transversal e até já penso que é um pouco cultural, não há aquele hábito de estudo, de dar importância à escola e ao papel das aprendizagens” (P2).

Percebemos que os principais fatores que parecem dificultar a aprendizagem não têm a ver com a dimensão cognitiva, mas antes com a falta de motivação, a falta de hábitos de estudo e sentirem-se desajustados no curso que frequentam – porque eventualmente não foi a primeira escolha ou não foi ao encontro das suas expectativas.

Também Tabile e Jacometo, (2017) referiam que as primeiras causas para explicar as dificuldades de aprendizagem são: “(1) a família, ou seja, a família é tida como responsável pelo bom ou mau desempenho do aluno; (2) variáveis de saúde da criança, sendo os alunos portadores de algum tipo de anormalidade; neste caso, a possibilidade de auxílio é transferida para especialistas como psicopedagogos, neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros” (p. 82).

4.9 Papel das escolas na construção de uma cultura valorizadora do ensino profissional

A maioria dos professores refere que adota estratégias e procura constantemente práticas educacionais para efeitos de melhoria da eficácia dos processos de ensino aprendizagem, é reiterado por um participante que:

“(...) para mim é inconcebível dar Cesário Verde, ainda por cima é o meu poeta favorito, e não sair da escola de uma sala de aula, não ir caminhar, não ir absorver, porque o homem trabalhava com a sinestesia, com todas as sensações. Se tivermos a turma certa e explicarmos as coisas como deve ser em hora e meia e eles conseguem perceber uma figura de estilo que não é fácil através desta atividade (...)” (P8).

Os docentes consideraram que o trabalho interdisciplinar e/ou a articulação curricular Domínio da Autonomia Curricular (DAC) possibilitam explorar caminhos pedagógico-didáticos, priorizando o trabalho prático: “(...) duas disciplinas podem trabalhar juntas e entrar em sintonia para gerar projetos (...) eu trabalho com disciplinas técnicas, e tenho a sorte de trabalhar com menos alunos o que facilita muito estas estratégias” (P10).

A autonomia e flexibilidade curricular permitem responder com medidas de suporte à aprendizagem, um participante revela que: “(...) temos flexibilidade no profissional (...) puxas a matéria do terceiro período para o primeiro, fazes uma DAC e dás a matéria na mesma altura” (P8). Também é referido por um dos participantes que: “(...) a escola tem os equipamentos necessários para o funcionamento do curso profissional” (P1).

Conforme os relatos dos professores é possível perceber que existe um esforço para valorizar estratégias e atividades realizadas em situações reais e em contexto de trabalho interdisciplinar. Assim, os participantes reforçam a relação entre o ensino e o ambiente de modo a levar os projetos e atividades a bom fim motivando os alunos a aprender.

4.10 Dinâmica das atividades organizadas no âmbito dos cursos profissionais

Nesta categoria identificámos duas subcategorias: projetos e atividades práticas e proatividade e iniciativa.

Foi nossa intenção conhecer o nível de participação dos alunos nas atividades e se as mesmas são levadas a cabo maioritariamente em sala de aula ou fora desta. No contexto dos três agrupamentos os participantes salientam que são regularmente desenvolvidas atividades; no entanto, é considerado por um participante que: (...) “os projetos que desenvolvemos são muitas vezes centrados na escola. Também são bons, claro! Eu sou grande adepta da metodologia de trabalho de projeto, mas ao aproximar-nos mais do mercado de trabalho, os cursos ganhavam com isso.” (P10). Outro docente menciona que é muito importante a proatividade (...) “no ensino profissional deve sempre haver uma ligação ao mundo do trabalho, às empresas e deste modo trazer os profissionais para dentro da sala de aula” (P8);

Um outro professor refere que:

“(...) as escolas profissionais no estrangeiro, por exemplo em França, têm parcerias e os trabalhos que desenvolvem são para as empresas, portanto, realizam-se projetos específicos para aquela empresa que encomendou aquele produto. Parcerias a esse nível seria muito melhor e mais rentável para os miúdos” (P9).

Percebemos que a grande maioria dos projetos são realizados em contexto escolar. Sempre que possível os docentes consideram que é importante produzir para o exterior, o que reflete uma boa articulação e permite aos alunos perceberem que não se trata de algo meramente escolar.

4.11 Impacto da orientação profissional na escolha do curso profissional

Alguns professores referem que são vários os agentes que podem conduzir a orientação do aluno:

“(...) esses alunos são encaminhados por vários agentes de socialização. Em casa, o diretor de turma do nono ano, outros professores com que eles contactam, outros exemplos lá do bairro ao lado da rua, que já estão no 11º ano e que fizeram esse percurso, irmãos, etc. (...) Portanto, há realmente aqui um caminho que é traçado em casa, é traçado na própria família, é traçado se calhar, em termos sociológicos, muito antes do contacto que nós temos com esse mesmo aluno (P11);

Este objetivo não ficou muito claro se a orientação profissional tem alguma influência na escolha do curso. Nas respostas dadas pelos professores não houve qualquer evidência que relacione a orientação profissional com o a escolha do curso.

4.12 Importância da Formação em Contexto Trabalho (FCT) para a integração no mercado de trabalho

Três docentes referem que a formação em contexto de trabalho é muito importante para a incorporação no mercado de trabalho: “É uma carta de apresentação que nem todos têm a oportunidade de ter!” (P5). Um outro docente afirma que a formação em contexto de trabalho: “é um dos pilares dos cursos profissionais porque dá-lhes uma experiência (...) é a realidade, quando eles vêm do primeiro estágio, chegam diferentes para as salas de aula” (P2). É referido também por um docente que é um: “(...) barómetro de avaliação do curso, que também é bom acontecer” (P6).

Parece ser unânime entre os entrevistados que a Formação em Contexto de Trabalho é fundamental para integração dos alunos no mercado de trabalho, para além da importância pedagógica que tem.

4.13 Preocupações com a realização dos exames nacionais de acesso ao ensino superior

De acordo com a Presidência do Conselho de Ministros (2020) foram criados os “concursos especiais de ingresso no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados”. Neste sentido, quisemos compreender, do ponto de vista dos docentes, quais as preocupações dos alunos dos cursos profissionais com a realização dos exames nacionais de acesso ao ensino superior.

Nesta análise é mencionado que, para determinados cursos superiores, os alunos consideram que o ensino profissional os poderá preparar melhor:

“(...) temos exemplos de alunos que estavam no regular no científico humanístico, passaram para o profissional porque queriam ir para o curso de engenharia informática e sabiam à partida que o 12º ano de um curso científico humanístico não os iria preparar tão bem para a parte no fundo essencial de um curso superior de programação” (P1).

Foi, também, constatada preocupação com a preparação dos alunos: “Eu identifico os alunos que querem fazer, eu até posso pôr na CLASSROOM atividades de preparação e frequentarem os apoios na escola como uma forma de tirar dúvidas” (P2).

Percebemos que, para determinados cursos superiores, os alunos consideram que os cursos profissionais os podem preparar melhor para o acesso e mesmo para o sucesso do ensino superior pretendido.

CONCLUSÃO

Neste estudo tivemos como objetivos gerais identificar os fatores que estão na base da opção pelo ensino profissional tendo em conta as motivações e expectativas dos alunos que optam por esta via de ensino e contribuir para a implementação de medidas educativas que permitam dar suporte aos alunos que escolhem esta via de ensino.

Para concretizar estes objetivos, foram delineados outros mais específicos, nomeadamente: analisar a relação entre o percurso educativo e a capacidade para determinar as escolhas para o ensino secundário; compreender o papel exercido pela escola no processo da escolha; identificar outras influências que determinam a opção (ou não) pela via profissional; conhecer o papel exercido pelos pais no processo de escolha; analisar relações entre perspetivas futuras do aluno e a seleção do curso; identificar os motivos para a escolha do curso por parte dos alunos; conhecer as perceções dos docentes em relação ao ensino profissional e às metodologias utilizadas.

Numa segunda fase, procurámos conhecer as perceções de docentes em relação ao ensino profissional e às metodologias utilizadas. Quisemos: (i) conhecer as competências e formação profissionais e específicas dos professores que lecionam no ensino profissional; (ii) analisar o ensino profissional como uma opção de estudo ou como um recurso para alunos com dificuldades de aprendizagem; (iii) perceber se é desenvolvida nas escolas uma cultura valorizadora do ensino profissional; (iv) conhecer a dinâmica das atividades organizadas no âmbito dos cursos profissionais.; (v) perceber em que sentido a orientação profissional interfere na escolha do curso profissional; (vi) identificar os fatores que dificultam a aprendizagem; (vii) perceber a importância da Formação em Contexto Trabalho (FCT) para a incorporação no mercado de trabalho; e (viii) compreender as preocupações dos alunos dos cursos profissionais para a realização dos exames nacionais de acesso ao ensino superior.

No que diz respeito à análise da relação entre o percurso educativo e a capacidade para determinar as escolhas para o ensino secundário, percebemos que o percurso educativo dos alunos que frequentam o ensino profissional evidencia uma (1) ou mais retenções no seu currículo escolar; inclusive estes resultados vão ao encontro da análise feita pelos

docentes que afirmam que uma parte significativa dos alunos que optam por esta via de ensino têm um historial de algum insucesso no seu percurso escolar.

Entre os motivos de reprovação os alunos reportaram a falta de interesse pela escola e os maus resultados escolares. Também os docentes sustentam que estes fatores não têm a ver com uma dimensão cognitiva, mas sim com a falta de motivação e a ausência de hábitos de estudo, motivos esses que refletem alguma dificuldade de adaptação durante a sua trajetória escolar, relacionada com uma dimensão socio emocional e sociológica. Estes resultados são apoiados por Saraiva (2014) e Pereira (2018) que também verificaram que uma grande parte dos alunos dos cursos profissionais apresentaram retenções no seu percurso escolar,

A opção pelo ensino profissional é determinada por vontade própria, não sendo considerada como uma alternativa, mas sim com o propósito de frequentar um curso de uma área profissional de que se gosta. Falamos, pois, de ter uma melhor preparação para o mercado de trabalho. Pereira (2018) e Delgado, Pinto e Martins (2015) perceberam que os cursos profissionais parecem mitigar o insucesso escolar no ensino secundário, uma vez que prolongam os indicadores de sucesso educativo ao longo do tempo. Já Júlio, Gonçalves e Sá (2020), com base na teoria da autodeterminação associada ao bem-estar psicológico, enquadram a capacidade dos indivíduos para tomarem as suas próprias decisões e controlarem a própria vida,

No que diz respeito ao papel exercido pela escola no processo da escolha, à identificação de outras influências que determinam a opção (ou não) pela via profissional e ao papel exercido pelos pais no processo de escolha, os resultados obtidos merecem algumas considerações.

Somente um quarto dos inquiridos foram influenciados no processo da tomada de decisão, nomeadamente por professores, pais e amigos. Apesar de não referirem em primeiro plano, a família e os amigos parecem ter tido um papel importante na escolha que fizeram. Este aspeto foi referido pelos professores, para quem muitos alunos são aconselhados e encaminhados para o ensino via profissional através de vários agentes de socialização: o diretor de turma do 9º ano, outros professores e, até mesmo, amigos e familiares. Também Alvez, Viseu e Cruz (2001) referiam a influência familiar como a principal motivação para que os alunos tivessem optado pela via profissional do ensino.

Outra conclusão que podemos retirar, com base nas perceções dos docentes, é que ainda parece existir um estigma nas famílias relativamente à opção pelo ensino profissional.

Na verdade, apesar do crescimento e do reconhecimento em termos escolares, esta via de ensino é ainda socialmente estigmatizada e surge frequentemente associada a percursos de insucesso escolar (Santos & Moreira, 2016).

Um outro aspeto que surge neste estudo e que importa destacar, remete para a escolaridade dos progenitores, tema referido por vários autores. Pereira (2018) verificou, no seu estudo, que havia diferenças entre os alunos do ensino profissional e os do ensino científico-humanísticos, em função do nível socioeconómico (NSE), sendo que os primeiros apresentam um NSE mais baixo. Também Barbosa et al. (2019) perceberam que o número de alunos cujos núcleos familiares possuíam apenas o 2º e 3º ciclos ensino básico era superior ao número de alunos que frequentam cursos científico humanísticos. No nosso estudo parece existir uma diferença entre a escolaridade média do pai e da mãe, surgindo mais mães a frequentar o ensino secundário, enquanto o pai tem o 3º ciclo do ensino básico. O número de progenitores com o ensino superior é residual.

Quando quisemos analisar a eventual relação entre perspetivas futuras do aluno e a seleção do curso, bem como identificar os motivos para a escolha do curso por parte dos alunos, constatámos que a maioria dos alunos que participou neste estudo tem como perspetiva futura o prosseguimento de estudos, superando a entrada no mercado de trabalho, que surge como segunda opção. Ao contrário do previsto, muitos alunos responderam não saber. Na opinião dos docentes a perspetiva futura parece relacionar-se com a seleção do curso porque, para além da possibilidade de ingressar no mercado de trabalho como mão de obra qualificada, há cada vez mais alunos que pretendem a continuação dos estudos, face à preparação recebida na componente tecnológica que enfatiza uma formação mais prática, aliando o saber teórico ao saber fazer. Os professores inquiridos afirmam também que vão notando que o número de alunos do ensino profissional a fazer provas para prosseguimento de estudos, quer universitário, quer em cursos CTeSP (Cursos Técnicos Superiores Profissionais), é cada vez maior. Em suma, os alunos veem nesta via de ensino algo que os prepara para o mercado de trabalho e não só. Pelo contrário, os docentes deixam claro que ainda há uma parte significativa de alunos que tem como objetivo terminar o ensino obrigatório e, em alguns casos mesmo, ao atingir os 18 anos de idade abandonar os estudos. Estes alunos sentem-se pressionados a avançar dentro de um determinado curso, mesmo não gostando da área, e têm a perceção de um ensino mais facilitado. Como consequência a frequência do curso profissional é baseada na falta de motivação, advindo daí um conjunto de experiências e situações negativas vividas pelo indivíduo, que fazem com que este perca

toda e qualquer vontade de agir, pelo facto de não percecionarem nenhuma ligação entre a ação e os resultados desejados (Deci & Ryan, 2000). Neste contexto, foi referida a existência de turmas formadas com casos problemáticos, evidenciando os alunos dificuldades em termos de interesse, aprendizagem e, por vezes, assumindo mesmo posturas de desafio perante os docentes.

No que diz respeito às metodologias mais referidas pelos docentes, como estratégias de ensino são altamente valorizadas as atividades práticas levadas a cabo fora da sala de aula, tais como visitas a empresas no âmbito das temáticas do curso, o contacto direto com a história e monumentos e a aproximação das empresas à escola através de parcerias e protocolos. Essa cultura valorizadora é evidenciada pela maioria dos docentes inquiridos e parece constituir uma mais-valia do ensino profissional.

Em relação à dinâmica das atividades organizadas no âmbito dos cursos profissionais, é apontado pelos docentes o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, por permitir atravessar conteúdos e produzir conhecimento através de projetos, reforçando a relação entre o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Também Tabile e Jacometo (2017) defendiam que os professores estão cientes de que a dinâmica da sala de aula e as atividades criativas afetam positivamente a motivação dos alunos e, portanto, a aprendizagem.

De referir que estas metodologias exigem um grande esforço de adaptação por parte dos docentes, face à necessidade constante de desenvolver estratégias adequadas à realidade de cada turma.

Relativamente à importância da Formação em Contexto Trabalho (FCT) para a integração no mercado de trabalho, foi unânime que a Formação em Contexto Trabalho é um dos pilares do ensino profissional, um ponto de diferenciação relativamente a outras vias de ensino e uma mais-valia para a sua integração no mercado de trabalho, para além da importância pedagógica que tem. A formação acaba por funcionar como uma carta de apresentação e o primeiro contacto com o mundo do trabalho. A par dessas mais valias para os alunos, também serve como um barómetro de avaliação do curso e do conhecimento adquirido pelos alunos.

O ensino profissional veio representar um recomeço para os alunos a partir do 9º ano, que têm a possibilidade de optar por um ensino com uma componente mais técnico profissional em vez de um ensino de matriz mais científica e humanista.

De forma a contribuir para a implementação de medidas educativas que permitam dar suporte aos alunos que escolhem esta via de ensino, destacamos que um envolvimento cada vez maior entre o setor empresarial e a escola é fundamental para aumentar a qualidade do ensino e, por consequência, a formação de profissionais que irão ocupar o seu lugar no mercado.

Apesar do interesse e do potencial que estes resultados possam assumir, não podemos deixar de referir um conjunto de limitações que devem ser consideradas. Em primeiro lugar, a natureza descritiva do estudo não nos permite extrapolar para outras realidades distintas. Ainda que tenhamos inquirido um número interessante de alunos e professores, apenas nos ficámos numa única região, com particularidades e especificidades que a fazem ser diferente do resto do país. A amostra foi de conveniência, tendo-se centrado em três agrupamentos de escolas do Algarve; embora com realidades diferentes, é sempre uma limitação a considerar.

Além disso, o tipo de instrumentos a que recorremos apenas permitiu análises de tipo descritivo, com todas as limitações que as caracterizam.

Também o facto de termos escolhido inquéritos por questionário pode assumir constrangimentos, uma vez que estamos apenas a falar de perceções. Enquanto instrumentos de autorresposta, não podemos deixar de olhar para os resultados com reservas, sobretudo tratando-se de alunos menores.

Apenas recolhemos opiniões de professores e alunos, pelo que seria interessante, em termos de perspetivas futuras, considerar outros interessados no processo do ensino profissional, nomeadamente antigos alunos e empresários.

Apesar das limitações identificadas, e de outras que podem ser apontadas, considera-se que o estudo realizado permitiu conhecer melhor as perceções de alunos e docentes sobre o ensino profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, M. C., & Ferreira, F. (2007). O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal: Descrição sumária. *CEDEFOP Panorama Series*.
- Alves, L. A. (2004). *Os Professores e o Ensino Industrial na Segunda Metade do Século XIX*. Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto.
- Alves, N. (2006). *Socialização escolar e profissional dos jovens - projectos, estratégias e representações*. Lisboa: EDUCA.
- Amado, C. (1998). A escola única em Portugal: do debate doutrinal nos anos 20 e 30 às realizações democráticas. Em M. C. Proença, *O sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Associação Nacional de Escolas Profissionais. (2021).
<https://www.escolasprofissionais.com/>. Obtido de
<https://www.escolasprofissionais.com/>: <https://www.escolasprofissionais.com/>
- Azevedo, J. (1987). *Dificuldades de implantação social do ensino técnico em Portugal: avaliação do Ensino técnico-profissional (1983-1986): relatório 3*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (1991). Ensino técnico-profissional: papel do estado e sociedade civil. *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*. Lisboa: Ministério da Educação: GETAP.
- Azevedo, J. (1999). *O ensino secundário na Europa - O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Azevedo, J. (2009). *O Ensino Profissional Analisar o Passado e Olhar o Futuro*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2010). Escolas profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, 72, 25-29.

- Barbosa, B., Melo, A., Rodrigues, C., Santos, C. A., Costa, F., Dias, G. P., . . . Nogueira, S. (2019). Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal - Análise de dados secundários, 2015-2019. *EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo*, 104.
- Barbosa, B., Melo, A., Rodrigues, C., Santos, C. A., Costa, F., Dias, G. P., . . . Nogueira, S. (2019). Caraterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal - Análise de dados secundários 2015-2019. *EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo*, 1-104.
- Barroso, J. (2001). *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito*. Porto: ASA.
- Berg, I. (1970). *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. New York: Praeger.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2015). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Cândido, L. M. (1964). *A evolução recente da estrutura escolar portuguesa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Canário, R., Rolo, C., & Alves, N. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: EDUCA.
- Carvalho, A. T. (1998). *O ensino técnico profissional em Portugal: contributo para o estudo da sua organização e da evolução dos perfis profissionais, nos últimos 50 anos (1948-1998)*. Évora: Universidade de Évora.
- CEDEFOP. (2011). *CEDEFOP*. Obtido em 22 de Janeiro de 2022, de CEDEFOP: <https://www.cedefop.europa.eu/en>
- 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*.
- Cerqueira, M. F., & 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, 123-145.

- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações*. Elsevier.
- Ciência, D. G. (setembro de 2021). *DGEEC*. Obtido de <https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt>: https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt/indicadores/Indicador_4_3.asp
- Coccia, M. (2018). Motivation and theory of self-determination: Some management implications in organizations. *Journal of Economics Bibliography*, 5 (4), 223-230.
- Collins, R. (1979). *The credential society*. New York: Academic Press.
- Conselho Nacional de Educação. (2017). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Seminários e Colóquios*, 494-1000.
- Cortesão, L., & Torres, M. A. (1984). *Avaliação Pedagógica I- Insucesso Escolar*.
- Cunha, N. A. (2021). *O ensino profissional como via para a inserção laboral e o desenvolvimento profissional*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Dalmoto, M., & Vieira, k. M. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *REVISTA GESTÃO ORGANIZACIONAL*, 161-174.
- DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência . (setembro de 2021). <https://www.dgeec.mec.pt/np4/home>. Obtido de estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt: https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt/indicadores/Indicador_4_3.asp
- DGEEC. (setembro de 2021). *DGEEC*. Obtido de <https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt>: https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt/indicadores/Indicador_4_3.asp
- Diário da República n.º 66/2020, Série I de 2020-04-02. (2 de abril de 2020). <https://dre.pt>. Obtido de <https://dre.pt>: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/11-2020-131016733>

Diário do Governo. (1853). *Decreto de 1852-12-30: cria o ensino industrial. Nº. 1-2, 1/2 jan.* Lisboa.

Diário do Governo. (1967). *Decreto-Lei n. 47.480. Unifica o 1o ciclo liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico no ciclo preparatório do ensino secundário.* Lisboa: Diário do Governo.

Dias, P. C., Hormigo, I., Marques, R., Pereira, A., Correia, C., & Pereira, P. (2017). Análise da implementação do ensino vocacional básico em Portugal nas treze escolas do projeto-piloto. *Interações.*

EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo. (2019). *Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal - Análise de dados secundários, 2015-2019.*

Esteves, A., & Branco, M. L. (2018). O Ensino Profissional na Escola Secundária Pública Portuguesa: Percepções dos seus Principais Agentes Educativos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(78).*

European Union. (2016). *Developing skills for the labour market.* Brussels: European Union.

Figueira, M. (2001). *Um roteiro da educação nova em Portugal.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.

Figueiredo, S. (2020). *Ensino Profissional : curso ou recurso?* Faculdade de Ciências Humanas. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Gamboa, V. & Paixão, M. (2008). O impacto da experiência de estágio no processo de exploração vocacional em alunos dos cursos tecnológicos e profissionais do ensino secundário. *INFAD Revista de Psicología, 1, 77-88.*

Gamboa, V., Paixão, M. & Jesus, S. (2014). Vocational profiles and internship quality among Portuguese VET students. *Int J Educ Vocat Guidance, 14.*
<https://doi.org/10.1007/s10775-014-9268-0>

- Gamboa, V., Paixão, M., Silva, J. & Taveira, M. (2021). Career Goals and Internship Quality Among VET Students. *Journal of Career Development*, 48(6), 910-925. <https://doi.org/10.1177/0894845320902269>
- Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Guerreiro, M. d., & Abrantes, P. (2007). *TRANSIÇÕES INCERTAS Os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Guimarães, S. (2004). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In E., Boruchovitch & A., Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*, 37-57.
- Heikkinen, A. (2004). Modelos, paradigmas ou culturas do ensino profissional. *Revista Europeia Formação Profissional*, 34-48.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2016). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Júlio, M. C. (2020). *Aprender e ensinar numa escola do ensino técnico- profissional: um estudo de caso no Lubango-Angola*. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia.
- Júlio, M., Gonçalves, M. & Sá, M. (2020). Motivações e expectativas de alunos no ensino técnico profissional pós-laboral: um estudo numa escola no Lubango-Angola. *Indagatio Didactica*, 12(5), 139-153. <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23451>
- Jesus, M. d. (2020). *Ensino Profissional: Vocação ou Recurso?* Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais, Setúbal.
- Koudahl, P. D. (2010). Vocational education and training: dual education and economic crises. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1900-1905.

- Lemos, M. (2005). *Motivação e Aprendizagem*. In G. Miranda & S. Baleia (Eds.). *Psicologia da Educação*.
- Martinho, A. M. (2006). *A criação do ensino industrial em Portugal*. Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Letras, Viseu.
- Martins, A. M., Pardal, L. A., & Dias, C. (2005). Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura. *Interações*(1), 77-97.
- Martins, E. C. (2015). Faria de Vasconcelos 'Pioneiro da Educação Ativa': Orientação Escolar e Profissional... E o Sistema Educativo Português. *Imagens da Educação*, 5(3), 70-82.
- Martins, E. C., & Martins, S. I. (2016). *A visão do Ensino Técnico-Profissional Português: Evolução Histórica das Medidas e Rupturas*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Martins, L. M., & Azevedo, J. (2009). Expectativas Escolares dos jovens do 9º ano. *Revista portuguesa de investigação educacional*.
- Meireles-Coelho, C. (2010). *Educação na idade contemporânea: um roteiro crono- lógico (1789-1945)*. Aveiro: Publicação da Universidade de Aveiro.
- Mendonça, A. (2018). *Evolução da Política Educativa em Portugal*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Nóvoa, A. (1990). *A «Educação Nacional» (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Orvalho, L., & Alonso, L. (2009). Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: investigação colaborativa sobre mudança curricular. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (p. 3018). Braga.
- Paixão, P., & Winch, C. (2013). *Ensino Profissional*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Patrício, M. F. (2006). *Educação e Formação Profissional As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*. Porto: Porto Editora.
- Pedro, M. M. (2013). *A Experiência Veiga Simão na Matemática nos Terceiro e Quarto Anos (1972-1975)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa.
- Pinto, A. B., Delgado, J. P., & Martins, A. M. (2015). Significados e perspectivas do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal. *Revista Cadernos de Educação*, 21.
- Pinto, A. B., Delgado, J. P., & Martins, A. M. (2015). Significados e perspectivas do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal. *Revista Cadernos de Educação*, nº 51, 21.
- Pinto, A., Diogo, F., Silva, F. R., & Delgado, P. (2020). Cursos profissionais do Ensino Secundário: processos, impactos e desafios. *Sensos-e*, 11.
- Pinto, M. T. (2008). *A formação profissional das mulheres no ensino industrial público (1884-1910). Realidades e representações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2 de 4 de 2020). Decreto-Lei 11/2020, de 2 de abril. *Diário da República - I Série-B*, pp. 5-13.
- Republica Portuguesa. (18 de 10 de 2016). *portugal.gov.pt/*. Obtido de *portugal.gov.pt*: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/noticia?i=20161018-mne-ensino>
- Ribeiro, G. M. (2018). *Novo Manual de Investigação*. Lisboa, Portugal: Contraponto.
- Rodrigues, L. (Jul./Dez. de 2010). O Ensino Técnico-Profissional em Portugal. *Revista da Faculdade de Educação*, VIII(14).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R., Williams, G., Patrick, H. & Deci, E. (2009). Self-Determination Theory and Physical Activity: The Dynamics of Motivation in Development and Wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.

Santos, M., & Moreira, D. (2016). O ENSINO PROFISSIONAL: MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PROFISSIONAL. 10.

Silva, R. P. (2013). *Ensino Profissional: Vocação ou Recurso?* Viseu: Universidade Católica Portuguesa-Centro Regional das Beiras.

Tabile, A. F., & Jacometo, M. C. (2017). *Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso*. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/>: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&tlng=pt

UNESCO. (1997). *Classificação Internacional Tipo da Educação CITE*. Lisboa: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

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

Vasconcelos, A. S. (1934). *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Lisboa: Ed. Bertrand.

ANEXOS

Anexo I – Autorização do Ministério da Educação (MIME)

Dados adicionais
Estado: Aprovado
Avaliação: Exmo.(a) Senhor(a) Silvio Alexandre Rosa da Ponte Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas. Com os melhores cumprimentos José Vítor Pedroso Diretor-Geral DGE
Observações: a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos e revelando sensibilidade, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento de Escolas e com os encarregados de educação ou quem tutele os menores. b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados pessoais sensíveis e de vida privada, de categorias especiais de dados, a recolher (questionários e entrevistas gravadas) junto titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos e a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher previamente as declarações de consentimento inequívoco, informado e esclarecido, junto dos inquiridos, titulares dos dados, no caso de menores, pelos seus representantes legais. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado, pelo que as autorizações assinadas deverão ficar em poder das Direções dos Agrupamentos. Recomenda-se que, dado o exposto, para efeitos de proteção de dados e cumprimento do disposto legal, o/a Encarregado/a de Proteção de Dados da entidade responsável pelo estudo possa apoiar todo o processo. c) Ao ser utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados junto dos inquiridos, deve-se acautelar que as questões colocadas sejam respondidas apenas pelo destinatário pretendido (proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou mais computadores a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.
Outras observações: Sem observações.

Anexo II – Parecer do EPD (Encarregado da Proteção de Dados) da UAlg



silvio ponte <silvioponte@gmail.com>

Pedido de validação de documentos: Mestrado em Ciências da Educação

Regulamento Geral da Proteção de Dados <rgpd@ualg.pt>

27 de janeiro de 2022 às 11:00

Para: silvio ponte <silvioponte@gmail.com>

Cc: Sandra Cristina Andrade Teodósio dos Santos Valadas <svaladas@ualg.pt>

Estimado Sílvio Ponte

Na qualidade de Encarregado da Proteção de Dados da UALG e na sequência da continuidade do Vosso pedido de Parecer sobre a Conformidade RGPD do questionário no âmbito do estudo "Ensino Profissional: estudo multicase sobre expectativas e motivações de alunos na região do Algarve", confirmo encontrar no estudo as condições necessárias para evitar possíveis situações que possam responsabilizar a UAlg em termos de falta de cumprimento de requisitos da conformidade de privacidade de dados conforme o RGPD e LPDP.

Mais informo que para garantir a conformidade RGPD o documento de Informação Prévia de Privacidade de Dados deve ser apresentado **a cada participante** requisitando a sua leitura, tomada de conhecimento e assinatura para os termos e condições e termo de consentimento.

Este email representa parecer do EPD sobre tratamentos de dados pessoais e pode ser apresentado para Parecer da Comissão de Ética da Ualg.

Ao dispor para eventuais esclarecimentos ou informações adicionais.

Melhores Cumprimentos

Júlio Fernandes - na qualidade de EPD da UAlg

Anexo III - Parecer da Comissão de Ética da UAlg



Nº DO PROCESSO	CEUAlg Pn°10a)/2022
DATA DO PEDIDO	15/02/2022
TÍTULO/TEMA	Ensino Profissional: Estudo multi - casos sobre expetativas e motivações de alunos da região do Algarve
RESPONSÁVEL	Silvio Alexandre Rosa da Ponte
FUNDAMENTO DO PEDIDO DE PARECER	Na qualidade de responsável pelo estudo, solicita à CEUAlg parecer favorável para a sua realização.
PARECER FINAL DA COMISSÃO DE ÉTICA DA UALG	Positivo sem recomendações.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Grelha de Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
Competências e formação	<ul style="list-style-type: none">• Habilitação académica• Formação específica
Sucesso / insucesso escolar	<ul style="list-style-type: none">• Dimensão sociológica ou socio emocional• Escolha errada do curso• Falta de hábitos de estudo
Cultura valorizadora	<ul style="list-style-type: none">• Participação em atividades• Estratégias diferenciadoras• Instalações e recursos
Dinamização das atividades	<ul style="list-style-type: none">• Atividades práticas• Proatividade e iniciativa
Impacto da orientação profissional	<ul style="list-style-type: none">• Orientação escolar e profissional
Fatores que dificultam a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Excesso de alunos por turma• Desinteresse pelo curso
Importância da FCT	<ul style="list-style-type: none">• Articulação com o mercado de trabalho
Prosseguimento de estudos	<ul style="list-style-type: none">• Realização dos exames nacionais

Apêndice 2 – Pedido de Autorização aos Agrupamentos Escolares

ENSINO PROFISSIONAL:
ESTUDO MULTICASOS SOBRE EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES DE ALUNOS NA REGIÃO DO ALGARVE

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento

Faro, março de 2022

Assunto: Pedido de autorização para a realização de estudo/investigação no âmbito de dissertação de mestrado em Ciências da Educação (FCHS-UAlg)

Eu, Silvio Alexandre Rosa da Ponte, estudante do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, venho por este meio solicitar a sua autorização/colaboração para a realização de um estudo multicase sobre expectativas e motivações de alunos na região do Algarve, sob a orientação da Prof.^a Doutora Sandra Cristina Andrade Teodósio dos Santos Valadas.

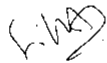
Se este pedido for deferido, serão aplicados inquéritos por questionário a uma amostra representativa dos alunos que frequentam o ensino profissional do 10^a e 12^a anos, e uma entrevista de grupo focal a professores que lecionem disciplinas do ensino profissional.

Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, não sendo requerida qualquer identificação dos inquiridos, pelo que se pede a sua autorização. Os dados recolhidos através do questionário e do grupo focal são anónimos e os serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios deontológicos da investigação em ciências sociais.

Agradecemos, desde já, a sua atenção e colaboração neste projeto.

Com os melhores cumprimentos

O investigador,



Silvío Rosa da Ponte

Apêndice 3 – Consentimento Informado Encarregados de Educação

ENSINO PROFISSIONAL:
ESTUDO MULTICASOS SOBRE EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES DE ALUNOS NA REGIÃO DO ALGARVE

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo/a. Sr.^a. Encarregado/a de Educação,

No âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação que eu, Sílvia Alexandre Rosa da Ponte, me encontro a realizar na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, e que se intitula “Ensino Profissional: Estudo multicasos sobre expectativas e motivações de alunos na região do Algarve”, sob a orientação da Prof. Doutora Sandra Cristina Andrade Teodósio dos Santos Valadas, venho por este meio solicitar a colaboração de V. Exa.

A realização deste estudo implica a recolha de dados através de inquérito por questionário online junto de alunos do ensino profissional, de cursos do 10º e 12º anos, e tem como objetivo perceber quais as motivações que estão na base da opção pelo ensino profissional e que expectativas possuem os alunos que ingressam nesta via.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins de investigação, sendo assegurado o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações recolhidas, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ciências sociais.

Sendo necessária a sua autorização, é neste contexto que venho solicitar a sua colaboração.

O preenchimento dos questionários pelos alunos será realizado em contexto escolar, em horário a combinar entre o investigador, o Diretor Pedagógico e o Professor/Diretor de Turma, com o conhecimento e autorização da Direção da Escola. Para autorizar a participação do seu educando, preencha, por favor, o destacável que se segue, e entregue-o ao Diretor de Turma assim que possível.

Agradecemos desde já a vossa atenção e colaboração neste projeto.

Com os melhores cumprimentos

O investigador,

Sílvia Rosa da Ponte

Apêndice 4 – Pedido de Autorização Encarregados de Educação

ENSINO PROFISSIONAL:
ESTUDO MULTICASOS SOBRE EXPETATIVAS E MOTIVAÇÕES DE ALUNOS NA REGIÃO DO ALGARVE

AUTORIZAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____, a frequentar o ____ ano, na turma ____, com o nº ____, venho por este meio autorizar que o meu educando participe no estudo “Ensino Profissional: Estudo multicasos sobre expetativas e motivações de alunos na região do Algarve”, através da resposta de um questionário.

Data: __/__/__

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Se considerar necessária alguma informação adicional, solicitamos que me contacte através do e-mail: _ ou pelo tel.

Apêndice 4 – Consentimento informado professores

ENSINO PROFISSIONAL:
ESTUDO MULTICASOS SOBRE EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES DE ALUNOS NA REGIÃO DO ALGARVE

CONSENTIMENTO INFORMADO

Este projeto de investigação insere-se na dissertação de Mestrado em Ciências da Educação sobre o título “Ensino Profissional: Estudo multicasos sobre expectativas e motivações de alunos na região do Algarve”, desenvolvido no Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, sob a orientação da Doutora Sandra Cristina Andrade Teodósio dos Santos Valadas (Universidade do Algarve).

O estudo tem por objetivos: (i) conhecer as competências e formação profissionais e específicas dos professores que lecionam no ensino profissional; (ii) analisar o ensino profissional como uma opção de estudo ou como um recurso para alunos com dificuldades de aprendizagem; (iii) conhecer se é desenvolvida nas escolas uma cultura valorizadora do ensino profissional; (iv) conhecer o nível de participação dos alunos nas atividades e qual a perceção dos professores acerca disso; (v) perceber em que aspeto a orientação profissional interfere na escolha do curso profissional; (vi) analisar as razões que levam ao abandono escolar; (vii) verificar os fatores que dificultam a aprendizagem; (viii) perceber a importância da Formação em Contexto Trabalho (FCT) para a incorporação no mercado de trabalho; (ix) compreender as preocupações dos alunos dos cursos profissionais para a realização dos exames nacionais de acesso ao ensino superior.

É coordenado por Sílvio Alexandre Rosa da Ponte, mestrando do curso de Ciências da Educação da Universidade do Algarve (e-mail: a63563@ualg.pt ou tel. 96 607 31 39) que poderá contactar caso pretenda esclarecer dúvidas ou partilhar comentários.

A sua colaboração no estudo consiste em participar numa entrevista focalizada de grupo através de videoconferência, com colegas em situação profissional equivalente, conduzida pelo investigador Sílvio Alexandre Rosa da Ponte, a qual poderá demorar entre 60 e 120 minutos. Se concordar, a sua participação irá ser gravada em suporte vídeo áudio. Se o permitir, a gravação permanecerá acessível exclusivamente à equipa para transcrição e posterior análise de informação, mantendo sempre o anonimato das pessoas participantes na entrevista, em todas as publicações ou outras formas de divulgação dos resultados do projeto.

A participação é voluntária, podendo retirar-se do estudo a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificação.

Apêndice 5 – Consentimento informado professores

ENSINO PROFISSIONAL:
ESTUDO MULTICASOS SOBRE EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES DE ALUNOS NA REGIÃO DO ALGARVE

Este consentimento informado é necessário para garantir que compreende o propósito e as condições da sua participação no estudo.

1. Declaro que os objetivos do estudo e as condições da minha participação foram claramente explicados e tive a oportunidade de colocar questões sobre os mesmos.

Sim Não

2. Autorizo que a minha participação seja gravada em formato vídeo áudio.

Sim Não

3. Autorizo que excertos do áudio registados durante a minha participação possam ser reproduzidos em publicações académicas ou noutros materiais de divulgação do projeto, mantendo sempre o anonimato da fonte.

Sim Não

4. Aceito participar neste estudo, nas condições acima descritas.

Sim Não

Qualquer participante neste estudo poderá alterar as condições de cedência de utilização do registo de som, se assim o entender, devendo solicitá-lo por escrito à coordenadora do projeto.

Faro, _____

O/A participante:

O investigador responsável pelo Projeto:

Silvio Rosa da Ponte

Assinatura:

Assinatura:

Apêndice 6 – Informação de requisitos de privacidade de dados

ENSINO PROFISSIONAL:
ESTUDO MULTICASOS SOBRE EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES DE ALUNOS NA REGIÃO DO ALGARVE

INFORMAÇÃO DE REQUISITOS DE PRIVACIDADE DE DADOS

Termos e Condições Gerais de Privacidade de Dados

O investigador Sílvio Alexandre Rosa da Ponte da Universidade do Algarve, com sede em Campus da Penha, 8005-139, Faro, Portugal, telefone +351 289 800 100, está a realizar o grupo focal no âmbito do estudo **Ensino Profissional: estudo multicasos sobre expectativas e motivações de alunos na região do Algarve**, no dia _____, e tem como responsável pelo estudo o investigador.

O principal objetivo do estudo tem como propósito compreender as motivações e as expectativas dos alunos que optam pelo ensino via profissional. São utilizados os tipos de desenho qualitativo e quantitativo, centrados num estudo multicasos em 3 escolas na região do Algarve. Este grupo focal é realizado e gravado através da plataforma digital ZOOM.

Os dados pessoais previstos a tratamento no âmbito do estudo “Ensino Profissional: estudo multicasos sobre expectativas e motivações de alunos na região do Algarve” são; formação académica, tempo de serviço e grupo disciplinar, sendo que a categoria dos titulares a recolher os dados será os professores que lecionem disciplinas do ensino profissional.

Todos os dados são recolhidos apenas para efeitos do estudo Ensino Profissional: estudo multicasos sobre expectativas e motivações de alunos na região do Algarve, estando garantida a confidencialidade do seu tratamento e a exclusiva utilização pela Universidade do Algarve, com um período de retenção dos dados sendo o mínimo necessário para a realização do estudo, e sendo o seu tratamento realizado nos termos e condições da Política de Proteção de Dados que se encontra acessível em www.ualg.pt.

Se necessitar de algum esclarecimento adicional em relação à participação ou ao preenchimento do questionário, é favor contactar pelo tel.: 96 607 31 39 ou pelo email a63563@ualg.pt

Eu aceito os termos e as condições acima descritos. Da mesma forma, como titular de dados, aceito as condições gerais e os termos das Políticas de Proteção de Dados do Universidade do Algarve.

Assinatura _____ Data ____/____/____

Consentimento para Tratamento de Dados

Autorizo expressamente o tratamento dos dados pessoais pela Universidade do Algarve, para efeitos de estudo realizado na investigação Ensino Profissional: estudo multicasos sobre expectativas e motivações de alunos na região do Algarve, de acordo com os termos de informação sobre tratamento de dados e a Política de Proteção de Dados que se encontram disponíveis em www.ualg.pt. Estou consciente de que posso retirar o consentimento ou exercer os direitos de proteção de dados, designadamente os direitos de reclamação, acesso, retificação, oposição, limitação do tratamento ou apagamento, através de contacto com o Encarregado da Proteção de Dados da Universidade do Algarve pelo correio eletrónico rgpd@ualg.pt, e caso assim o considere necessário, apresentar reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados, através dos contatos disponíveis em www.cnpd.pt.

Assinatura _____ Data ____/____/____

Apêndice 6 – Guião do grupo focal

ENSINO PROFISSIONAL:
ESTUDO MULTICASOS SOBRE EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES DE ALUNOS NA REGIÃO DO ALGARVE

GUIÃO DA SESSÃO DE GRUPO FOCAL

BLOCO A

Questão-Chave: Sensibilização dos presentes

Objetivo:

Legitimar o debate e motivar os participantes

- Informar os entrevistados sobre a natureza e objetivo desta investigação
- Garantir a confidencialidade dos dados
- Valorizar o contributo dos entrevistados motivando para colaborar
- Agradecer a participação
- Explicar a importância de regras de funcionamento do grupo:
 1. Só uma pessoa fala de cada vez;
 2. Evitar discussões paralelas, para que todos possam participar;
 3. Ninguém deve dominar a discussão;
 4. Importância da participação de todos;
 5. Devem manter a atenção e a discussão na temática em questão

BLOCO B

Questões-Chave:

- Qual a sua área de formação? Que graus obteve?
- Quantos anos tem de serviço?
- Quais são os principais requisitos para lecionar no ensino profissional?
- Quais as disciplinas técnicas que leciona?
- Tem alguma formação específica para lecionar disciplinas técnicas?

Objetivo:

- Conhecer as competências e formação profissionais e específicas dos professores que lecionam no ensino profissional.

Objetivos Específicos:

- Registrar a formação específica que os entrevistados possuem para lecionar no ensino profissional.

BLOCO C

Questões-Chave:

- Consideram que fatores como a componente prática, a estrutura modular de ensino e uma melhor preparação para o mundo de trabalho após a conclusão do curso são fundamentais para a escolha do curso por parte dos alunos?
- Quais consideram ser as principais diferenças entre o ensino científico humanístico e ensino profissional?
- Consideram que o ensino profissional é uma verdadeira alternativa ao ensino científico humanístico. Justifique.
- Que problemas estão mais associados a alunos do ensino profissional?
- Quais são os cursos profissionais com mais procura?

Objetivo:

- Analisar o ensino profissional como uma opção de estudo ou como um recurso para alunos com dificuldades de aprendizagem.
- Conhecer se é desenvolvida nas escolas uma cultura valorizadora do ensino profissional.

Objetivos Específicos:

- Concluir se os cursos profissionais são uma resposta adequada para todo o tipo de alunos, os de sucesso e aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem.
- Compreender a flexibilidade modular curricular de modo a responder com medidas de suporte à aprendizagem.
- Responder se os alunos que optam pelo ensino profissional procuram uma formação de características mais específicas e mais prática.
- Inferir se os cursos profissionais garantem a integração com mais facilidade a uma profissão e emprego.

ENSINO PROFISSIONAL:
ESTUDO MULTICASOS SOBRE EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES DE ALUNOS NA REGIÃO DO ALGARVE

BLOCO D

Objetivo:

- Conhecer o nível de participação dos alunos nas atividades e qual a perceção dos professores acerca disso.

Questões-Chave:

- A escola onde leciona tem os equipamentos necessários para o funcionamento prático do curso profissional?
- É possível comparar a proatividade e iniciativa para o desenvolvimento das atividades práticas dos alunos dos cursos profissionais com os do ensino regular?
- Na disciplina que leciona as atividades práticas são levadas a cabo maioritariamente em sala de aula ou fora desta?

Objetivos específicos:

- Concluir se as instalações e os recursos da escola são adequados à oferta educativa do agrupamento.
- Indicar o nível de participação dos alunos nas atividades propostas.
- Conhecer as estratégias adotadas para motivar os alunos para as tarefas ou atividades.

BLOCO E

Questões-Chave:

Quais são os processos inerentes associados à escolha para a entrada no ensino profissional?

Objetivo:

Perceber em que aspeto a orientação profissional interfere na escolha do curso profissional.

Analisar as razões que levam ao abandono escolar.

Verificar os fatores que dificultam a aprendizagem.

Objetivos específicos:

Relatar motivações e expectativas de alunos do 10º ano e compará-las com alunos do 12ºano.

Identificar razões e motivos para o abandono escolar.

Propor razões para insatisfação motivaci

BLOCO G

Questões-Chave:

- Consideram que o ensino profissional prepara para o ensino superior, apesar de estar mais orientado para uma componente prática?

Objetivo:

- Perceber a importância da Formação em Contexto Trabalho (FCT) para a incorporação no mercado de trabalho.
- Compreender as preocupações dos alunos dos cursos profissionais para a realização dos exames nacionais de acesso ao ensino superior.

Objetivos específicos:

- Conhecer a participação que os professores têm na organização dos cursos profissionais.
- Perceber como concretizam a articulação com o mercado de trabalho.

Apêndice 7 – inquérito por questionário

Inquérito por Questionário

ENSINO PROFISSIONAL:

ESTUDO MULTICASOS SOBRE EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES DE ALUNOS NA REGIÃO DO ALGARVE

* Required

O investigador Sílvio Alexandre Rosa da Ponte da Universidade do Algarve (UALg) está a organizar um projeto de investigação sobre o Ensino Profissional: estudo multicasos sobre expectativas e motivações de alunos na região do Algarve, que se irá realizar na Universidade do Algarve no período de 1 de março de 2022 e 30 de abril de 2022.

O principal objetivo é perceber quais as motivações que estão na base da opção pelo ensino profissional e que expectativas possuem os alunos que ingressam nesta via.

Para participar neste estudo com os tipos de desenho qualitativo e quantitativo, centrados num estudo multicasos em 3 escolas na região do Algarve, é necessário proceder ao preenchimento do Formulário de Inquérito seguinte, estando assinalados os campos de preenchimento obrigatório.

Todos os dados são recolhidos apenas para efeitos de realização do estudo "Ensino Profissional: estudo multicasos sobre expectativas e motivações de alunos na região do Algarve" da UALg, estando garantida a confidencialidade do seu tratamento e a exclusiva utilização pela UALg,

1. Aceito os termos e condições acima descritos *

Sim

2. Tomei conhecimento das condições gerais e os termos das Políticas de Proteção de Dados do Microsoft Forms. *

Sim

Caracterização Pessoal e Familiar

3. Qual é a tua idade? *

- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- 19 anos
- 20 anos
- 21 anos
- mais

4. Género *

- Masculino
- Feminino
- Outro

5. Atualmente beneficias de alguma medida de Ação Social Escolar (ASE)? *

- Não
- Escalão A
- Escalão B
- Escalão C

6. Com quem vives atualmente? *

- Pai
- Mãe
- Com ambos
- Outro

7. Qual é o estado civil dos teus pais? *

- Solteiros
- Casados/ União de facto
- Divorciados/ Separados
- Viúvo(a)

8. Qual é a profissão do teu pai? *

9. Escolaridade do teu pai: *

- 1º Ciclo (4º ano)
- 2º Ciclo (6º ano)
- 3º Ciclo (9º ano)
- Ensino Secundário (12º ano)
- Ensino Secundário via Profissional
- Ensino Superior
- Outro

10. Qual é a profissão da tua mãe? *

11. Escolaridade da tua mãe: *

- 1º Ciclo (4º ano)
- 2º Ciclo (6º ano)
- 3º Ciclo (9º ano)
- Ensino Secundário (12º ano)
- Ensino Secundário via Profissional
- Ensino Superior
- Outro

AE/Escola

12. Nome da escola/ do AE *

13. Qual o curso que frequentas? *

14. O curso que frequentas foi a tua 1ª escolha? *

Sim

Não

15. Qual o ano que frequentas? *

10º ano

12º ano

Percurso escolar anterior

16. Quantas vezes já reprovaste? Se mencionaste "zero" segue para a questão 18. *

- 0 (zero)
- 1 (uma)
- 2 (duas)
- + 2 (mais de duas)

17. Menciona um ou mais motivos pelo(s) qual(ais) reprovaste:

- Dificuldades de inserção no contexto escolar
- Falta de interesse pela escola
- Problemas com os professores
- Maus resultados escolares
- Dificuldades de compreensão das matérias
- Falta de apoio familiar
- Não estudava
- Outro

18. Outro(s)

19. Para concluir o 9º ano, frequentaste o (assinala a resposta que corresponde ao tipo de ensino frequentado). *

- Ensino Básico (regular)
- Curso de Formação e Educação (CEF)
- Outro

20. Qual?

Motivações

21. Porque optaste pelo ensino via profissional? (Podes escolher até 3 opções) *

- Facilita a entrada no mercado de trabalho
- Confere dupla certificação
- A escola tinha o curso que eu queria
- Fui aconselhado/a pelos serviços de orientação escolar
- Não queria seguir a via científico-humanística
- Gosto pela área profissional do curso
- Mais prático
- Outro

22. Qual?

23. Considera os fatores que influenciaram a escolha do curso que frequentas e atribui-lhes um grau de importância. *

	Nada Importante	Pouco Importante	Indiferente	Importante	Muito Importante
Prosseguimen to de estudos para o ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhor preparação para ingressar no mercado de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obtenção de uma qualificação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto pela área profissional do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desejo de aprender uma profissão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Componente prática alargada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reprovações anteriores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menos carga horária nas disciplinas de formação científica (ex. matemática, física e química)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Menos carga horária nas disciplinas de formação sociocultural (ex. português, inglês, francês)

Facilidade em concluir o ensino secundário

Não gostar das matérias dos cursos científico-humanísticos

24. Quem pensas que te influenciou na decisão de frequentar este curso?

*

- Decisão própria
- Pais
- Amigos
- Antigos alunos
- Professores
- Psicólogo/a de OEP (Orientação Escolar e Profissional)
- Outro

25. Quem?

26. O curso profissional que estás a frequentar é aquele que pretendias?

*

Sim

Não

27. A opção pelo curso que estás a frequentar baseou-se na oferta disponível na tua escola? *

Sim

Não

28. Tiveste alguma orientação para a tomada de decisão? Se sim, quem?

*

Não

Sim

29. Quem te apoiou/ orientou na tomada de decisão?

30. Quando optaste pelo curso que frequentas, conhecias as saídas profissionais? *

Sim

Não

Expectativas e satisfação

31. O curso que frequentas está de acordo com as tuas expectativas? *

	Muito Pouca	Pouca	Média	Alta	Muito alta
Expectativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Como classificas o teu grau de satisfação em relação ao curso que estás a frequentar? *

	Muito Mau	Mau	Razoável	Bom	Muito Bom
Grau de Satisfação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. O curso que estás a frequentar constitui motivo de orgulho para ti? *

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Totalmente
Orgulho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Consideras que o curso que frequentas será uma mais-valia para teres acesso ao mercado de trabalho? *

- Sim
- Não

35. Que projetos futuros tens após terminar o 12º ano? *

- Ir para ensino superior.
- Entrar no mercado de trabalho
- Não sei
- Outro

36. Qual?

This content is neither created nor endorsed by Microsoft. The data you submit will be sent to the form owner.

 Microsoft Forms

